

UNIVERSITAT JAUME I

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y COMUNICACIÓN
AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD

**LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO
EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

IRENE COMINS MINGOL

DIRIGIDA POR:

DR. VICENT MARTÍNEZ GUZMÁN

Castellón, Enero 2003

Es un curioso secreto de la
sabiduría de todos los tiempos,
pero un secreto muy sencillo, que
cualquier entrega desinteresada,
cualquier participación, todo amor
nos enriquece.

(Hesse, 1992a: 126)

A mi marido Juanjo,
con quien comparto y
disfruto día a día
del valor del cuidado

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar aquí mi agradecimiento, en primer lugar, al profesor Vicent Martínez Guzmán, director de esta tesis por el tiempo y dedicación que me ha otorgado, por sus consejos y buen hacer.

En segundo lugar quiero agradecer también el apoyo recibido por el Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universitat Jaume I. En especial al profesor Salvador Cabedo Manuel por su incondicional demostración de afecto y confianza y a la profesora Mercedes Alcañiz Moscardó por su apoyo en lo que respecta a referencias bibliográficas y ánimos constantes. También a María Jesús Sales por su amable disponibilidad y solícita ayuda.

Mi agradecimiento también a todos los colaboradores de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz que me han respaldado en este trabajo.

Esta tesis no habría sido posible sin el apoyo y el ánimo incondicional de mi familia, en especial mis padres, Joaquín y Encarnación; mis hermanas Encarna y Ester y mi hermano Joaquín de quienes he aprendido desde la más tierna infancia el valor del cuidado, a todos ellos mi más sincero agradecimiento. Especialmente agradecida estoy a mi marido Juanjo que ha sido para mí una fuente constante de motivación, alegría e ilusión.

Quiero dar las gracias también a mis amigas y amigos, que me han acompañado en los buenos y malos momentos, siempre animándome a seguir adelante.

Finalmente quiero expresar mi agradecimiento al Ministerio de Educación y Cultura por la beca de investigación que me otorgó y que ha hecho posible la realización de esta Tesis Doctoral. Además esta beca ha posibilitado una estancia en el Departamento de Estudios para la Paz de la Universidad de Bradford. Desde aquí mi agradecimiento al profesor Paul Rogers que puso a mi disposición los medios y materiales para que mi tarea investigadora fuera por buen camino. También a Tamara Duffy, Tom Woodhouse y Oliver Ramsbotham por sus reflexiones y comentarios.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN A LA TESIS.....	10
I PARTE: CULTURA PARA LA PAZ.....	21
1.1 INTRODUCCIÓN.....	21
1.2 EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ....	23
1.2.1 Principales etapas de la Investigación para la Paz...23	
1.2.2 Mapa conceptual de los Estudios para la Paz.....	26
1.3 ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ....	29
1.4 CULTURAS PARA LAS PACES FRENTE A VIOLENCIA CULTURAL....	35
1.4.1 La UNESCO y la Cultura para la Paz.....	38
1.4.2 Cultura para la Paz: Tercera Generación de los Derechos Humanos.....	41
1.5 EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LA PAZ.....	43
1.5.1 ¿Es el ser humano violento por naturaleza?.....	44
1.5.2 Algunas características de una educación para la paz	46
1.6 RECAPITULACIÓN DE LA PRIMERA PARTE.....	49
II PARTE: ÉTICA DEL CUIDADO, APORTACIONES A UNA CULTURA PARA LA PAZ.....	52
2.1 FEMINIZACIÓN DE LA PAZ.....	53
2.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ÉTICA DEL CUIDADO.....	55
2.2.1 Introducción a la Ética del Cuidado.....	55
2.2.2 La Ética del Cuidado como Ética Feminista.....	67
2.2.3 La Ética de la Justicia frente a la Ética del Cuidado: Más allá de la dicotomía.....	89
2.2.3.1 Sobre razones y sentimientos.....	93
2.2.3.1.1 Breve recorrido histórico.....	94

2.2.3.1.2	Aportación de los sentimientos a la vida moral.....	99
2.2.3.2	El cuidado y la justicia: interdependientes.....	102
2.3	LA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA REGULACIÓN DE CONFLICTOS.....	118
2.3.1	Introducción Resolución y Regulación de Conflictos.....	119
2.3.2	Género y Conflictos.....	123
2.3.3	Contribuciones de la Ética del Cuidado a la Regulación Pacífica de Conflictos.....	126
2.3.3.1	Atención a la multiplicidad, considerar todo lo que se pueda.....	126
2.3.3.2	No existencia de ganadores o perdedores.....	130
2.3.3.3	Prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos.....	133
2.3.4	Ética del cuidado y teoría de la no violencia.....	134
2.4	LA ÉTICA DEL CUIDADO Y LAS TAREAS DE ATENCIÓN Y CUIDADO.....	140
2.4.1	Importancia para el desarrollo humano.....	141
2.4.2	Destinatarios.....	147
2.4.2.1	Más allá de la esfera privada.....	148
2.4.2.2	Individuos concretos.....	156
2.4.2.3	El cuidado de uno mismo.....	168
2.4.2.4	Naturaleza: superando el antropocentrismo.....	183
2.4.3	Suministradores.....	195
2.4.3.1	El mercado privado y los servicios públicos.....	197
2.4.3.2	El trabajo no remunerado del hombre.....	204
2.4.3.3	El trabajo no remunerado de la mujer.....	209
2.4.3.3.1	Feminización de la pobreza.....	213

2.4.4	La mundialización y las políticas de desarrollo....	220
2.5	FACTOR TIEMPO: EL CUIDADO Y EL AMOR NO PUEDEN TENER PRISA.....	228
2.5.1	Planteamiento del problema.....	229
2.5.2	Compartir las tareas de cuidado: seamos más justos en la distribución del tiempo.....	231
2.5.3	Las tareas de cuidado requieren de más tiempo.....	240
2.5.4	Repensar el uso del tiempo dentro del marco de la construcción de una Cultura para la Paz.....	251
2.6	RECAPITULACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE.....	259
III	PARTE: LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO EDUCACIÓN PARA LA PAZ..	264
3.1	FEMINISMO Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	264
3.2	APORTACIONES DE LA ÉTICA DEL CUIDADO A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	267
3.2.1	El valor de lo multifactorial.....	267
3.2.2	El valor de la empatía.....	270
3.2.3	Ciudadanía: Participación de la Sociedad Civil...	278
3.3	LA ÉTICA DEL CUIDADO: CO-EDUCACIÓN SENTIMENTAL.....	297
3.3.1	La Educación Sentimental.....	298
3.3.2	La Co-educación.....	307
3.3.2.1	Breve recorrido histórico.....	309
3.3.2.2	Retos de la escuela co-educativa.....	317
3.3.2.3	Implementar la escuela co-educativa hoy....	327
3.4	ALGUNAS PROPUESTAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN EN LA ÉTICA DEL CUIDADO.....	330
3.4.1	Utilización de textos en forma de narración	

novelada.....	334
3.4.2 Educación en un pensamiento crítico y también imaginativo. La importancia de la imaginación.....	348
3.4.3 Promover en el aula un ambiente de justicia y cuidado.....	353
3.4.4 Resolución de dilemas morales, al estilo de Kohlberg, pero considerando la escala del desarrollo moral propuesta por Gilligan.....	371
3.4.4.1 Escala del Desarrollo Moral: Kohlberg.....	372
3.4.4.2 Escala del Desarrollo Moral: Gilligan.....	376
3.4.4.3 Estimular la reflexión crítica y la conjetura.....	378
3.5 RECAPITULACIÓN DE LA TERCERA PARTE.....	383
CONCLUSIÓN.....	384
ANEXO I: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA CARGA DE TRABAJO Y LA DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO.....	391
ANEXO II: TEXTOS RECOMENDADOS PARA EL DEBATE Y APRENDIZAJE DEL CUIDADO COMO VALOR.....	392
ANEXO III: SENTIDOS DEL CUIDAR.....	396
BIBLIOGRAFÍA.....	402

INTRODUCCIÓN A LA TESIS

ELECCIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TEMA

Con el título que hemos elegido para la Tesis Doctoral, *La ética del cuidado como educación para la paz*, hemos tratado de reflejar de la forma más clara posible el tema de investigación. En este apartado explicitaré y aclararé el por qué de escoger este tema.

Según Eusebi Coromina (Coromina y Casacuberta, 2000: 12):

El treball de recerca consisteix en un conjunt d'activitats encaminades a estudiar uns fets, uns fenòmens, unes persones, unes teories o uns objectes, ben delimitats, amb aspectes poc explorats o no gaire coneguts, amb l'objectiu d'aclarir-los i d'obtenir-ne algun coneixement nou.¹

Este ha sido el principal criterio a tener en cuenta a la hora de elegir el tema. Tratar de aportar algo de luz (aunque sea de luciérnaga) sobre un aspecto poco explorado: el cuidado y la ternura como competencias humanas para una convivencia en paz.

La elección del tema responde también a un interés personal.

Diría con Peta Bowden (Bowden, 1997: 1) que «mi punto de partida es la intuición de que el cuidado es éticamente

¹ Como se observará a lo largo de la tesis, se han respetado las citas textuales en catalán, sólo se han traducido las citas en inglés, aunque se acompaña el original en inglés en una nota a pie de página.

importante».² Creo que debemos recordar, reconstruir, aprender y recuperar todas nuestras habilidades para vivir en paz, y el cuidado es una.

Con sólo observar las noticias en la televisión o leer los periódicos nos podemos percatar del grado de violencia, estrés y angustia al que ha llegado nuestra cultura. Quizás debamos empezar por nosotros mismos, por nuestros familiares y vecinos a recuperar y practicar aquellas habilidades que nos hacen vivir de forma más feliz y pacífica.³ Quizás podamos aprender de la experiencia de aquellos que han estado tradicionalmente enmudecidos por nuestra sociedad: las otras culturas y las mujeres. Esta es la principal razón por la que he elegido este tema de estudio.

Estas son algunas preguntas que pueden ayudar a poner de relieve cuáles son los objetivos de esta Tesis:

-¿Qué es la Cultura para la Paz?

-¿Es la ternura y el cuidado una competencia humana que favorece la creación de una Cultura para la Paz? ¿De qué forma?

-¿Se puede educar en valores como la ternura, el cuidado, etc.?

-Desde los estudios para la paz, ¿Podemos aprender de la experiencia femenina?

-¿Qué condiciones son necesarias para la práctica del cuidado y de la ternura?

² «My starting point is the intuition that caring is ethically important».

³ Ya lo dijo Gandhi: «No hay un camino hacia la paz, la paz es

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA TESIS

El objetivo general de este trabajo es potenciar la importancia del cuidado, la ternura, la dulzura y el amor como prácticas sociales de regulación pacífica de conflictos. Este objetivo general, se traduce en dos objetivos específicos:

-La reconstrucción normativa de nuestras habilidades para el cuidado, la ternura y la preocupación por los demás y sus aportaciones a una Cultura para la Paz.

-La justificación de la necesidad de incluir en el diseño curricular de una Educación para la Paz la educación en el cuidado y la preocupación por los demás.

Ciertamente, éste es un trabajo casi exclusivamente justificativo de:

- 1) El papel del cuidado como comportamiento social que colabora a la resolución de conflictos de forma no violenta y a la reproducción de actitudes y comportamientos no violentos.
- 2) El papel del cuidado como contenido curricular de una educación para la paz.

PUNTO DE PARTIDA: EL CONCEPTO DE *CULTURA PARA LA PAZ*

el camino».

El punto de partida es el concepto de «Cultura para la Paz». Este concepto se hizo famoso gracias a la proclamación por la UNESCO del año 2000 como Año Internacional de la Cultura para la Paz. Esto provocó la aparición de conferencias, congresos, artículos y libros dedicados a desentrañar en qué puede consistir y cómo podemos caminar hacia una Cultura para la Paz.

Este concepto fue elaborado por la UNESCO a partir de los años 90 y está relacionado con uno de los nuevos derechos humanos que forma ya parte de los llamados «Derechos Humanos de la Tercera Generación» que es el derecho a la paz. El referente bibliográfico más importante es el libro del propio exdirector general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, *La nueva página*. Se trata de profundizar en la dimensión teórica y su aplicación práctica en la educación, del mencionado concepto como alternativa a la cultura de la guerra predominante en nuestra civilización: seguimos la propuesta de la UNESCO de que la guerra ha aparecido en la mente de las personas y es, en la mente de las personas donde debe aparecer la paz.

Al mismo tiempo se parte de un concepto de filosofía como compromiso público.

La filosofía ya no se puede hacer desde la vertiente académica en la que repetimos escolásticamente lo que han dicho unos filósofos o otros. Nos urge sacar la filosofía a la calle, al mundo distanciado del reconocimiento de los seres humanos como seres humanos y confrontarlo con

las propuestas de los filósofos (Martínez Guzmán, 1995: 76).

Este compromiso público de la filosofía responde a una tendencia generalizada en la filosofía del s. XX hacia un giro aplicado de la filosofía. La Teoría Crítica de la Escuela de Francfort es un claro ejemplo de este cambio:

La teoría crítica se propone, pues, construir un saber acerca de la sociedad que trate de sacar a la luz la racionalidad de los procesos sociales, desenmascarando a la par lo que de irracional hay en ellos (Cortina, 1985: 46).

En los últimos años también desde la filosofía moral se ha producido un giro aplicado, desde este punto de vista interpreto también la ética del cuidado.

Frente a la idea aristotélica de que un saber es más digno cuanto más inútil, la filosofía de nuestros días trata de resultar útil a la sociedad y a las personas, tal vez para gozar entre ellas de cierta legitimidad (Cortina, 1996a: 119).

En conclusión, el punto de partida es el compromiso público de la filosofía ante la puesta en práctica del nuevo tipo de cultura, «Cultura para la Paz».

MARCO TEÓRICO: LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ

El *marco teórico* en el que pretendemos desarrollar este punto de partida es el de la Filosofía para la Paz en la que venimos

trabajando el grupo internacional de investigación de la Universitat Jaume I.

Una reflexión filosófica sobre la paz, «proponiendo la colaboración entre los estudios de la paz, como disciplina empírica y la filosofía de la paz, desde la reflexión filosófico-discursiva» (Martínez Guzmán, 1995: 79).

En el que anomenem Filosofia de la Pau, estem estudiant amb rigor aquestes propostes dels Investigadors de la Pau. Des d'aquest estudi, tractem d'usar els instruments de reflexió filosòfica que tenim a l'abast per aprofundir en aquesta nova cultura, la cultura de la pau (Martínez Guzmán, 1996a: 74).

Se ha producido un giro epistemológico en la investigación para la paz que considera como tarea de la Filosofía para la Paz la reconstrucción normativa de las competencias humanas para hacer las paces.

En este marco teórico la paz es considerada como un proceso, una paz imperfecta que se ha de ir construyendo día a día entre todos. La paz como proceso, y también como empoderamiento, como recuperación o reconstrucción de nuestras capacidades para la paz.

Esta tesis también se enmarca dentro de un contexto más amplio, las humanidades. No quiere encasillarse en un solo ámbito del saber, sino que respondiendo al espíritu de la Licenciatura de Humanidades que cursé pretende tener un carácter

interdisciplinar y humano en el más amplio sentido de la palabra.

METODOLOGÍA FILOSÓFICA: LA RECONSTRUCCIÓN

La *metodología filosófica* en este contexto de la Filosofía para la Paz en la que venimos trabajando es la reconstrucción. Se trata de reconstruir las posibilidades o competencias humanas para la paz. En nuestro caso el propósito sería reconstruir la competencia humana para el cuidado y la preocupación por los otros como prácticas sociales de regulación pacífica de conflictos.

En esta reconstrucción tendría un papel protagonista la función de la educación. Una de nuestras hipótesis es que una educación en la afectividad conduce a un mayor compromiso con los demás y con la sociedad.

PLAN DE TRABAJO: BLOQUES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Respecto al *plan de trabajo*, hemos abordado la hipótesis mediante tres procesos, que constituyen tres bloques diferenciados aunque conectados en la elaboración del trabajo:

PRIMER BLOQUE

En el primer bloque abordamos el concepto de Cultura para la Paz y profundizamos en la Filosofía para la Paz propuesta por el director de la tesis: por una parte, tratando de explicitar el compromiso público de la filosofía con la puesta en práctica del nuevo tipo de cultura «Cultura para la Paz», o como aquí defenderemos, culturas para las paces. Por otra parte, ampliando el bagaje recibido de la llamada investigación para la paz, especialmente en las nociones de «paz positiva» en contra de la «violencia estructural», y «cultura para la paz» como alternativa a la «violencia cultural».

Realizamos también una breve introducción a los Estudios para la Paz, contextualizando las diferentes etapas de la investigación para la paz y comentando cuál es el estatuto epistemológico de los estudios para la paz.

Dentro de este bloque incluimos un capítulo sobre el papel de la educación en la promoción de una Cultura para la Paz, ya que la tesis va a dirigirse hacia la construcción de una propuesta educativa. Para ello plantearemos en primer lugar el debate sobre si la violencia es innata o no en el ser humano, pues esto nos da o resta la justificación sobre la utilidad de una educación para la paz.

Más allá de la dicotomía entre si la violencia es natural o cultural lo que nos interesa concluir es la responsabilidad que tenemos frente a la forma en que actuamos.

SEGUNDO BLOQUE

En el segundo bloque nos centraremos en las aportaciones de la ética del cuidado a una cultura para la paz. Dentro del marco más general de las aportaciones feministas a la investigación para la paz. El punto de partida en este segundo bloque será la convicción de que excluir otras visiones (las mujeres o las culturas no occidentales) es violencia. Para construir esa Cultura para la Paz tenemos que oír las voces y experiencias de todos aquellos que no han sido escuchados ni tenidos en cuenta en la cultura predominante, en la cultura de la guerra. Presentaremos la ética del cuidado como una de estas aportaciones. Tras una breve exposición y contextualización de la ética del cuidado se analizarán las dos aportaciones que se consideran importantes de la ética del cuidado para la construcción de una Cultura para la Paz: la regulación pacífica de conflictos y la atención y preocupación por los otros.

En este bloque queremos introducir un tema poco abordado desde el ámbito intelectual aunque mucho desde la vida cotidiana: el factor tiempo. Creemos que es necesario re-estructurar nuestra concepción del tiempo si queremos llegar a una Cultura para la Paz. El cuidado, el amor, la ternura, no pueden tener prisa. Necesitan momentos de tranquilidad, al igual que la paz. Es difícil imaginar una paz estresada. Aunque no hay todavía demasiado información sobre este punto, hemos encontrado ideas interesantes en libros como el de José Antonio Marina *El*

Laberinto Sentimental (Marina, 1996), en Regina Bayo-Borràs y otras editoras *El Món Laboral, la Vida Domèstica i la Criança dels Fills* (Bayo- Borràs, Izquierdo et al., 1999) y en Jesusa Izquierdo y otras autoras *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo* (Izquierdo, del Río et al., 1998). Si bien hay abundante bibliografía sobre las diferencias de género en la distribución del tiempo, existen pocos trabajos sobre la importancia de dedicar más tiempo a las tareas de cuidado, y sobre la importancia de reestructurar la noción y experiencia del tiempo a la luz del interés por construir una Cultura para la Paz.

TERCER BLOQUE

Por último, en el tercer bloque planteamos la propuesta de la ética del cuidado como educación para la paz. Partimos de la importancia de la educación en afectos y sentimientos en un modelo educativo en el que la educación sentimental es el Tercer Mundo del sistema educativo. Además una educación en el cuidado deberá siempre ser una educación emocional co-educadora.

Además la educación en la ética del cuidado, la solidaridad y la responsabilidad hacia los otros favorecería la creación de una sociedad civil más comprometida y participativa. Participación de la sociedad civil que es necesaria si queremos construir una Cultura para la Paz. También favorecería el desarrollo de la empatía y la valoración de lo multifactorial.

Existe poco escrito sobre la educación explícitamente del cuidado, mi propósito es relacionar ésta con una educación para la paz. Con respecto a la educación en el cuidado es interesante el libro de Nel Noddings: *Caring A Feminine Approach to Ethics & Moral Education* (Noddings, 1984) donde podemos consultar los siguientes epígrafes: «*The one-caring as teacher*» y «*Organizing schools for caring*». También resulta interesante la revista *Journal for a Just and Caring Education*. Finalmente se propondrán diferentes metodologías para llevar a término esta educación en y del cuidado.

En definitiva, la propuesta de la tesis es reconstruir nuestras habilidades para el cuidado como medio para regular más pacíficamente nuestra convivencia.

I PARTE: CULTURA PARA LA PAZ

1.1. INTRODUCCIÓN

Antes de entrar de lleno en el contenido teórico del trabajo me gustaría apuntar tres ideas de importancia a ser consideradas por todos aquellos que se introducen por primera vez en este ámbito de trabajo (Martínez Guzmán, 2001d: 114-115):

En primer lugar, los investigadores para la paz nos consideramos realistas y creemos que, en cambio, los que nos critican de idealistas y se hacen llamar así mismos realistas son en realidad los conservadores del sistema establecido.

En segundo lugar, nos consideramos prácticos. Porque atendemos los problemas prácticos y auténticos de la gente. El objetivo de nuestra investigación no es meramente teórico y abstracto, sino que busca transformarse en ayuda real a los necesitados y en colaboración a la construcción de una Cultura para la Paz.

En tercer lugar, los estudios de la paz son para gente normal y compleja. No nos consideramos ángeles, ni héroes, sino gente con defectos también, con toda la complejidad humana.

Desde esta complejidad y asunción de nuestros propios prejuicios partimos en los estudios para la paz.

Cuando hablamos de «estudios para la paz», de «investigación para la paz» o, simplemente de «paz» nos vienen a la cabeza conceptos tales como: violencia, conflicto, guerra, genocidio, armamentismo, etc. Parece que se haya convertido en una pauta general que «al pensar en la paz, pensamos inmediatamente en la guerra y en la violencia» (Martínez Guzmán, 1998d: 309).

Este fenómeno se ha venido denominando *esquizofrenia cognitiva*.⁴ Todos estamos de acuerdo al desear la paz, todos abogamos positivamente por este valor, ya sean políticos, periodistas, educadores, ONGs, etc. Sin embargo, nos fijamos, resaltamos, observamos, estudiamos... factores especialmente cargados de violencia. La «esquizofrenia cognitiva» hace referencia a esta doble personalidad entre lo que deseamos (la paz) y lo que pensamos, vemos y hablamos (la violencia).

En lugar de empezar este trabajo como *violentóloga* (fijándome sólo en los aspectos violentos) he creído oportuno empezar como *pazóloga* o *irenóloga* (reconstruyendo los aspectos de paz) para así romper esa «esquizofrenia cognitiva» que parece dominarnos en Occidente. Al menos este juego de palabras nos sirve para ser conscientes y recordar que entre la realidad y nuestros ojos siempre existe un instrumento de observación que cargado de valores, emociones, etc. nos permite ver sólo determinados aspectos de la realidad.

⁴ Francisco A. Muñoz, Director Fundador del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada en España, es quien ha divulgado y trabajado mejor este término.

A este cambio de perspectiva también se le ha denominado «giro epistemológico» y sigue un proceso paralelo a toda la Investigación para la Paz en general, se trata del paso de la «Vieja Agenda» a la «Nueva Agenda». En la Vieja Agenda de la Investigación para la Paz los conceptos centrales eran la violencia, la guerra, la paz negativa, el armamentismo, etc., de hecho, los primeros estudios se denominaron *polemología*, es decir, estudio de la guerra. Sin embargo, en la Nueva Agenda de la Investigación para la Paz aunque se siguen estudiando aspectos de paz negativa han ganado importancia las ideas de paz positiva. En este marco se encuentra la idea de la Cultura de la Paz.

Mi interés de investigación a largo plazo se enmarca en esta tradición y más concretamente en las aportaciones que desde el feminismo se hacen a la construcción de una Cultura para la Paz. Como éste es un campo de estudio ciertamente amplio he restringido mi análisis al estudio de la Ética del Cuidado y a ver que nos puede aportar de positivo.

1.2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

1.2.1 PRINCIPALES ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ

Con el nombre de Estudios para la Paz se incluyen una variedad de estudios bastante diversos, aquí tenemos una muestra de

algunos de ellos: Agresión, Violencia Directa, Guerra, Conflictos, Relaciones Internacionales, Ayuda Humanitaria, Violencia Cultural, Estudios de Post-desarrollo, Estudios Post-coloniales, Estudios de Género, Necesidades Básicas, Violencia Estructural, Desarrollo, Pobreza, Violencia Doméstica, Justicia Social, Sabiduría Indígena, Armamentismo, Ecología, etc.

A pesar de esta diversidad de aproximaciones podemos distinguir cuatro etapas generales en los estudios para la paz (Martínez Guzmán, 2001d: 61):

De los años 30 a los 60 encontramos la primera etapa de los estudios para la paz. Esta etapa se caracteriza por el estudio de lo que se ha venido llamando, con términos de Galtung, paz negativa. Al hablar de paz negativa nos referimos a una concepción de paz como mera ausencia de guerra. Una paz que no tiene contenido por sí misma sino sólo como negación de la guerra. En esta época había un interés por estudiar los conflictos armados, las guerras, sus características, motivaciones, causas, etc. De hecho los estudios para la paz se conocían en un principio como *polemología*, lo que etimológicamente significa *estudio de la guerra*. En esta época se crea la revista *Journal of Conflict Resolution* y aparece el primer *Center for Research on Conflict Resolution*.

La segunda etapa de la investigación para la paz se inauguró en 1959 con la creación del *Peace Research Institute* de Oslo (PRIO). En esta segunda etapa la investigación ya no se centra sólo sobre las guerras sino también sobre el contenido de la paz, sobre la paz positiva.

Johan Galtung amplía la noción de paz como mera ausencia de guerra y define los conceptos de paz positiva como alternativa a la violencia estructural.

En 1963 se crea la *International Peace Research Association* (IPRA) y en 1964 aparece la revista *Journal of Peace Research*.

Los años 80, debido a sus peculiares rasgos, conforman una etapa dentro de los estudios para la paz. Fue una década en la que aparentemente se volvió atrás en los estudios para la paz, se volvió al análisis de la paz negativa como ausencia de guerra. Pero no debido a un retroceso sino por una necesidad coyuntural. La guerra fría y la carrera de armamento nuclear hizo que los años 80 fueran una década menos académica y más ligada a movimientos sociales, especialmente contra la carrera de armamento nuclear.

La cuarta etapa de los estudios para la paz, a partir de los años 90 se caracteriza por una reflexión interna sobre los mismos estudios para la paz.

Se toma en mayor consideración las aportaciones feministas y también de otras culturas. Hay una preocupación por que los

estudios para la paz no caigan en un etnocentrismo. La investigación para la paz también se hace eco de las críticas postmodernas, etc.

Es importante adoptar una perspectiva transnacional y multicultural. Los problemas actuales no se circunscriben a los límites de los antiguos estados-nación, sino que son globales, tales como el armamentismo, el medio ambiente, etc.

Hay en esta etapa un mayor interés por la construcción de la paz, aprovechando las aportaciones de otras culturas y las aportaciones feministas y realizando una autocrítica de la cultura occidental.

El tema de este trabajo puede enmarcarse en esta cuarta etapa, por su interés en la reconstrucción de una Cultura para la Paz.

1.2.2 MAPA CONCEPTUAL DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

Todo ámbito de estudio tiene un vocabulario específico, que le sirve de herramienta de trabajo, igual que el carpintero tiene su martillo, sus clavos, su sierra, etc. Una parte importante del vocabulario básico con el que trabajamos en los estudios para la paz se lo debemos a Johan Galtung (Galtung, 1996). Ahora voy a pasar a resumir brevemente su mapa conceptual.

Galtung define tres tipos de violencia y propone sus respectivas alternativas. En primer lugar se encuentra la Violencia Directa, que es la que se da en las guerras. La

alternativa a la Violencia Directa sería la Paz Negativa, entendida como mera ausencia de guerra.

En segundo lugar se encuentra la Violencia Estructural, que aunque no ataca directamente a la vida humana, lo hace a largo plazo. La violencia estructural sería la marginación, el hambre, la malnutrición, etc. La alternativa sería la Paz Positiva. La Paz Positiva no es entendida como mera ausencia de guerra sino también como justicia y desarrollo.

Galtung entiende el desarrollo como la satisfacción de las necesidades básicas, que serían seguridad, bienestar, identidad y libertad. Con respecto al concepto de Justicia podemos hablar de dos acepciones (Martínez Guzmán, 2001d: 70); por un lado justicia como ajuste y por otro lado justicia como demanda de justificación. Con respecto a la justicia como ajuste podemos decir que hay violencia siempre que haya un desajuste entre la satisfacción potencial de las necesidades básicas y su realización efectiva.

Por último estaría la Violencia Cultural, que es la más sutil y difícil de observar. Sin embargo es importante desvelar su naturaleza ya que sirve de legitimación de la Violencia Directa y la Violencia Estructural. La Violencia Cultural consigue además volver opaca la responsabilidad moral de los sujetos. Como alternativa se plantea la construcción de una Cultura para

la Paz,⁵ o mejor aún Culturas para las Paces, tal como apunta el profesor Martínez Guzmán. Entendemos por cultura la forma de cultivar las relaciones entre los seres humanos y entre los seres humanos y la naturaleza.

Este esquema de Galtung, ha sido de gran utilidad en los estudios para la paz. Principalmente en su ampliación de la noción de paz como algo que implica más que la mera ausencia de violencia directa. Pero en los último años se le han añadido dos rectificaciones.

Por un lado, desde los movimientos ecologistas se ha criticado el esquema de antro-po-céntrico. Por estar excesivamente centrado en el ser humano y obviar la naturaleza. La naturaleza es un factor a tener en cuenta en los estudios para la paz, ya que la paz no puede darse en un medio natural desfavorecedor para la vida humana. No podemos seguir considerando al ser humano como autosuficiente y aislado de la naturaleza. Debemos cuidar la naturaleza para que ella nos pueda cuidar a nosotros. Por tanto, una quinta necesidad básica sería el equilibrio ecológico.

Por otro lado, desde las investigaciones feministas se ha criticado el esquema por andro-céntrico. La crítica hace referencia a que dentro de nuestra focalización al ámbito humano sólo observamos su dimensión masculina. Si tenemos en

⁵ El año 2000 fue el año internacional de la Cultura para la Paz, y el año 2001 fue el año internacional de Diálogo de Civilizaciones, según la UNESCO.

cuenta la experiencia de las mujeres deberemos ampliar la violencia directa, estructural y cultural al ámbito doméstico, al nivel micro. No sólo se da violencia directa, estructural y cultural a nivel macro, tal y como la representa Galtung, sino también en esferas más reducidas como la familia o el trabajo. Como paz negativa habría que incluir ausencia de malos tratos y violaciones a las mujeres, abusos de la infancia, etc. Como paz positiva habría que añadir ausencia de desigualdades en la vida, y ausencia de represión que lleva a menos libertad de elección y realización desde la perspectiva de género. Como cultura de paz más dedicación de tiempo y afecto a la infancia y a las relaciones interpersonales en general; y una educación igualitaria en la que se superen los estereotipos de género.

1.3. ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

En el epígrafe anterior hemos analizado el estado de la cuestión de los estudios para la paz, sus principales etapas y el mapa conceptual que utiliza. En este epígrafe vamos a abordar cual es su estatuto epistemológico.

Al hablar de «estatuto epistemológico» nos estamos refiriendo al grado de científicidad de estos estudios. ¿Son los estudios para la paz ciencia? ¿Qué estatuto epistemológico tienen los estudios para la paz?, Estas son las preguntas que nos planteamos en este apartado.

¿Qué es lo que mide el grado de científicidad de un conocimiento? En nuestra cultura occidental, se ha impuesto el modelo de ciencia natural como el modelo universal y correcto de conocimiento. Sus -presuntas- características de objetividad y neutralidad, son el patrón para medir, calificar o descalificar todos los otros tipos de conocimiento.

Pero los «Estudios para la Paz convulsionan y socavan la idea de ciencia heredada de la Modernidad Occidental del Norte del mundo» (Martínez Guzmán, 2000: 2). Aunque los estudios para la paz no son los primeros en esta ardua tarea, sino más bien recogen los frutos y se hacen eco de las teorías que desde hace tiempo están poniendo en cuestión que la ciencia moderna sea el modelo único y válido de conocimiento.

Dentro de la misma tradición occidental una larga serie de autores han señalado las fallas de este modelo de conocimiento. La perspectiva de género también se ha unido en esta reconceptualización de lo que consideramos conocimiento válido.

Las epistemologías feministas, que tienden a la revisión crítica del conocimiento desde las nuevas perspectivas proporcionadas por la emergencia de los estudios de las mujeres, han aportado elementos teóricos que a menudo confluyen con la investigación para la paz (Magallón Portolés, 1996: 95).

Por último, la ciencia moderna y su pretensión de universalidad también se está denunciando desde otras culturas.⁶

Los estudios para la paz se hacen eco de estas críticas, cuestionando el concepto de ciencia moderna, que muchas veces, pensándose objetiva y neutral está creando nuevas exclusiones. La propia característica interna de los estudios para la paz, su génesis y su propósito parten de dos premisas contrarias a la ciencia moderna:

a) La intersubjetividad frente a la objetividad.

Mejor que de objetividad, desde los estudios para la paz creemos que debemos hablar de intersubjetividad. La ciencia moderna es considerada un sistema cerrado, en cambio debería ser intersubjetivo, abierto a otras aportaciones, a diferentes voces. En los estudios para la paz tratamos de incluir otras voces, principalmente aquellas que han estado excluidas por el discurso dominante: las culturas no occidentales y las mujeres. Por ejemplo, de la ternura y los afectos no sólo aprendemos de las experiencias de muchas mujeres sino también de otras culturas no occidentales (Restrepo, 1997: 28-29).

b) La opción por unos determinados valores frente a la neutralidad.

Dentro de las características de los estudios de la paz como ciencia es importante el factor de *concientización* ya que no

⁶ En Vandana Shiva se puede apreciar conjuntamente una crítica de la ciencia moderna desde una perspectiva de género y de cultura no occidental (Shiva, 1991).

podemos simplemente conocer aisladamente sino también sentir, tener un cierto grado de empatía con los problemas que nos rodean. No podemos ser neutrales ante los conflictos y las guerras en el mundo. Debemos optar por unos determinados valores.

En los estudios para la paz, falso sería negarlo, podemos apreciar una evolución con respecto a este posicionamiento. En un principio, cuando los estudios para la paz empezaron como estudios de conflictos en el periodo de entreguerras, adoptaron el modelo científico predominante, es decir, el de la ciencia moderna positivista. Pero ya, desde estos inicios, se detectó la inadecuación de una modelo de ciencia que compartimentaba y expertizaba el conocimiento. Los estudios para la paz son y deben ser interdisciplinarios. Posteriormente, cuando los estudios para la paz se convirtieron ya propiamente en Investigación para la paz, Galtung, Rapoport y otros autores pusieron de manifiesto la diferencia entre el modelo de científicidad predominante y las nuevas necesidades epistemológicas de la Investigación para la Paz.

Desde la Filosofía para la Paz en la que venimos investigando, el profesor Vicent Martínez Guzmán (Martínez Guzmán, 2000) propone un paso más, al que denomina *giro epistemológico*. Aquello que nos interesa en los estudios para la paz no es realizar análisis empíricos de lo mal que va todo sino reconstruir nuestras competencias y capacidades para hacer las

paces. Podríamos resumir el giro epistemológico diciendo que consiste en «no focalizar nuestras investigaciones sobre la guerra sino sobre la paz» (Martínez Guzmán, 2001b: 170). Si podemos denunciar la violencia que nos rodea es porque tenemos, en palabras de Kant, una *oscura metafísica moral* que nos indica lo que sería vivir en paz. Desde este giro epistemológico nos proponemos reconstruir las competencias que los seres humanos tenemos para hacer las paces.

Una noción amplia de epistemología, precisamente como el estudio de las competencias, no sólo como la manera occidental, moderna, blanca y masculina de entender el quehacer científico (Martínez Guzmán, 2000: 32).

Estas capacidades servirían de ideal regulativo hacia el que dirigirnos y como criterio para pedirnos responsabilidades por lo que nos hacemos los unos a los otros. En su aplicación más práctica la reconstrucción de estas capacidades implica una propuesta educativa, tal y como se plantea en este trabajo.

A continuación se exponen algunas de las características de este giro epistemológico que tienen que ver con nuestra propuesta de ética del cuidado como educación para la paz:

A)«Frente a la objetividad, *intersubjetividad* e interpelación mutua» (Martínez Guzmán, 2001d: 114).

La ética del cuidado es radicalmente intersubjetiva, toma como punto de partida las necesidades de los otros, su

interpelación, aunque ésta sea silenciosa (Martínez Guzmán, 1999b). Para cuidarnos unos de otros debemos conocernos y así saber qué necesitamos.

Al nivel más básico, el modelo de discusión filosófica que empieza desde la introspección del filósofo es un inapropiado lugar de comienzo para llegar a los juicios sobre el cuidado. Desde el primer momento uno necesita conocer sobre las necesidades de los otros, conocimiento que viene de otros.

No es que la teoría moral contemporánea ignore las necesidades de los otros, pero en la mayoría de las discusiones morales las necesidades de los otros son tomadas para reflejar las necesidades que cree el sujeto pensante que tendría en el caso de estar en la situación del otro. En contraste, el cuidado descansa en un conocimiento completamente dedicado a la persona particular a la que se cuida [...] No hay una forma sencilla en la que uno pueda generalizar desde su propia experiencia lo que otro necesita (Tronto, 1998: 349).⁷

B)«Sustituir la perspectiva del observador distante que adquiere conocimiento, por la del *participante* en procesos de reconstrucción de maneras de vivir en paz» (Martínez Guzmán, 2001d: 114).

Desde la ética del cuidado, tratamos de reconstruir nuestra capacidad para el cuidado y la ternura desde nuestra experiencia como participantes. Concretamente desde la

⁷ «At the most obvious level, the mode of philosophical discussion that starts from a philosopher's introspection is an inappropriate starting place to arrive at caring judgments. In the first instance one needs knowledge about others' needs, knowledge that comes from others. It is not that contemporary moral theory ignores the needs of others, but in most moral discussion the needs of others are taken to reflect the understood needs of the thinking self if only he or she were in another's situation. In contrast, caring rests on knowledge completely peculiar to the particular person being cared for [...] There is no simple way one can generalize from one's own

experiencia de las mujeres a las que históricamente se les han adjudicado las tareas de cuidado y atención. De su experiencia como participantes en el cuidado reconstruimos este valor para toda la humanidad.

C) «Superamos la unilateralización de la *razón*, para hablar de las razones, los *sentimientos*, las emociones, el cariño y la ternura» (Martínez Guzmán, 2001d: 114). No existe dicotomía entre razón y emoción, ni entre justicia y cuidado; unas son condición de posibilidad de las otras y se encuentran más radicalmente unidas de lo que hasta ahora nos habíamos imaginado.

D) «Reconstruimos como instrumento de análisis y estudio la *categoría de género*» (Martínez Guzmán, 2001d: 115). La categoría de género nos sirve, desde los estudios para la paz, tanto para denunciar la discriminación de las mujeres, como para reconceptualizar nuevas formas de ser femeninos y masculinos.

En conclusión, desde la filosofía para la paz, en la que venimos trabajando, se realiza una inversión epistemológica de los estudios para la paz. Ya no estudiamos la paz desde su negativo, la ausencia de guerra, sino la paz desde su positivo, los contenidos de una cultura para la paz.

experience to what another needs».

No se trata de aprender sobre la paz porque sabemos lo que no es paz, sino de reconstruir las maneras de hacer las paces que [...] constituyen parte de nuestra condición humana. Somos capaces de denunciar las diferentes versiones de no vivir en paz, porque sabemos lo que sería hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001a: 1).

1.4. CULTURAS PARA LAS PACES FRENTE A VIOLENCIA CULTURAL

Hasta aquí hemos contextualizado el campo de investigación, ahora vamos a centrarnos en el concepto de Cultura para la Paz. Comparto la idea de Lluís Flaquer de que «las verdaderas revoluciones son siempre culturales. Lo importante en el cambio social es la transmutación de las ideas y de los valores» (Flaquer, 1999:15).

¿Pero a qué nos estamos refiriendo cuando usamos esa palabra tan general que es *cultura*? ¿Qué significa *cultura* para la paz? o ¿*violencia cultural*? Dejando a parte las definiciones que podemos aprender de sociólogos u otros expertos, desde la filosofía para la paz nos interesa la idea más básica y por ello más radical de cultura. La cultura es una forma aprendida por un grupo de comportarse entre sí y también con la naturaleza.

La cultura es la manera humana de comportarse, de organizar las relaciones, de distribuir los recursos, de cultivar la propia vida humana, como la agricultura es el cultivo del campo (Martínez Guzmán, 1999a: 86).

Al referirnos al concepto de cultura para la paz hacemos referencia a aquellos aspectos culturales que facilitan una convivencia en paz. Una cultura para la paz es una cultura en la que cultivamos aquellos valores y actitudes que nos ayudan a vivir en paz.

Pero no existe sólo la cultura. Existen las culturas: la pluralidad de maneras en que los seres humanos organizamos nuestras relaciones, con la naturaleza, persona a persona o de manera transpersonal (Martínez Guzmán, 1999a: 87).

En tanto que la cultura proviene de una socialización y de un aprendizaje puede modificarse y evolucionar. De hecho hay muchas culturas diferentes en el planeta.

Por eso es importante hablar más bien de culturas para las paces que de cultura para la paz. Porque hay muchas formas de vivir en paz, podemos aprender de otras culturas formas diferentes de transformar los conflictos, formas diferentes de cuidarse y de hacer las paces. Además, el término culturas para las paces hace referencia a la indispensable diversidad y diferencia necesarias para la paz. No hay nada más violento culturalmente hablando que la homogeneización y no hay nada más rico y más pacífico humanamente hablando que la diversidad cultural.

De ahí la expresión de este epígrafe, culturas para las paces frente a violencia cultural. Porque también se opone en esta expresión la diversidad frente a la homogeneidad, la pluralidad frente al pensamiento único (Ramonet, 1996).

Por ello desde la Filosofía para la Paz nos hemos propuesto la reconstrucción de aquellas competencias humanas para vivir en paz. *«El repte està en omplir de contingut la tasca de construcció de la pau positiva mitjançant la creació de la nova cultura, la cultura de la pau»* (Martínez Guzmán, 1996a: 71).

Todos tenemos una oscura metafísica moral sobre cómo deberían ser las cosas. Sabemos que podemos actuar violentamente pero que también somos capaces de actuar pacíficamente. Ya es hora de que nos eduquemos en nuestras competencias para vivir en paz, que colaboremos en la construcción de una cultura para la paz. *«Aleshores per fer la cultura que fem, per conrear les relacions humanes com les conreem, no tenim excusa, tenim responsabilitat»* (Martínez Guzmán, 1998a: 11).

1.4.1. LA UNESCO Y LA CULTURA PARA LA PAZ

Ya hemos enmarcado el concepto de cultura para la paz como uno de los elementos clave del mapa conceptual que Galtung nos legó. Pero también cabe enmarcarlo en dos «instituciones» más. Por un lado la UNESCO, quien realmente hizo famoso el concepto, y en segundo lugar la Tercera Generación de Derechos Humanos.

El origen de la creación de la UNESCO y uno de sus principales objetivos es la construcción de la paz, por ello era necesario

subrayar aquí su vinculación con el concepto de Cultura para la Paz.

La UNESCO comparte la visión constructiva y positiva de los estudios para la paz y de algún modo ha colaborado en el giro *epistemológico* que antes hemos comentado. Tanto es así que en la Constitución de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se declara que «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz».

«La Agenda para la Paz y la idea de "construir" la paz reflejan las aspiraciones de quienes hace casi cincuenta años fundaron las Naciones Unidas y la UNESCO» (Mayor Zaragoza, 1994: 170).

En la construcción de una Cultura para la Paz, la UNESCO ha considerado que juega un papel primordial la ética. «El meollo de la cuestión sigue siendo cómo reforzar nuestra capacidad ética» (Mayor Zaragoza, 1994: 83). El «retorno de la dimensión ética a la corriente dominante de la actividad humana ha sido durante mucho tiempo una preocupación de la UNESCO» (Mayor Zaragoza, 1999: 6).

La Cultura para la Paz está, por tanto, estrechamente vinculada con valores éticos. La UNESCO también ha señalado que estos

valores no deben ser sólo de justicia, también debemos incluir el cuidado y el amor en la construcción de una Cultura para la Paz.

Tanto políticos y líderes espirituales como educadores, artistas, científicos y periodistas, tienen un papel crucial a la hora de revitalizar la ética del amor y el interés por los demás (Mayor Zaragoza, 1994: 80).

Hemos señalado la vinculación de la UNESCO con la cultura para la paz, con la ética, con la ética del cuidado y por último también con la educación. Los cambios culturales siempre son lentos, sólo a través de la educación formal y luego principalmente informal pueden llevarse a cabo. Por ello en la construcción de una cultura para la paz no podemos prescindir del ámbito educativo.

En esto consiste la "construcción de la paz", misión esencial de la UNESCO: esfuerzos en materia de educación, cultura y comunicación para promover una actitud cívica que permita prevenir los conflictos o facilite su resolución (Mayor Zaragoza, 1994: 170).

La UNESCO resume en el *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia* los seis elementos clave en la construcción de una Cultura para la Paz.

Este manifiesto fue redactado por un grupo de Premios Nobel de la Paz reunidos en París con motivo del cincagésimo

aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.⁸

1. Respetar la vida y dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios.
2. Rechazar la violencia con la práctica de la no violencia activa.
3. Liberar mi generosidad compartiendo con los demás mi tiempo y mis recursos para terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.
4. Escuchar para comprenderse, defendiendo la libertad de expresión y la diversidad cultural.
5. Preservar el planeta promoviendo un consumo responsable y que tenga en cuenta las formas de vida de la Tierra.
6. Reinventar la solidaridad contribuyendo al desarrollo de la comunidad con la plena participación de las mujeres y respeto a los principios democráticos.

1.4.2. CULTURA PARA LA PAZ: TERCERA GENERACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Si el concepto de Cultura para la Paz saltó al estrellato gracias a la UNESCO, está también íntimamente conectado con los Derechos Humanos. Por primera vez en la historia se ha hablado del derecho humano a la paz, concretamente se ha incluido en la tercera generación de derechos humanos.

⁸ En la sesión número 13 de la Junta de Gobierno del día 28 de octubre de 1999, la Universitat Jaume I acordó adherirse a este manifiesto a favor de una cultura para la paz.

Es famosa la distinción entre generaciones de derechos humanos. Los derechos de la primera generación eran derechos individuales de la burguesía contra el poder del Estado. Fueron los derechos que se reivindicaron en la revolución francesa y americana.

Los derechos denominados de segunda generación son los derechos económicos y sociales, que pretenden basarse más en la igualdad que en la libertad formal. Son los derechos que se han reivindicado en las revoluciones socialistas.

La combinación de estas dos primeras generaciones de derechos humanos dio lugar a la Declaración de 1948. Eran derechos individuales y enmarcados en el contexto del sistema estado-nación.

«El desenvolupament de l'economia, l'armament i l'alteració del medi ambient, trenquen l'equació anterior segons la qual estat-nació = seguretat + soberania + governabilitat» (Martínez Guzmán, 1998c: 7). Hoy en día los problemas no se reducen a la estructura de países sino que son globales y no atienden a fronteras.

Los derechos de la tercera generación responden a esta tesitura y cambio de situación. Son derechos colectivos, no sólo

individuales: el derecho al desarrollo, a la paz, a la autodeterminación de los pueblos, a un medio ambiente digno.

Estos derechos de la tercera generación además de ser de carácter más colectivo también se caracterizan por su apertura mayor a la diversidad.

No sólo tienen en cuenta la cultura occidental sino que consideran el peligro de etnocentrismo de los mismos derechos. También son conscientes de los sesgos de género que pueden esconder. Por ello tratan de recuperar la voz y experiencia de las mujeres, asumiendo cualidades que antes eran sólo rasgos de género para hacerlos rasgos humanos.

En realitat, el que es coneix com a drets humans de la tercera generació, entre els quals s'inclouen el dret a la pau i a un medi ambient sa, assenyalen aquesta tendència, que conflueix en la revalorització per a tots de tot el que ha estat conceptualitzat com a femení, com a valor de gènere, i per tant, apropiable per homes i dones; i que s'expressa, en línies generals, a través de tot allò que significa la cura de la vida, la seua mantenció i la seua recreació (Magallón Portolés, 1999: 102).

1.5. EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LA PAZ

En este apartado trataré de abordar el papel de la educación en la creación de una Cultura para la Paz.

L'afany de forjar i consolidar una cultura de pau, en la qual el comportament quotidià reflectesca els valors cívics de la tolerància i l'amor al proïsme, passa doncs per un increment substancial dels recursos destinats a l'educació (Zamorano, 1999: 133).

Uno de los elementos principales en la construcción de la cultura es la educación. Por ello desde el interés por la construcción de una Cultura para la Paz debe tomar papel protagonista el nivel educativo. Como ya hemos indicado la propia UNESCO ofrece un papel primordial a la educación en la formación de una Cultura para la Paz.

Antes de pasar a señalar las características básicas de una educación para la paz justificaré la posibilidad de una Educación para la Paz, denunciando el tópico de que el ser humano es violento y no puede hacer nada para remediarlo.

1.5.1. ¿ES EL SER HUMANO VIOLENTO POR NATURALEZA?

Es generalizada la idea de que la agresividad, la violencia y la guerra están tan arraigadas en las relaciones humanas que parece que no tiene remedio.

Esta idea tiene consecuencias muy negativas para la construcción de una cultura para la paz.

En primer lugar justifica la violencia y hace opaca la responsabilidad moral que tenemos los seres humanos para actuar de otra forma.

En segundo lugar anula la necesidad de una educación para la paz, pues si la violencia no tiene remedio ¿para que perder tiempo educando para la paz?

Por eso desde la educación para la paz subvertimos el concepto de realidad:

[...]quan alguns diuen que allò real és que sempre hi ha hagut guerres i violència, i que sempre n'hi haurà, o que sempre hi haurà rics i pobres, nosaltres subvertim la noció de realitat; denunciem que això és una realitat parcial i afirmem que el que és real és que les coses que ens fem els éssers humans poden ésser de moltes maneres diferents i algunes d'aquestes maneres són pacífiques, justes i tendres (Martínez Guzmán, 2001c: 11).

En 1986 se reunieron en Sevilla un grupo de científicos para tratar el problema sobre si la agresividad humana o la propensión a la violencia forman parte de nuestra dotación genética. El producto fue la Declaración de Sevilla (Adams, 1992). En ella se declara que no somos violentos por naturaleza, la naturaleza no tiene por que ser nuestro sino. La cultura nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. La guerra y la violencia no son una fatalidad biológica.

No tenim excusa per a apel·lar a la intrínseca maldat de la naturalesa humana. Sabem que podria ser diferent i això ens entusiasma i ens obliga a prendre partit i autoritza a uns i altres que ens demanem l'apropament a aquest punt de vista moral de fer les coses (Martínez Guzmán, 1996a: 70).

Desde este punto de vista sí es posible una educación para la paz, aunque somos conscientes de que la educación para la paz

es una educación en la violencia (pero ciertamente, no para la violencia).⁹

El enorme potencial creador del ser humano reside en que, a diferencia de un insecto encerrado en una botella, sabemos que los límites que nos circundan son de nuestra propia invención y que por consiguiente podemos trascenderlos e incluso derribarlos para siempre (Mayor Zaragoza, 1994: 29).

Es importante que comprendamos la tensión entre lo que se ha considerado y podemos considerar natural. Históricamente y en nuestra época podemos comprobar que lo que consideremos natural depende de lo que los seres humanos nos hagamos. Durante una época fue natural la esclavitud, hoy en día ya no; durante una época fue natural considerar la tierra como el centro del universo, hoy en día ya no.

Tenim, doncs, un ideal moral de convivència en pau cap el qual hem de ser educats perquè, una vegada més, estem parlant dels éssers humans que ens caracterizem per la nostra llibertat i podem fer les coses de manera diferent (Martínez Guzmán, 1996a: 70).

Por tanto, la violencia no es una fatalidad biológica, sabemos que podemos hacer las cosas de muchas maneras. Entonces es posible una educación para la paz, una educación en nuestras competencias para hacer las paces.

1.5.2. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

⁹ Idea en la que profundiza Vicent Martínez Guzmán en material

La educación para la paz es una propuesta bastante reciente. En el sistema educativo español tiene su principal expresión a través de los temas transversales.

Los temas transversales son una novedad incorporada por la LOGSE y se caracterizan por:

a) Hacer referencia a los problemas y a los conflictos que se producen en la época actual. *«L'educació per a la pau ha de partir de l'experiència cotidiana dels qui ens hem d'educar per a la pau»* (Martínez Guzmán, 2001c: 10).

b) Son contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes.

c) Impregnan el conjunto de la actividad educativa, de ahí el concepto de «transversales», porque están presentes en las diferentes áreas curriculares.

Los temas transversales tienen su presencia en Educación Primaria y Secundaria y son los siguientes: Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación del Consumidor y Educación Vial.

Además de aparecer en los temas transversales la educación para la paz puede incluirse en otras materias. Este es el caso de la

ética, pues una educación para la paz tiene como objetivo intentar desarrollar la capacidad de razonamiento moral. Por último también puede constituir una materia independiente, campo en el que todavía se encuentra en sus inicios. Aunque ya existen referentes importantes tales como másters, diplomaturas o cursos de postgrado.

Paralelamente a los niveles convencionales de educación, la educación para la paz es importante que se promocióne en los niveles no convencionales de enseñanza como pueden ser los movimientos sociales, los medios de comunicación, la esfera familiar o la comunidad. «La educación comunitaria debe considerarse como una oportunidad de quebrar la asociación tradicional del aprendizaje con escuelas e instituciones» (Whitaker, 1993: 46).

 Mi primera propuesta es que la Educación para la Paz ha de penetrar todos los niveles de enseñanza y todos los ámbitos de la vida. Es decir, debe incluir los niveles convencionales de enseñanza y aprendizaje, pero también los no convencionales: los movimientos sociales, de ocio, niños y niñas, instituciones, medios de comunicación, etc. (Martínez Guzmán, 2001e: 1).

Al hablar de educación para la paz tenemos que tener en cuenta dos aspectos que diferencian esta educación de otras materias:

A) El concepto de Paz no es un concepto objetivo, claro y concreto sino que está revestido de vaguedades y está siendo construido cada día. Por ello una educación para la paz no

puede ser una educación adoctrinadora, sino una educación en la que aprendamos los unos de los otros.

«Propose l'educació per a la pau com una educació recíproca, i no unilateral, de l'expert a l'aprenent» (Martínez Guzmán, 2001c: 10). «Los profesores deben sentirse también educandos, que aprenden junto a y de los alumnos a los que enseñan» (Whitaker, 1993: 46).

B)La educación para la paz tendrá una dimensión de educación intelectual y otra de educación sentimental. Es importante educar en habilidades más que en conceptos o contenidos teóricos. La idea es desarrollar capacidades que no sean sólo cognitivas sino también afectivas y de relación interpersonal.¹⁰

La educación para la paz pone en cuestión algunos de los supuestos tradicionales sobre el aprendizaje, formando parte de un reciente paradigma transformador de la educación. Uno de los supuestos que desafía es el relativo al sistema evaluativo.

La dinámica competitiva en educación es un ejemplo de violencia estructural en nuestras escuelas y crea y mantiene conceptos de "éxito" y "fracaso" hasta tal punto que algunos alumnos muy pronto no muestran ningún agrado hacia la escolarización (Whitaker, 1993: 44-45).

¹⁰ El artículo 19 de la LOGSE establece las capacidades que la Educación Secundaria Obligatoria ha de contribuir a desarrollar en los alumnos: capacidades de tipo cognoscitivo, afectivo, motor, de relación interpersonal y de inserción y actuación

Una educación para la paz es una educación en los hábitos y las competencias que nos ayudan a vivir juntos.

El cuidado es una de estas competencias, por ello en la tercera parte de este trabajo plantearé una propuesta educativa del cuidado como educación para la paz.

Por el momento, en la segunda parte, abordaré las aportaciones de la ética del cuidado a la construcción de una cultura para la paz.

1.6. RECAPITULACIÓN DE LA PRIMERA PARTE

En esta primera parte hemos introducido el concepto de Cultura para la Paz y hemos presentado las tesis principales de la Investigación para la Paz, así como las de la Filosofía para la Paz en la que venimos trabajando desde la Universitat Jaume I. Nos ha servido esta primera parte para conocer el estado de la cuestión de los estudios para la paz, analizando por una parte las principales etapas de la Investigación para la Paz y, por otra parte, el mapa conceptual en el que se encuadran.

También hemos abordado el estatuto de científicidad de los estudios para la paz, considerando así su situación como ciencia y sus diferencias y aportaciones a la noción tradicional de ciencia moderna-ilustrada.

Este proceso no lo hemos realizado al margen de nuestro tema de estudio -la ética del cuidado y sus aportaciones a una cultura para la paz- sino que hemos ido apuntando las interconexiones y puntos en común que unen los estudios para la paz y la ética del cuidado.

Tras plantear ese marco contextualizador de los Estudios para la Paz hemos abordado el concepto de Cultura para la Paz, tanto desde la clasificación tradicional de Galtung, como desde las aportaciones de la UNESCO, así como desde la perspectiva de la tercera generación de derechos humanos.

Finalmente hemos señalado el papel fundamental de la educación en la construcción de una Cultura para la Paz, ya que la tesis va a dirigirse hacia la construcción de una propuesta educativa.

Una vez establecido este marco de partida, la Cultura para la Paz, nos queda por ver en el segundo apartado de esta tesis, qué aporta la ética del cuidado a la construcción de esa Cultura para la Paz.

II PARTE: ÉTICA DEL CUIDADO, APORTACIONES A UNA CULTURA PARA LA PAZ

En esta segunda parte abordaré la ética del cuidado y sus aportaciones a una cultura para la paz.

Primero haré una introducción a la feminización de la paz, es decir, a las aportaciones que desde los estudios de género se hacen a la paz. En este marco es donde se encuentra la aportación de la ética del cuidado a una cultura para la paz.

En segundo lugar contextualizaré la ética del cuidado. Analizaré primero su carácter de ética feminista y luego la famosa dicotomía que la ha contrapuesto a la ética de la justicia.

En tercer lugar abordaré las aportaciones de la ética del cuidado a la cultura para la paz. Estas aportaciones se analizan desde dos ámbitos: por un lado la regulación de conflictos y por otro las tareas de atención y cuidado.

Finalmente apuntaré la relación entre el tiempo y las tareas del cuidado. En primer lugar está la importancia de compartir las tareas de cuidado para así hacer una distribución más equitativa del tiempo entre hombres y mujeres. En segundo lugar la necesidad de aumentar el tiempo que dedicamos a las tareas de cuidado. Finalmente señalaré la importancia de una nueva reconceptualización del tiempo en el contexto de una cultura para la paz.

2.1. FEMINIZACIÓN DE LA PAZ¹¹

El movimiento feminista ha tenido y tiene una gran presencia en la Investigación para la Paz. De hecho ambos tienen objetivos similares: conseguir la equidad y eliminar la dominación de unos individuos sobre otros. «La denuncia de las dominaciones y, en su caso, de las sufridas por la mujer, constituyó el arranque de la militancia feminista» (Camps, 1998: 70).

¹¹ Sobre la relación entre paz y feminismo son interesantes los siguientes artículos: «Feminism and Peace» (Perrigo, 1991), «Feminism and Peace: Seeing Connections» (Warren, 1994) y «Contribuciones feministas a una política de paz» (Magallón Portolés, 1996).

El feminismo puede definirse partiendo de dos premisas principales (Benhabib, 1990: 125):

- 1) La realidad social está organizada y dividida simbólicamente por el sistema de género-sexo. No podemos dudar de esto, la misma socialización establece una división de roles, que aunque ha ido cambiando históricamente, siempre ha diferenciado entre el género masculino y el género femenino.
- 2) En esta división de género-sexo, ha existido una parte oprimida y explotada, la correspondiente a las mujeres. Esto puede generalizarse sin demasiado grado de error a otras épocas históricas y también a otros espacios geográficos.

La categoría de género es cada vez más importante dentro de la investigación para la paz, aunque no siempre ha sido así. Hasta hace poco el género no era observado como una variable en la investigación. Autoras como Boulding, Brock-Utne, Reardon o Ruddick entre otras han sido las pioneras en hacernos descubrir la importancia de este factor.

Una reflexión desde la experiencia de las mujeres sobre los estudios para la paz puede ser enfocada desde dos perspectivas diferentes:

Una negativa, que nace de la necesidad de hacer un análisis-diagnóstico de la situación de la mujer, de la opresión a la que se ha visto sometida en la historia, etc. En este sentido

es ejemplificador el gran desarrollo de estudios que recuperan la historia de la mujer, las mujeres científicas, las mujeres filósofas, etc. Un papel imprescindible de denuncia y crítica de la subordinación de la mujer y la negación de sus derechos. Es importante esta crítica ya que en muchas ocasiones las dominaciones y subordinaciones están enmascaradas formando parte de la violencia cultural. Las mujeres tienen una gran tradición histórica en la crítica y denuncia de la violencia.

Una positiva, que arranca de la convicción de que la experiencia de las mujeres en la historia es un legado imprescindible que ha alimentado valores tenidos por femeninos pero que en realidad pertenecen a hombres y mujeres (Magallón Portolés, 1999: 92). Desde esta perspectiva pueden plantearse propuestas, aportaciones conceptuales de «proyectar nuevos modos de relacionarnos entre nosotros y con la naturaleza en el futuro» (Benhabib, 1990: 126). Es dentro de esta opción en la que se enmarca la propuesta de la ética del cuidado, ya que nos aporta nuevos modos de plantear y resolver los conflictos entre los seres humanos, y formas satisfactorias de satisfacer sus necesidades.

Las mujeres, históricamente han jugado un papel importante en los movimientos pacifistas. Han existido muchas activistas para la paz: Mujeres en Negro en la ExYugoslavia, Jerusalem Link en Israel-Palestina, Madres de la Plaza de Mayo en Argentina,

Movimiento Chipko de denuncia de la violencia ambiental, etc. Mujeres, independientemente de si han sido feministas o no. Aunque es reseñable que uno de los grandes logros del feminismo de segunda ola desde 1980 ha sido su éxito en el activismo pacífico.

Mediante estos dos procesos, el primero de crítica y el segundo de construcción, la categoría de género se hace imprescindible en la delineación de una Cultura para la Paz, en la que podamos reconstruir nuevas formas de ser femeninos y masculinos, más flexibles y menos violentas.

2.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ÉTICA DEL CUIDADO

2.2.1 INTRODUCCIÓN A LA ÉTICA DEL CUIDADO

La ética del cuidado tiene su partida de nacimiento en 1982 con el libro de Carol Gilligan *In a Different Voice*.¹² En este libro, Gilligan desafía la concepción tradicional en teoría del desarrollo moral a la luz de las voces y las experiencias de las mujeres, hasta ahora excluidas en las teorías y los análisis sobre el desarrollo y la capacidad moral. Gilligan trabaja actualmente como profesora de psicología en Harvard y está especializada en teorías de desarrollo moral. Su trabajo

¹² En este trabajo utilizaré para el análisis la versión traducida al español por Juan José Utrilla, *La moral y la teoría, Psicología del desarrollo femenino* (Gilligan, 1986).

ha sido un desafío para la teoría vigente del desarrollo moral que debemos a Lawrence Kohlberg, quien curiosamente fue profesor y mentor de Gilligan en Harvard.

Así pues, como muy bien señala Seyla Benhabib, podría decirse que las investigaciones de Carol Gilligan reproducen el modelo de la estructura de las revoluciones científicas de Thomas Kuhn, al revisar el paradigma original del desarrollo moral desde sus bases y proponer un nuevo paradigma (Benhabib, 1990: 119-120). Este nuevo paradigma supera al anterior tanto cuantitativamente como cualitativamente. Cuantitativamente porque incluye en su análisis la experiencia de las mujeres; cualitativamente porque reformula algunos de los principios básicos del antiguo paradigma.

Las investigaciones de Carol Gilligan en psicología cognitiva y del desarrollo moral recapitulan un modelo con el que nos familiarizó Thomas Kuhn. Al observar una discrepancia entre las afirmaciones del paradigma de investigación original y los datos, Gilligan y sus colaboradores ampliaron en primer lugar este paradigma para que diera cabida a resultados anómalos (Benhabib, 1990: 119-120).

El principal punto de partida del análisis de Gilligan fue el hecho de que, según el estudio de Kohlberg, las mujeres alcanzaban un desarrollo moral por lo general inferior a los hombres. Gilligan escucha una diferente voz en las mujeres que no encaja con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, por ello define una nueva esfera moral que describe a las mujeres como iguales y no como inferiores. Según Gilligan, la teoría

del desarrollo moral de Kohlberg estaba sesgada al ignorar la realidad de las experiencias de las mujeres.

En este apartado presentaré brevemente la ética del cuidado para así poder luego pasar a analizar su carácter de ética feminista y abordar la famosa dicotomía que la ha contrapuesto a la ética de la justicia. Para ello presentaré en primer lugar y brevemente la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, elemento clave para comprender la génesis de la ética del cuidado de Gilligan. En segundo lugar señalaré las anomalías que detectó Gilligan en la teoría de Kohlberg y finalmente resumiré la propuesta de Gilligan, el nuevo paradigma. La descripción de los diferentes estadios de cada una de las teorías se presenta en el último bloque de esta tesis en el apartado «Resolución de dilemas morales, al estilo de Kohlberg, pero considerando la escala del desarrollo moral propuesta por Gilligan».

Kohlberg ha pasado a la historia por ser el artífice de la primera teoría del desarrollo moral completa y estructurada.¹³ Para realizar su teoría se inspiró en dos fuentes: la psicología y la filosofía. Por un lado, desde el punto de vista formal y metodológico, tomó en consideración la teoría general del desarrollo cognitivo del psicólogo suizo Jean Piaget y

¹³ Con anterioridad otros autores como Piaget también habían esbozado teorías sobre el desarrollo moral de los individuos, pero sin la misma elaboración y profundidad.

también sus incipientes teorías sobre desarrollo moral. Por otro lado, desde el punto de vista del contenido, se inspiró en la concepción kantiana de la moralidad, basada en principios éticos universales de justicia alcanzados mediante la razón por un individuo autónomo.

El tema principal de la investigación de Piaget fue el desarrollo de la inteligencia humana, el desarrollo cognitivo. Kohlberg, estuvo muy influenciado por la teoría piagetiana y además de utilizar la metodología de estadios de desarrollo humano estableció un paralelismo entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo. Así, para Kohlberg, el desarrollo intelectual es condición necesaria para el desarrollo moral, aunque no suficiente. Muchos individuos se encuentran en un estadio de desarrollo lógico mayor que el estadio moral paralelo, pero esencialmente, nadie se encuentra en un estadio moral mayor que su estadio de desarrollo lógico, según Kohlberg (Kohlberg, 1976: 32).

La tesis central de Kohlberg es que hay seis estadios de desarrollo moral, marcados por formas distintas y evolutivas de reflexión sobre los temas morales del bien y el mal. Los estadios se agrupan por pares dando lugar a tres niveles de conciencia social: preconvencional, convencional y postconvencional. Esta es una breve descripción de los estadios:

Nivel I Preconvencional: Estadio 1, Orientación al Castigo y la Obediencia; Estadio 2, Orientación instrumental relativista. Nivel II Convencional: Estadio 3, Orientación a las relaciones interpersonales; Estadio 4, Orientación a la ley y el orden. Nivel III Postconvencional: Estadio 5, Orientación al contrato social; Estadio 6, Orientación a los principios éticos universales.

El término «convencional» hace referencia a la aceptación y seguimiento de las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad, por el mero hecho de ser las reglas, expectativas y convenciones vigentes dadas (Kohlberg, 1976: 33). El individuo en el nivel preconvencional todavía no ha entendido ni seguido las reglas y expectativas sociales, convencionales. Las reglas y expectativas sociales son algo externo al individuo, algo impuesto, no asumido. En el nivel convencional el individuo se identifica o ha interiorizado las reglas y expectativas de los otros, especialmente la de las autoridades. Es el nivel en el que, en terminología de Habermas, se acepta lo «socialmente vigente». Por el contrario, el individuo en el nivel postconvencional, se ha diferenciado a sí mismo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores a partir de una reflexión autónoma. Entiende y básicamente acepta las reglas de la sociedad pero la aceptación de estas reglas las basa en principios morales generales. Estos principios en algunos casos entran en conflicto con las reglas

de la sociedad, en cuyo caso el individuo postconvencional juzga con base a principios y no basándose en convenciones. Es el individuo que se cuestiona si aquello que es socialmente vigente es moralmente válido o no.

La identificación de los estadios se hizo mediante estudios periódicos y consecutivos de las formas en que los niños y los adolescentes -todos sujetos masculinos- respondían a una serie de dilemas hipotéticos en los que se presentaban un conflicto de principios morales. Concretamente Kohlberg estudió a 84 niños varones durante un período de más de veinte años.

Aunque utilizó estos análisis empíricos, la globalidad de su teoría debe mucho también a la influencia de la concepción moral de Kant, que le sirvió para dar coherencia y consistencia a su teoría y a los diferentes estadios.¹⁴

En conclusión, se podría decir que su teoría se encuentra sesgada o incompleta por dos razones. En primer lugar, basó su estudio empírico sólo sobre niños y adolescentes de género masculino, obviando la experiencia femenina. En segundo lugar, parte de una determinada concepción de la moralidad, la kantiana, y también de uno de sus más célebres continuadores, Rawls; pero no toma en consideración otras concepciones de la moral.

¹⁴ Pues sobre los estadios 5 y 6 es difícil hacer estudios empíricos.

Gilligan detectó varias anomalías en esta investigación de Kohlberg. Una de las primeras anomalías surgió a partir de un estudio en el que Murphy y Gilligan (Murphy y Gilligan, 1980) analizaron cómo un porcentaje significativo de sujetos experimentan una regresión hacia el relativismo en la escala del desarrollo moral al pasar de la adolescencia a la edad adulta. En el estudio proponen distinguir entre un «formalismo postconvencional» y un «contextualismo postconvencional» (Benhabib, 1990: 120). El mismo Kohlberg había detectado esta anomalía en la que se producía un cambio aparente del estadio 4 de orientación social al estadio 2 de hedonismo relativista en algunos sujetos universitarios (Kohlberg, 1976: 43). A partir de estas discrepancias en lo que al principio era una secuencia consecutiva e irreversible del desarrollo moral Kohlberg trató de adaptar su teoría a la luz de los nuevos datos empíricos. Desde 1971 Kohlberg introdujo en su jerarquía un nuevo estadio a medio camino entre el cuarto y el quinto. A este estadio lo definió como «estadio cuarto relativista-pragmático» y también se ha etiquetado como «estadio cuatro y medio» (Holstein, 1976: 54). Holstein también ha analizado el fenómeno de las regresiones en la teoría de los estadios morales de Kohlberg. Según Holstein, los adolescentes y adultos que se encuentran en los estadios superiores muestran una tendencia significativa a la regresión, mientras que los sujetos que se encuentran en estadios inferiores muestran una inercia en el avance y la consolidación progresiva (Holstein, 1976).

Frente a la consideración más estricta e irreversible de los estadios morales de Kohlberg (que han presentado ciertas anomalías) Gilligan formulará unos estadios morales vividos de forma más cíclica, que parecen adaptarse mejor a los datos y experiencias.

Otra de las anomalías que Gilligan detectó en la escala del desarrollo moral de Kohlberg fue «la puntuación persistentemente baja de las mujeres al ser comparadas con sus iguales varones» (Benhabib, 1990: 120). El punto de vista moral de las mujeres es identificado por Kohlberg con el estadio 3 del desarrollo moral, en el que la perspectiva moral no está tan basada en el sistema social sino en la red de relaciones: relaciones de cuidado, confianza, respeto, etc. entre dos o más individuos (Kohlberg, 1976: 38).

Esta diferente puntuación en la escala del desarrollo moral de Kohlberg no sólo se produce en las mujeres sino también en otros grupos diferentes al sujeto masculino y blanco de la zona «rica» del mundo. Según Kohlberg, esta divergencia se debe a que no todas las experiencias sociales son igualmente efectivas para el desarrollo moral. Otra posible razón sería que esos grupos tuvieran una forma de razonamiento moral que el modelo de Kohlberg no fuera capaz de analizar. Este es el tipo de objeción que Gilligan le plantea a Kohlberg.

Otras anomalías son el hecho de que para su análisis empírico tuviera sólo en cuenta sujetos masculinos o el uso exclusivo de dilemas hipotéticos en lugar de combinarlos con experiencias de conflicto moral real. Según Gilligan, existe una diferencia en la forma en que la gente razona sobre dilemas hipotéticos y la forma en que aborda los dilemas de sus vidas.

A partir de la constatación de estas anomalías Gilligan se propuso mejorar y completar la teoría tradicional del desarrollo moral de Kohlberg. Para ello se basó por un lado en el trabajo previo de otras investigadoras, especialmente Nancy Chodorow y Janet Lever sobre las diferencias de género en la socialización, y por otro lado, en tres estudios empíricos sobre conflictos morales en la vida real.

A lo largo del trabajo expondré y me remitiré en más ocasiones al trabajo de Chodorow, aquí sólo apuntar que sus teorías han señalado una diferencia universal en la temprana socialización de hombres y mujeres. Puesto que las mujeres han sido tradicionalmente las principales cuidadoras de la infancia (tanto de niñas como de niños), mientras que las niñas se socializan en contacto con un sujeto de su mismo género, los niños se socializan en contacto con un sujeto de distinto género. Una consecuencia de este fenómeno es que los chicos tienen que negar su primera identificación con sus madres para desarrollar su identidad como chicos. Los chicos aprenden lo

que significa la masculinidad de una forma más abstracta de la que las chicas aprenden lo que significa el rol de mujer. Como consecuencia las normas y reglas abstractas juegan un papel mayor en el desarrollo del género masculino que en el desarrollo de la identidad de género femenino. Gilligan utiliza estas tesis de Chodorow para explicar la diferente voz moral de las mujeres como un fenómeno psicosocial en lugar de biológico.

Janet Lever destacó una diferencia en los juegos de chicos y chicas jóvenes (Lever, 1976). A partir del análisis de los juegos de 181 niños y niñas de quinto grado Lever detectó seis diferencias en la forma de jugar de estos: los chicos juegan en el exterior más a menudo que las chicas, los chicos juegan más a menudo en grupos grandes que las chicas, los juegos de los chicos ocurren en grupos con sujetos de edades más heterogéneas, las chicas juegan más a juegos de chicos que los chicos a juegos de chicas, los chicos participan en juegos competitivos más que las chicas y, finalmente, los juegos de los chicos duran más que los juegos de las chicas. Gilligan interpretó estos datos a la luz de sus propios estudios y a la luz de sus implicaciones para la capacidad moral. Según Gilligan, por ejemplo, el hecho de que las niñas jueguen en grupos más reducidos y en lugares privados desarrolla la empatía y la sensibilidad para adoptar el punto de vista del «otro particular» (Gilligan, 1986: 28-29).

Los juegos tradicionales de las niñas, como saltar a la cuerda y el "avión" (o rayuela) son juegos en que se toman turnos, en que la competencia es indirecta ya que el éxito de uno no necesariamente significa el fracaso del otro. Por consiguiente, es menos probable que surjan disputas que requieran un fallo. En realidad, la mayoría de las niñas a quienes Lever entrevistó afirmaron que al surgir una disputa, ponían fin al juego. En lugar de elaborar un sistema de reglas para resolver disputas, las niñas subordinaban la continuación del juego a la reanudación de las relaciones (Gilligan, 1986: 28).

Basándose en los estudios de Chodorow y Lever, Gilligan concluye que «niños y niñas llegan a la pubertad con una diferente orientación interpersonal y una distinta gama de experiencias sociales» (Gilligan, 1986: 29).

Una de las diferencias de perspectiva de Gilligan con respecto a Kohlberg fue la utilización de entrevistas sobre dilemas de la vida real, en lugar de utilizar dilemas hipotéticos para el análisis del desarrollo moral.

La investigación de Gilligan sobre la orientación moral surgió a partir de unos estudios sobre la relación entre los juicios morales y los actos. Gilligan realizó tres estudios (Gilligan, 1986: 15-17). El primer estudio abarcaba estudiantes universitarios describiendo sus experiencias del conflicto moral en los primeros años de adulto. El segundo estudio se basó en el análisis sobre la decisión de abortar considerando la experiencia de mujeres que habían estado o estaban embarazadas en ese momento y se planteaban la posibilidad de abortar. Finalmente realizó un estudio sobre derechos y responsabilidades tomando como muestra «hombres y mujeres de

similar edad, inteligencia, educación, ocupación y clase social, en nueve puntos a través del ciclo vital» (Gilligan, 1986: 16).

Gilligan observó que las mujeres al hablar de sus experiencias ante dilemas morales definían los problemas morales de forma diferente a las categorías de la teoría moral vigente. Este descubrimiento de una voz diferente en los juicios y acciones de las mujeres hizo sacar a la luz una deficiencia en la investigación anterior sobre teoría moral: el hecho de que Kohlberg utilizó solo sujetos masculinos como base empírica para la construcción de la teoría.

Las seis etapas de Kohlberg que describen el desarrollo del juicio moral, de la infancia a la adultez, se basan empíricamente en un estudio de 84 niños varones cuyo desarrollo siguió Kohlberg durante un periodo de más de veinte años (Gilligan, 1986: 40).

Ya el mismo Piaget había utilizado como patrón de sus estudios del desarrollo moral un grupo de niños, posteriormente analizó un grupo de niñas para ver si se adaptaban a su escala. En estos análisis utilizó la observación de las dinámicas de juego como metodología de estudio. Piaget detectó una serie de diferencias, tales como que las niñas mostraban una mayor tolerancia, una mayor tendencia hacia la innovación en la resolución de conflictos o una mayor tendencia a hacer excepciones a las reglas (Gilligan, 1995: 33). Estas diferencias hicieron que Piaget considerara que la experiencia

de las niñas, al apartarse de la orientación hacia las reglas, no era significativa para el estudio del desarrollo moral.

Kohlberg ni tan siquiera tomó en consideración esa perspectiva, sino que desde un inicio basó su investigación sólo desde la experiencia de sujetos masculinos.

2.2.2 LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO ÉTICA FEMINISTA

Se suele clasificar la ética del cuidado como una ética feminista. En este apartado voy, primero, a tratar de definir qué es eso que llamamos una ética feminista; posteriormente señalaré los peligros que se esconden en calificar la ética del cuidado como ética feminista y, finalmente, plantearé la propuesta que otros autores y autoras ya han planteado y yo comparto, ver la ética del cuidado como una ética que va más allá de una ética de género, como una ética para todos.

¿Puede aportar algo el feminismo a la filosofía moral? Esta es la frase con la que Benhabib empieza un famoso artículo (Benhabib, 1990). En los últimos años las investigaciones feministas han aportado grandes avances para la teoría moral.

Estas investigaciones insisten en las implicaciones morales de las relaciones sociales, es decir, en las obligaciones y orientaciones morales involucradas en los distintos tipos de interacción social. Por esta razón no tienen primariamente una orientación procedimental sino más bien una orientación hacia

las propias relaciones sociales y al contenido moral de intersubjetividad.

Las investigaciones feministas representan, pues, una crítica a la concepción moral de raigambre kantiana que ha tenido vigencia en los últimos 200 años. Esto no debería llevarnos hacia la construcción de una ética feminista, sino más bien a una ampliación de la actual teoría moral, de modo que el resultado no sea una ética feminista sino una ética mejor y más amplia.¹⁵

Podríamos definir el término *ética feminista* como la propuesta moral que critica un sesgo masculino en una ética. Aunque más que de ética feminista deberíamos hablar de éticas feministas, ya que existen diferentes éticas feministas y la ética del cuidado es sólo una de estas éticas.

En general, sin embargo, podemos afirmar que las éticas feministas se caracterizan por dos elementos:

1. La subordinación de las mujeres no se puede defender moralmente.
2. La experiencia moral de las mujeres debe expresarse con el mismo rigor y valor que la experiencia moral de los hombres.

¹⁵ Así lo consideran autores como Axel Honneth o Seyla Benhabib, quienes radicalizan el giro hacia la intersubjetividad introducido por Habermas incorporando a la teoría crítica los puntos de vista de la teoría moral feminista.

Como afirma Alison Jaggar, la ética feminista «quiere identificar y desafiar todas las formas en que la ética occidental ha excluido a las mujeres o ha racionalizado su subordinación, las explícitas y también las encubiertas» (Jaggar, 1996: 167).

Atendiendo a estos dos criterios ciertamente podríamos afirmar que la ética del cuidado se enmarca dentro de las llamadas éticas feministas.

La ética del cuidado, tuvo como hilo motor de su nacimiento la defensa de estas dos tesis. En la obra de Carol Gilligan podemos rastrear ambas afirmaciones.

Con respecto a la primera tesis -la subordinación de las mujeres no se puede defender moralmente- «se trata de preguntar si a la base de la discriminación jurídico-política se encuentra la inconfesada convicción de que las mujeres son realmente incapaces de vida moral» (Cortina, 1990: 306). En este sentido, Gilligan critica la clasificación de estadios morales de Kohlberg, porque sitúa a las mujeres en un nivel de desarrollo moral inferior al de los hombres:

Entre quienes así parecen deficientes en desarrollo moral, si se les mide por la escala de Kohlberg, están las mujeres cuyos juicios parecen ejemplificar la tercera etapa de su secuencia de seis. En esta etapa, la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es

equiparada a ayudar y complacer a otros (Gilligan, 1986: 40-41).

Pero no sólo Kohlberg, también sus predecesores desde Rousseau, Hegel, Freud o Piaget atribuyeron a las mujeres una menor capacidad moral. «Durante buena parte de la historia se ha considerado que la naturaleza de las mujeres respondía a lo que podríamos llamar virtudes domésticas, y que era menos apta para adoptar una perspectiva amplia» (Singer, 1995:209-210). En el mundo antiguo y desde al menos la época de la doctrina pitagórica de la reencarnación, el alma de la mujer era considerada a medio camino entre la de un animal y la de un hombre; sólo las almas de los hombres virtuosos eran dignas de alcanzar la inmortalidad (Waithe, 1989: 5). En los mismos albores del s. XX Freud criticó y subestimó el desarrollo moral de las mujeres, al que consideraba viciado por rechazar la ciega imparcialidad.

Con respecto a la segunda tesis -la experiencia moral de las mujeres debe expresarse con el mismo rigor y valor que la experiencia moral de los hombres- podríamos afirmar que es el objetivo principal de la obra de Carol Gilligan y el origen de la investigación de la ética del cuidado. Gilligan destaca primero la ausencia de estudios sobre la experiencia moral de las mujeres y luego trata de suplir esta ausencia explicitando las principales características que sus entrevistas con otras mujeres y un estudio exhaustivo y riguroso le han proporcionado sobre la especificidad moral de las mujeres:

[...] las mujeres simplemente no existen. Las seis etapas de Kohlberg que describen el desarrollo del juicio moral, de la infancia a la adultez, se basan empíricamente en un estudio de 84 niños varones cuyo desarrollo siguió Kohlberg durante un periodo de más de veinte años (Gilligan, 1986: 40).

En conclusión, atendiendo a los dos criterios anteriormente formulados podríamos afirmar sin dificultad que la ética del cuidado es una ética feminista.

Se hace necesario en este punto señalar los peligros o prevenir de las confusiones que se esconden tras esta clasificación. Cuando decimos que la ética del cuidado es una ética feminista ¿estamos afirmando que el cuidado es un rasgo natural en las mujeres y no así en los hombres? ¿Se trata de una determinación biológica o de una construcción social?, como afirma Joan Tronto (Tronto, 1998: 346) debemos ser precavidos y cautos en la dirección que la investigación sobre el cuidado debe tomar.¹⁶

Partimos de una evidencia histórica: las mujeres han sido tradicionalmente las cuidadoras. Podríamos afirmar más todavía, el cuidado es la actitud maternal por excelencia. Pero esta tendencia hacia el cuidado que poseen las mujeres no sólo se ha dejado ver en la actividad maternal sino en diferentes contextos. Tenemos, por ejemplo, los testimonios sobre la vida

¹⁶ «Feminist must be careful about the direction their analysis of care takes».

en los campos de concentración nazi. Brillantemente, en su obra *Frente al Límite*, Tzvetan Todorov nos relata cómo las actividades de cuidado mutuo entre los presos en los campos nazis eran bastante más abundantes entre las mujeres que entre los hombres.

Se puede partir de esta constante: proporcionalmente, las mujeres han sobrevivido mejor en los campos que los hombres: en términos cuantitativos, pero también en el plano psicológico. Esta ventaja debe de tener una explicación y uno está tentado de buscarla en otras características contrastadas [...] Pero, por otra parte, parece que había también diferencias en el comportamiento de los propios detenidos: las mujeres se mostraban más prácticas y más susceptibles de ayudarse mutuamente (Todorov, 1993: 84).

Es necesario explicitar que las mujeres no son más aptas para el cuidado por razones biológicas sino por aprendizaje, se trata de una construcción social, de una construcción de género, no de un rasgo de sexo:

Si las mujeres tienen una diferente ética, como Carol Gilligan sugiere, si tienen diferentes prioridades o una diferente actitud hacia el mundo, entonces esto es claramente un resultado de la división sexual del trabajo y de la aguda división entre lo "público" y lo "privado" que existe en el mundo social en el que vivimos (Perrigo, 1991: 321-322).¹⁷

¹⁷ «If women do have a different ethic, as Caron Gilligan suggests, if they do have different priorities or a different stance towards the world, then this is clearly a result of the sex-gender division of labour and the sharp division between the "public" and the "private" that exists in the social world in which we live».

Desde la antropología se ha aportado más luz sobre este aspecto, concretamente han sido significativos los estudios de M.Mead sobre los comportamientos de hombres y mujeres:

A partir de sus investigaciones, Mead llega a la conclusión de que en todas las sociedades analizadas por ella se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y aquello que se considera propio de las mujeres: pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras, como características propias, varía.[...] Por lo tanto, si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social (Subirats Martori, 1994: 58).

Así pues, como dijo Beauvoir en *El segundo sexo*, no se nace mujer, sino que «se llega a ser mujer».

Esto viene apoyado por la definición de rol que hace Carmen de la Cruz (Cruz, 1998: 118):

Conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas/exigencias sociales y subjetivas: es decir, una vez asumido el rol por una persona, la gente en su entorno exige que lo cumpla y pone sanciones si no se cumple. La misma persona generalmente lo asume y a veces construye su psicología, afectividad y autoestima en torno a él.

El peligro que se escondía tras la clasificación de la ética del cuidado como ética feminista era la de creer que el cuidado era una tendencia de signo biológico en las mujeres. Pero este peligro queda superado tras reconocer el carácter de construcción social y de aprendizaje de esta tendencia.

El análisis del comportamiento histórico de las mujeres nos lleva a considerar que la clave para una cultura de paz no es dar la vida, clave en todo caso para la perpetuación de la especie, sino cuidarla. Y el cuidado de la vida, en su acepción más amplia, que va desde el nivel más cotidiano al más general, puede y debe ser responsabilidad de hombres y mujeres (Magallón Portolés, 1993: 76)

La misma Carol Gilligan nos lo deja muy claro en la introducción de su libro:

La distinta voz que yo describo no se caracteriza por el sexo sino por el tema. Su asociación con las mujeres es una observación empírica, y seguiré su desarrollo básicamente en las voces de las mujeres. Pero esta asociación no es absoluta; y los contrastes entre las voces masculinas y femeninas se presentan aquí para poner de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación, más que para representar una generalización acerca de uno u otro sexo (Gilligan, 1986: 14).

Además lo recalca en su respuesta a los críticos al afirmar que «el título de mi libro fue deliberado; se lee "en una voz diferente" no "en una voz de mujer"» (Gilligan, 1993: 209).¹⁸

La perspectiva del cuidado en mi interpretación no está ni biológicamente determinada ni es exclusiva de las mujeres. Es sin embargo, una perspectiva moral diferente de la que se encuentra normalmente contemplada en las teorías y escalas psicológicas, y es una perspectiva que fue definida escuchando tanto a mujeres como hombres en la descripción de sus propias experiencias (Gilligan, 1993: 209).¹⁹

¹⁸ «The title of my book was deliberate; it reads, "in a different voice", not "in a woman's voice"»

¹⁹ «The care perspective in my rendition is neither biologically determined nor unique to women. It is, however, a moral perspective different from that currently embedded in psychological theories and measures, and it is a perspective that was defined by listening to both women and men describe their own experience»

Frente a esta diferente voz moral entre hombres y mujeres que escucha Carol Gilligan, existen teóricos que creen que no está fundamentada empíricamente. De hecho la hipótesis de una diferencia de género en la perspectiva moral tal y como mantiene Gilligan ha sido cuestionada por un número de críticos que citan lo que parece ser evidencia empírica desacorde. ¿Cómo podemos interpretar estos datos empíricos disconformes? Para Marilyn Friedman (Friedman, 1993) Gilligan ha distinguido o detectado la voz moral femenina «simbólica» y la ha diferenciado de la voz moral masculina «simbólica». Las diferencias de género en el ámbito de la moralidad son, según Friedman, más una cosa de cómo nosotros «pensamos» que razonamos que de cómo nosotros realmente razonamos. Más a un tema de las preocupaciones morales que «atribuimos» a mujeres y hombres que a diferencias empíricamente contrastadas de cómo mujeres y hombres razonan. Así pues, podríamos decir que Gilligan observa las diferentes expectativas sociales que se tienen del comportamiento moral tanto de la mujer como del hombre. Pero si se espera ese comportamiento que Gilligan señala, ¿cómo pueden los datos empíricos desviarse de esas expectativas? La respuesta parcial de Friedman (Friedman, 1993) es que la dicotomía cuidado/justicia no es racionalmente posible y que los dos conceptos son compatibles. Esta compatibilidad conceptual crea la posibilidad empírica de que las dos inquietudes morales se entrecrucen en la práctica.

De hecho existen estudios que han demostrado que muchos hombres utilizan el pensamiento del cuidado en sus decisiones y prácticas morales. Los afro-americanos que emigran de vuelta del norte al sur de Estados Unidos son un ejemplo de ello (Stack, 1993), así como también miembros de algunas culturas nativas americanas (Jaggar, 1995: 182) y, por supuesto las nuevas generaciones de hombres.

Considerar el cuidado como tendencia de signo biológico o natural hubiera conducido a tres graves consecuencias:

1. Caer en un esencialismo, es decir, considerar a todas las mujeres como iguales, sin tener en cuenta las diferencias entre ellas. Aunque sea una perogrullada, a veces se hace necesario explicitar que las mujeres son un grupo muy heterogéneo, con diferentes experiencias, deseos y contextos. *«Resulta problemàtic parlar en singular de l'experiència i el lloc de les dones en el món, ja que les dones són diverses i la seua experiència és múltiple»* (Magallón Portolés, 1999: 91). No todas las mujeres representan esa ética del cuidado. En este sentido es muy esclarecedor el libro de Elisabeth Badinter (Badinter, 1991) *¿Existe el Instinto Maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, en el que se muestra cómo el «instinto maternal» es una construcción social, un mito.

2. Mantener y justificar la subordinación de la mujer al ámbito privado y familiar, reforzando estereotipos opresivos.
3. Impedir la posibilidad de un acercamiento del hombre (sexo masculino) a un mundo afectivo más rico, en el que el cuidado fuera un rasgo más entre otros. Como Sarah Perrigo nos indica, sería negar la posibilidad a los hombres de participar en esa responsabilidad (Perrigo, 1991:320).²⁰

Algunas veces se ha criticado a la ética del cuidado de Carol Gilligan de caer en un esencialismo, es decir, de generalizar que todas las mujeres tienen el cuidado como elemento rector de su actitud moral. Esto es incorrecto, la ética del cuidado no cae en el esencialismo.

Es de hecho una crítica que se le hace al feminismo de la diferencia en general, a la segunda ola del feminismo. En esta segunda ola, principalmente mujeres blancas y de clase media acercaron el feminismo a la academia. Se les hace la siguiente crítica: sus teorías son algunas veces ciegas a la diferencia, en el sentido en que reflejan el contexto de sus creadoras y las universidades en las que trabajan, y no saben ver más allá de ese contexto. Han presentado las identidades y experiencias de algunas mujeres privilegiadas como representativas de todas las mujeres. Al realizar sentencias y principios generales

²⁰ «To argue that for whatever reason women are more caring or that men are more warlike ironically places all the burden for care and compassion back on to women, and denies men the possibility of participating in that responsibility».

sobre la mujer han tendido a borrar la diversidad entre las mujeres.

Pero realmente estas feministas de la segunda generación consiguieron que por primera vez tuvieran relevancia epistemológica los estudios de género, y no por mero prurito académico, sino por un compromiso práctico-político subyacente e inicial.

Muchas veces, en cambio, el feminismo de la tercera generación ha caído más en el prurito académico puro abandonando el interés práctico-político y emancipador. La crítica deconstructiva anti-esencialista ha caído en muchas ocasiones en una metodología circular desconectada del activismo y de la construcción de nuevos proyectos. Muchas veces el feminismo de la tercera ola ha tirado el bebe de la eficacia política con el agua del esencialismo.

Los desafíos anti-esencialistas a Gilligan han sido, en algunos casos, tanto teóricamente sofisticados como políticamente comprometidos, sacando a la luz temas candentes sobre género y exclusiones ocultas que son a menudo correctivos cruciales. Sin embargo, Gilligan es una feminista profundamente comprometida con la acción política. Esto le motivó a demostrar que estaba libre de cargas de esencialismo. Gilligan es ciertamente consciente de las críticas anti-esencialistas, y ha respondido a ellas tanto teórica como metodológicamente. El libro de Carol Gilligan *Between Voice and Silence* representa un cambio respecto a sus primeros trabajos en su consideración explícita

de la raza y la clase en el contexto de articular la psicología de las mujeres.

Algunos críticos de Gilligan han argumentado que su esencialismo es particularmente fuerte, afirmando que al atribuir la ética del cuidado a las mujeres, está reforzando una noción biológicamente determinista de la naturaleza de la mujer. Aunque en *In a Different Voice* puede estar insuficientemente explícito²¹ los orígenes de las diferencias de voces en la experiencia moral, en ningún punto Gilligan explícitamente o implícitamente argumenta que son rasgos biológicos tanto del hombre como de la mujer. Ella adopta un modelo de construccionismo social.

Por lo tanto, en tanto que construcción social, puede modificarse, puede aprehenderse o desaprehenderse, y éste es el punto clave al que era necesario llegar y en el que cabe insistir. Sólo desde este punto de partida puede surgir una propuesta educativa que tenga la educación en el cuidado como elemento principal en la construcción de una cultura para la paz.

Gilligan se apoya en el trabajo de Chodorow (Chodorow, 1984) para explicar esta construcción social de la mujer como cuidadora. Nancy Chodorow rechaza la hipótesis del instinto

²¹ El hecho de no explicitar suficientemente esta toma de postura es el error que tanto Gilligan como también Ruddik realizan, al no dejar clara desde el principio esta importante

maternal pero al mismo tiempo también rechaza la teoría antropológica según la cual las mujeres se hacen madres por medio del aprendizaje social posterior. Según Chodorow, la actual reproducción del ejercicio de la maternidad sucede mediante procesos psicológicos inducidos estructural y socialmente. Chodorow señala la importancia de los efectos que tiene sobre la infancia la persona cuidadora si es del mismo género o diferente del niño o niña. Chodorow cree que el ejercicio del cuidado por las mujeres se reproduce de generación en generación a través de la formación de la identidad en la infancia y a causa de que son las mujeres las únicas que ejercen este papel. Chodorow analiza los efectos del cuidado materno en la formación de la identidad de género en la infancia. La tesis de Chodorow es que las niñas al identificarse con el mismo género que su madre no necesitan diferenciarse para construir su identidad de género. En cambio los niños a medida que crecen y descubren que su género no es el de sus madres necesitan diferenciarse para construir su identidad de género. Así, aunque los chicos conocen y han experimentado la responsabilidad y el cuidado en las relaciones, al asociar el cuidado con las madres, ven el valor del cuidado como una amenaza a su identidad masculina. Si los hombres también ejercieran su paternidad y el cuidado se valorara en tanto que virtud humana y no sólo de género, los

apreciación.

más jóvenes aprenderían sin distinción de género el valor del cuidado.

Ante el reconocimiento de esta construcción social de cuidado se plantean dos posibilidades. Por un lado rechazarlo, desaprenderlo o, por otro, aceptarlo y extenderlo.

Desde algunas tendencias feministas más radicales se ha optado por la primera opción, creyendo que así se contribuía a la mejora de la situación de las mujeres. La búsqueda de la igualdad condujo al rechazo de la definición tradicional del ser mujer, por estereotipada y opresiva y a la integración acrítica en la cultura masculina tradicional (Magallón Portolés, 1999: 98).

La pregunta es la siguiente: el rechazo de la sumisión y dependencia femeninas, el hecho de que esa dependencia haya forzado a la mujer a ser la cuidadora de todos los seres que necesitaban cuidado, ¿ha de llevar a rechazar el cuidado como un valor execrable y maldito? (Camps, 1998: 75).

Renunciando al cuidado la mujer podría parecerse más al hombre, pero los dos serían tanto menos humanos. Considero que no hay más remedio que decidirnos por la segunda opción, re-aprehender el cuidado y hacerlo extensivo a toda la humanidad. Educarnos en el cuidado para que éste deje de ser un rasgo de género, específico del ámbito femenino y pase a ser un rasgo de humanidad, específico del ser humano.

Renunciar al cuidado, destino tradicional de la mujer, ¿es una tarea exaltante? La mujer podrá así, tal vez, parecerse más al hombre, pero los dos serán tanto menos humanos. Si hay una tarea exaltante, ¿no será más bien la de hacer comprender a los hombres -a todos los hombres y no solamente a algunos- que, sin el cuidado, ellos se arriesgan a no ser más que machos, necesitados todavía de nacer a la verdadera humanidad? Mantenerse humano, ¿es sacrificarse a abstracciones o preocuparse de seres particulares? Nada de esto significa que uno deba hacer el elogio incondicional de lo femenino o de lo maternal. Lo que es admirable como acto -el cuidado- puede cesar de serlo desde que se le congela en una actitud automática (Todorov, 1993: 88).

Por ello, me gustaría concluir proponiendo ver la ética del cuidado como una ética que va más allá de una ética de género, verla como una ética para todos. Todos somos igualmente capaces para el cuidado.

Antes de finalizar este apartado quiero señalar que la ética del cuidado no ha sido asociada sólo a una diferencia de género, sino también a una diferencia de estatus social. Según esta caracterización no se trataría exclusivamente de una ética feminista sino de una ética de los marginados en general. Además de la explicación psicológica (basada principalmente en la obra de Chodorow) que recoge Gilligan, también existe una explicación social para esta diferente voz (Tronto, 1993b). Según esta teoría, más allá de cualquier dimensión psicológica para explicar la diferente voz moral de las mujeres, puede haber también una causa social. La diferente expresión moral de las mujeres podría estar, según esto, en función de su posición social subordinada. Si la diferencia moral está en función de la posición social más que del género, la diferente voz moral

que detecta Gilligan debería identificarse más que con las mujeres con los subordinados o marginados en general (Tronto, 1993b: 243).

Pero no existe un estudio sobre el desarrollo moral de los miembros de grupos marginados o subordinados para ver si se adaptan más a la moralidad del cuidado o a la de la justicia. Tanto el estudio de Gilligan como el de Kohlberg se realizó sobre población «privilegiada». Sin embargo la evidencia circunstancial sugiere que la perspectiva moral de los miembros de grupos subordinados se caracteriza más por una ética del cuidado que por una ética de la justicia (Tronto, 1993b: 244).

La posibilidad de una explicación social y no meramente psicológica de la diferente voz moral de Gilligan amplía las implicaciones e interpretaciones de la investigación de una ética del cuidado. Las actividades de cuidado son relegadas a los subordinados (tanto mujeres como otros individuos). La experiencia diaria del cuidado ofrece a estos grupos la oportunidad de desarrollar su capacidad moral. La falta de experiencias de cuidado priva a los hombres privilegiados de una importante capacidad moral.

Para Bill Puka (Puka, 1993) la diferente voz también se debe más al proceso de socialización que al proceso de creación de la identidad en la infancia como Chodorow argumenta y Gilligan retoma, se debe a la socialización de las mujeres para la subordinación en una cultura sexista. El desarrollo del cuidado

se debe más a la posterior socialización en una cultura sexista que a los procesos psicológicos de creación de la identidad en la infancia.

Existen estudios que demuestran esta nueva interpretación del cuidado bajo la perspectiva de la clase social y no del género. La antropóloga Carol Stack encontró inconsistencias entre la teoría tradicional del cuidado y los datos de su investigación con población inmigrante negra que emigraba del norte de Estados Unidos al Sur de Estados Unidos (Stack, 1993). Carol Stack habla de un modelo afro-americano de desarrollo moral en el que tanto hombres como mujeres definen y contextualizan de forma semejante los dilemas morales y los principios que utilizan para abordarlos (Stack, 1993: 110).

Los datos sugieren que bajo las mismas condiciones de privación económica existe una convergencia entre mujeres y hombres en la construcción de sí mismos en relación con los otros, y que estas condiciones producen una convergencia también en el vocabulario de mujeres y hombres sobre derechos, moralidad, y bienestar social (Stack, 1993: 109).²²

Lo más interesante es que esta forma uniformada de entender la moral tiene más que ver con la ética del cuidado que con la de la justicia (preocupación por la reciprocidad, el compromiso

²² «The data suggest that under conditions of economic deprivation there is a convergence between women and men in their construction of themselves in relationship to others, and that these conditions produce a convergence also in women's and men's vocabulary of rights, morality, and the social good»

con los parientes y la comunidad y la creencia en la moralidad de la responsabilidad).

Parecida interpretación hace Claudia Card al afirmar que la diferente voz entre la justicia y el cuidado tiene más que ver con relaciones de opresión en general que con temas de género (Card, 1995).

Según Claudia Card, podemos observar tres distintas perspectivas a la hora de entender la capacidad moral de las mujeres (Card, 1995: 81-82). En primer lugar está la «perspectiva patriarcal» que ha devaluado la capacidad moral de la mujer argumentando una deficiente capacidad para el sentido de justicia, en esta tradición podemos encontrar desde Sigmund Freud a Kant, Nietzsche, Kohlberg, etc. Las mujeres han criticado esta perspectiva patriarcal desde distintos ámbitos. Algunas como Carol Gilligan defienden las respuestas atribuidas a mujeres como diferentes pero también como válidas, esta teoría sería la «perspectiva optimista». Otras críticas como Mary Wollstonecraft, notando la similitud entre las mujeres y los hombres pobres, se enfrentó a las teorías de sus contemporáneos Rousseau y Kant de que las virtudes eran relativas al género; Claudia Card denomina a esta posición la «perspectiva escéptica», escéptica sobre la posibilidad de que en las perspectivas de mujeres oprimidas exista algún rasgo moral valorable.

Ambas perspectivas, la optimista y la pesimista pueden ser reconciliadas.

La dependencia institucionalizada de la mujer bajo el hombre para protección contra la agresión masculina, para el empleo, para la promoción, y validación ha dado razones a las mujeres para buscar la aprobación de los hombres (Card, 1995: 83). Según Claudia Card, la causa por la que las mujeres son más relacionales y tienen mayor capacidad para la empatía es su situación subordinada.

Carol Gilligan sugiere que la violencia en las historias de ficción e imágenes de los hombres se relacionan con el miedo a la intimidad, en cambio en las mujeres el miedo se encuentra en el aislamiento (Gilligan, 1986). Pero debemos ser escépticos sobre las razones de por qué las mujeres se encuentran más seguras en la intimidad. Algunas interpretaciones como la que ofrece Nancy Chodorow se basan en aspectos psicológicos de creación de la identidad en la infancia, como ya he señalado con anterioridad.

Para Claudia Card, en cambio, la razón es que las redes de relaciones que tienden a establecer las mujeres son amortiguadores de la violencia en las relaciones íntimas, cuando los hombres no construyen esas redes es porque no tienen esa necesidad (Gilligan, 1986: 86). Así pues, el «error» de las mujeres en no valorar la separación y la autonomía no es

psicológico sino un problema político. Además las mujeres son sistemáticamente acusadas si no están disponibles para las demandas de sus hijos, parientes, maridos o amantes.

Claudia Card plantea la posibilidad de que el cuidado más que una virtud sea una estrategia de supervivencia. Así según Claudia Card, «algunos de nuestros vicios son relativos al género a causa de una historia de opresión sexista».²³ Así pues, ¿por qué utilizar un análisis del cuidado desde la perspectiva del género en lugar de desde una perspectiva de los oprimidos?

El cuidado, desde esta perspectiva no sólo se puede reconstruir como valor a partir de la experiencia de las mujeres, sino también a partir de la experiencia de otros grupos oprimidos. Como elemento de clase más que como elemento de género. Leonardo Boff tampoco reconstruye el valor del cuidado sólo a partir de la experiencia de las mujeres (Boff, 2002: 133) sino también a partir de la experiencia de «figuras ejemplares» (Boff, 2002:134-149). Jesús, Buda, Francisco de Asís, la Madre Teresa de Calcuta o Mahatma Gandhi son algunas de las personalidades que toma como referencia para el aprendizaje en el ejemplo del cuidado. Además de en «figuras ejemplares» el cuidado también se puede reconstruir a partir de diferentes religiones y filosofías.²⁴ Boff recoge, más allá de las

²³ «My investigations suggest that some of our vices are gender-related because of a history of sex oppression»

²⁴ Entendiendo aquí filosofía como modo de ver la vida,

evidentes y conocidas aportaciones desde las grandes religiones como el cristianismo, el *Feng Shui*, como filosofía china del cuidado (Boff, 2002: 149-155). El *Feng Shui* es un arte que consiste en cuidar del ambiente y del espacio que nos rodea.

Frente al abandono del cuidado y la grave crisis ecológica actual, la milenaria sabiduría del *Feng Shui* nos ayuda a restablecer la alianza de simpatía y de amor con la naturaleza. Esa conducta reconstruye una morada humana asentada en el cuidado y en sus múltiples resonancias (Boff, 2002: 152).

En conclusión, podemos decir, que aunque la experiencia de las mujeres es una fuente importante de aprendizaje sobre el cuidado, el cuidado como construcción social que es, no es un valor exclusivo de las mujeres sino que ha sido asumido por otros grupos y contextos.

A la hora de definir qué es la ética del cuidado, además de clasificarla como una ética feminista, también se ha tendido a caracterizarla en oposición a la ética de la justicia. En el próximo apartado me centraré en este aspecto y plantearé la forma de superar la dicotomía ya famosa entre ética de la justicia y ética del cuidado.

2.2.3 LA ÉTICA DE LA JUSTICIA FRENTE A LA ÉTICA DEL CUIDADO: MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA

perspectiva vital.

Es famosa ya la dicotomía que desde el surgimiento de la ética del cuidado se ha planteado entre ésta y la ética de la justicia. Son muchos los artículos que se han escrito planteando esta dicotomía, aunque también ya son muchos los artículos que tratan de superarla.

La distinción entre la ética de la justicia y los derechos, y la ética del cuidado y la responsabilidad, sirvió de recurso metodológico a Carol Gilligan para explicar de otro modo el desarrollo moral de las mujeres y de las habilidades cognitivas que éstas muestran.

Concretamente, el desarrollo moral de las mujeres mostraba, para Gilligan, dos diferencias principales respecto a la ética de la justicia:

- 1) El juicio moral de las mujeres es más contextual, está más inmerso en los detalles de las relaciones.
- 2) Muestra mayor propensión a adoptar el punto de vista del «otro particular» (lo que, entre otras cosas, es importante en la construcción de una Cultura para la Paz).

GRÁFICO COMPARATIVO DE LA ÉTICA DEL CUIDADO DE GILLIGAN Y LA ÉTICA DE LA JUSTICIA DE KOHLBERG (Brabeck, 1993: 37)²⁵

	ÉTICA DEL CUIDADO Y LA RESPONSABILIDAD -	ÉTICA DE LA JUSTICIA - KOHLBERG
--	---	--

²⁵ Inspirado en un cuadro de Mary Brabeck aunque con algunas modificaciones personales.

	GILLIGAN		
PRINCIPAL IMPERATIVO MORAL	NO-VIOLENCIA, CUIDADO	JUSTICIA	
COMPONENTES DE LA MORALIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	INVIOLABILIDAD DEL INDIVIDUO	
	RESPONSABILIDAD POR UNO MISMO Y POR OTROS	DERECHOS DE UNO MISMO Y DE OTROS	
	CUIDADO	JUSTICIA	
	ARMONÍA	RECIPROCIDAD	
	COMPASIÓN	RESPECTO	
	EGOÍSMO / AUTO-SACRIFICIO	NORMAS MORALES / LEYES	
NATURALEZA DE LOS DILEMAS MORALES	AMENAZAS A LA ARMONÍA Y A LAS RELACIONES INTERPERSONALES	DERECHOS EN CONFLICTO	
DETERMINANTES DE LA OBLIGACIÓN MORAL	RELACIONES INTERPERSONALES	PRINCIPIOS	
PROCESOS COGNITIVOS PARA LA RESOLUCIÓN DE DILEMAS	PENSAMIENTO INDUCTIVO	PENSAMIENTO FORMAL /LÓGICO-DEDUCTIVO	
VISIÓN DE UNO MISMO COMO AGENTE MORAL	CONECTADO, VINCULADO	SEPARADO, INDIVIDUAL	
ROL DEL AFECTADO	MOTIVA EL CUIDADO, LA COMPASIÓN	NO ES UN COMPONENTE	
ORIENTACIÓN FILOSÓFICA	FENOMENOLÓGICA (RELATIVISMO CONTEXTUAL)	RACIONAL (PRINCIPIOS UNIVERSALES DE JUSTICIA)	
ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL	I. SUPERVIVENCIA INDIVIDUAL	I. CASTIGO Y OBEDIENCIA	
	IA. DEL EGOISMO A LA RESPONSABILIDAD	II. INTERCAMBIO INSTRUMENTAL	
	II. AUTO SACRIFICIO Y CONFORMIDAD SOCIAL	III. CONFORMIDAD INTERPERSONAL	
	IIA. DE LA BONDAD A LA VERDAD	IV. CONCIENCIA DE MANTENIMIENTO DEL SISTEMA SOCIAL	
	III. MORALIDAD DE LA NO-VIOLENCIA		V. PRIORIDAD DE LOS DERECHOS Y EL CONTRATO SOCIAL
			VI. PRINCIPIOS ETICOS UNIVERSALES

A partir de esta distinción entre la ética del cuidado y la ética de la justicia que inauguró Gilligan se han sucedido los artículos y libros que han tratado de justificar y demostrar

esa dicotomía. Parece que los seres humanos nos sentimos muy bien estableciendo dicotomías, nos aporta la sensación de control sobre las cosas. Los filósofos son especialmente proclives a esta tendencia, como se quejaba Nietzsche «la creencia básica de los metafísicos es la creencia en las antítesis de los valores» (Nietzsche, 1983: 22). Lamentable o afortunadamente, la vida es más compleja y no puede reducirse mediante dicotomías. Pues las dicotomías no pasan de ser «estimaciones superficiales, sean algo más que perspectivas provisionales y, además, acaso, perspectivas tomadas desde un ángulo» (Nietzsche, 1983: 23).

Si Gilligan utilizó esa dicotomía, o más bien esa comparación, como recurso explicativo de su teoría, es una cosa; que la ética de la justicia y la ética del cuidado sean ontológicamente dicotómicas es otra cosa. Más bien ocurrió lo primero, así que no tenemos por qué elegir entre un lado u otro sino ver en que forma se amplía y mejora nuestra concepción de la moral. La propia Gilligan reconoce la interdependencia de ambas dimensiones en una respuesta a sus críticos:

Mis críticos identifican el cuidado con sentimientos, a los que oponen al pensamiento, e imaginan el cuidado como un valor pasivo o confinado a alguna esfera separada. Yo describo el cuidado y la justicia como dos perspectivas morales que organizan tanto el pensamiento como los sentimientos y empoderan al sujeto a tomar diferentes tipos de acciones tanto en la vida pública como privada (Gilligan, 1993: 209).²⁶

²⁶ «My critics equate care with feelings, which they oppose to thought, and imagine caring as passive or confined to some separate sphere. I describe care and justice as two moral

Desde la perspectiva de la promoción de una Cultura para la Paz, no están las cosas como para cerrar ventanas, sino para abrir más puertas, y por ello se hace necesario superar la dicotomía y crear conjuntamente una visión de la moral más completa y abarcadora. La justicia y el cuidado no se plantean como alternativas sino como acumulativas. No son excluyentes.

Desde el grupo de investigación de Filosofía de la Paz de la Universitat Jaume I, partimos de la necesidad de la justicia y de una ética de mínimos como prioritario, pero reivindicamos el cuidado como valor y actitud necesario en una Cultura para la Paz. La ética de la justicia nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros, la ética del cuidado nos recuerda la obligación moral de no abandonar, de no girar la cabeza ante las necesidades de los demás. Este cambio en la perspectiva moral se manifiesta en el cambio en la pregunta moral del «¿Qué es justo?» al «¿Cómo responder?» (Gilligan, 1995: 35).²⁷

El principio procedimental de la ética del discurso es únicamente una orientación de trasfondo, lo cual significa que necesitamos contar con otras tradiciones éticas para componer el modelo de aplicación (Cortina, 1996a: 128).

perspectives that organize both thinking and feelings and empower the self to take different kinds of action in public as well as private life».

²⁷ «The shift in moral perspective is manifest by a change in

Como señalan Adela Cortina y Emilio Martínez (Cortina y Martínez, 1996: 39) las éticas dialógicas (Apel, Habermas, Rawls) entienden la moral como aptitud para la solución pacífica de los conflictos, y tienen como conceptos centrales el reconocimiento recíproco, la justicia y la no-violencia. Yo añadiría a los conceptos centrales el cuidado y sumaría a la ética dialógica la ética del cuidado para mejorar nuestra aptitud de solución pacífica de los conflictos.

La ética del cuidado sólo (y ya es mucho) trata de enriquecer la ética de la justicia. Trata de darle un contenido, darle color al dibujo. Si la ética de mínimos es la línea del dibujo moral; el cuidado, el amor y la ternura dan el color a ese dibujo. Y eso no le quita ni pizca de importancia ya que muchas veces es el color el que nos deja percibir el dibujo mientras las líneas en blanco y negro nos confunden y lo esconden.

Pensar éticamente es pensar en los demás. Si ese pensamiento queremos que sea una práctica, debe traducirse en medidas de justicia y actitudes de cuidado. Ambas cosas son imprescindibles. Lo único que hace la ética del cuidado es llamar la atención sobre el olvido del cuidado como prescripción ética básica (Camps, 1998: 75).

2.2.3.1 SOBRE RAZONES Y SENTIMIENTOS

2.2.3.1.1 BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

the moral question from "What is just?" to "How to respond?"».

La dicotomía entre ética de la justicia y ética del cuidado puede compararse con la dicotomía entre la razón y la emoción. En la cultura occidental podemos apreciar una evolución que va desde el desprecio de las emociones al reconocimiento de su importancia. «Proceso que comenzó cuando nuestra cultura asumió como uno de sus rasgos más característicos el desprecio y la condena de la vida emocional: ahí tenemos el ideal estoico de la apatía» (Rodríguez González, 1999: 9).

Platón y Sócrates fueron de los primeros en argumentar que la virtud consistía en la supresión o negación de los sentimientos y emociones, que eran vistos como fuentes de tentación auto-destructivas o de comportamiento antisocial (Carr, 1991: 194). La filosofía moral de estos dos grandes filósofos griegos estuvo caracterizada por una especie de maniqueísmo o dualismo con respecto a la comprensión de la naturaleza humana: el alma como la fuente del bien moral y el cuerpo unido a las emociones como posible corruptor del alma. De ahí quizás el desprecio de Platón hacia las tragedias, por ser un manojito de emociones. En cambio hoy en día las tragedias griegas pueden considerarse una importante fuente de reflexión en torno a temas morales.

Kant en un principio reconoció la existencia de sentimientos humanos positivos y beneficiosos así como de otros negativos y destructivos. Sin embargo, la conducta moral para Kant surge de una deliberación racional individual en la que los sentimientos son irrelevantes o no tienen ningún papel significativo.

Afortunadamente hay una progresiva disolución de estas valoraciones tan occidentales. Tanto los estudios desde la psicología de las emociones como el análisis filosófico de los conceptos emocionales delatarán el importante papel de las emociones en la vida humana. En este largo proceso de revalorización de las emociones Hume será una figura clave.

El dualismo cartesiano tendrá una clara influencia en el problema filosófico de los afectos. La diferencia entre razón y emoción se califica como la diferencia entre agente y paciente. Es decir la razón gobierna nuestras acciones, mientras que las emociones són simples efectos o expresiones de esas acciones, son pacientes. En la tradición filosófica, ya desde Aristóteles se valora más el agente que el paciente. Con lo que según esta regla de tres, las emociones no tienen ningún papel o ninguna función para la acción moral.

RAZÓN → AGENTE	HUME ROMPERÁ ESTA
EMOCIÓN → PACIENTE	ESTRUCTURA

El descubrimiento decisivo es el de la utilidad de los afectos. Para Spinoza, por ejemplo la utilización de las pasiones consistiría en una técnica de conversión de los afectos que son pasiones en afectos que no lo son. Esta técnica consistiría en formarse de la pasión que nos acomete una idea clara y distinta (Rodríguez González, 1999: 34). Esta idea se basa en la

consideración de que unos afectos son pasiones y otros no. «Concuerdan con la razón los afectos que no son pasiones, sino que, al contrario, hacen brotar y acompañan nuestras acciones» (Rodríguez González, 1999: 41).

Ese combate entre la razón y la emoción [...] combate en el que se concedería a la primera todos los derechos del vencedor, oculta para Hume una confusión radical que él mismo estará decidido a eliminar desde el primer momento. Pues sucede que la razón nunca puede constituirse en motivo para la voluntad y, por lo tanto, jamás podrá oponerse a la pasión a este nivel (Rodríguez González, 1999: 56-57).

¿Pero entonces a qué refería la tradicional distinción entre razón y emoción? Para Hume a la oposición entre pasiones violentas y pasiones apacibles. Hemos identificado la razón con las pasiones apacibles y la emoción con las pasiones violentas.

Pero, a pesar de que Hume rescatara la importante función de las emociones para la acción moral, en pleno s. XX, la teoría moral predominante -es el caso de la ética discursiva- presenta un claro sesgo racionalista.

No otras son las características que en diversas ocasiones ha expuesto Habermas como propias de su ética discursiva. Y es preciso reconocer que poca relación parecen guardar con el sentimentalismo-erotismo, teleologismo y materialismo de los fundadores de la Escuela. No parecen tener un gran respeto los jóvenes francfortianos por ese sentimiento moral, que hasta Kant -a su modo- tuvo a bien venerar. El síndrome de la racionalidad parece, por el contrario, caracterizar a esta ética que, en principio, parecía tan sentimental por *dialógica* (Cortina, 1985: 153).

El motivo que originó esta tendencia tan claramente racionalista fue el interés por luchar contra el escepticismo ético que opinaba que la ética era mero sentimentalismo, lo que les condujo a fundamentar la ética desde el mero racionalismo. A principios del s.XX diferentes autores pusieron en entredicho la posibilidad de una reflexión y un acuerdo en torno a temas morales. Lo que arrastró a la filosofía moral hacia el subjetivismo, el nihilismo y el relativismo. El emotivismo fue, por ejemplo, una de las tesis sostenidas por el positivismo lógico de principios del siglo XX. Y, aunque se inspiraron en la obra de Hume tanto en sus implicaciones epistemológicas como morales, su interpretación del sentimiento moral es radicalmente diferente. Mientras que para Hume los juicios morales referían a una presencia objetiva u operación causal de los sentimientos y las emociones, para los emotivistas los juicios morales expresaban solo los sentimientos subjetivos de aquellos que los emitían. La moral, sin embargo, es algo más que expresar una preferencia particular como argumentaban los emotivistas, para Hume existían criterios objetivos para la bondad de las acciones y las conductas.

Como reacción al emotivismo y al relativismo, autores como Rawls, Apel, Habermas o Kohlberg trataron de fundamentar nuevamente la filosofía moral pero utilizaron propuestas demasiado procedimentales, basadas en el formalismo y carentes

de valores. En su intento de asepsia emocional han producido teorías morales vacías e inertes. De ahí la crítica y la aportación que recientemente se hace desde diferentes tradiciones entre las que se encuentra la ética del cuidado.

A la hora de hablar de sentimientos y ética cabe hacer una diferenciación (Guisán, 1994): existen teorías filosóficas que *fundamentan* la ética en el sentimiento moral y existen teorías filosóficas que *disuelven* la ética al reducirla a sentimientos individuales, desembocando así en un subjetivismo y un relativismo. El haber confundido ambas corrientes ha desembocado en una injusta descalificación de las teorías fundamentadas en sentimientos morales. Y ha desembocado en una fundamentación excesivamente racionalista de la ética, en un intento de salvarla del subjetivismo y del relativismo.

Es importante saber deslindar la ética de los sentimientos morales del emotivismo contemporáneo. Pues es importante señalar que:

- No todos los sentimientos humanos son sentimientos morales, sino los que ayudan a la promoción de la excelencia individual y la vida cooperativa comunitaria.
- Los sentimientos morales no son puramente subjetivos, sino intersubjetivos, generados en la convivencia, y
- Dichos sentimientos no son fruto de una sociedad particular, ni se deben a las decisiones de individuos aislados y particulares, sino que permanecen en el tiempo, son transculturales, y en cierta medida inmutables (en tanto en cuanto no se modifique la naturaleza o condición humana) (Guisán, 1994: 394-395).

2.2.3.1.2 APORTACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS A LA VIDA MORAL

Una de las reivindicaciones de muchas teóricas morales feministas es la necesidad de abrir un espacio para lo que algunos denominan emociones morales. El racionalismo de muchas de las teorías morales tradicionales es sospechoso en su denigración del papel de las emociones. A menudo las feministas insisten en la importancia de las emociones para la capacidad moral. Se valoran las emociones pero no sólo en la forma en la que las teorías morales tradicionales lo hacen como comodines para la acción moral. Las emociones tienen una función importante en el desarrollo de la capacidad moral y no como meros comodines o complementos de éstas. Los sentimientos deberían ser respetados desde el punto de vista moral más que marginados por falta de imparcialidad.

Es cierto que existen emociones moralmente dañinas como los prejuicios, el deseo de venganza, el egoísmo, etc. Pero despejar la teoría moral de emociones dañinas desechando todo el espectro emocional es todavía más dañino. Emociones como la empatía, la preocupación por otros y la indignación frente a la crueldad son cruciales en el desarrollo de posturas morales apropiadas. Una adecuada teoría moral debería construirse tanto sobre sentimientos apropiados como sobre razonamientos apropiados.

El cuidado, por ejemplo, es parcialmente emocional. Implica sentimientos y requiere un alto grado de empatía.

Gilligan desafía el racionalismo de las teorías morales predominantes. Las teorías kantianas hacen énfasis, por ejemplo, en el control racional de las emociones, en lugar de en cultivar formas deseables de emoción como propone Gilligan (Baier, 1995: 57).²⁸

Las emociones cumplen una función importante en el ámbito de la acción moral. Una de sus utilidades es la de percepción de la realidad, la percepción del contexto de las situaciones morales. Una correcta acción moral viene precedida por una correcta percepción de la situación moral.

Para Nussbaum la atención es un fenómeno cognitivo-emocional. La visión precisa de la realidad moral es producto de una capacidad de discernir que no está simplemente localizada en el intelecto, sino que requiere la participación de múltiples capacidades (Salles, 1999: 218).

Según Arleen Salles, las emociones colaboran a una correcta percepción de la situación moral (Salles, 1999: 218-219). A diferencia de las ideas tradicionales que sostienen que para una correcta percepción de la realidad debemos abstraernos de las emociones. En primer lugar, la capacidad de experimentar las emociones que sienten otras personas en determinadas

²⁸ «So the emphasis in Kantian theories on rational control of emotions, rather than on cultivating desirable forms of emotion, is challenged by Gilligan».

situaciones permite, si no justificar las acciones de esas personas, si comprender con mayor amplitud el panorama moral. De ahí la importancia de la empatía «sentir una cierta empatía es esencial para apreciar el dolor ajeno, dado que una percepción plena requiere una dimensión afectiva» (Salles, 1999: 218). En segundo lugar, «los compromisos afectivos particulares nos incentivan a aprehender ciertas situaciones específicas de una manera más rica y completa» (Salles, 1999: 219). El compromiso afectivo con la justicia, la concientización de su valor, nos induce a ser más susceptibles a las injusticias y a detectarlas con mayor facilidad. «La aceptación e internalización de una actitud o un valor requiere un compromiso total (emocional e intelectual) con el valor en cuestión» (Salles, 1999: 224).

Argumentar por el papel protagónico de las emociones presenta un desafío importante a la perspectiva predominante sobre la percepción moral. Sin embargo, la concepción de la percepción como fenómeno cognitivo-emocional está empíricamente justificada y tiene gran importancia teórica en tanto que amplía la base informativa de los factores a considerar cuando nos embarcamos en la ardua tarea de examinar la vida moral (Salles, 1999: 225).

Además de ayudarnos a una mejor percepción de las situaciones morales, las emociones son componentes imprescindibles para una respuesta moral plena.

Aunque las teorías morales tradicionales niegan u ocultan la importancia moral de la emoción, recientes investigaciones

descubren que incluso la justicia implica emociones características como el respeto y la indignación. Similarmente, los teóricos del cuidado se resisten a reducir a simple sentimiento el cuidado e insisten en los elementos cognitivos que conlleva.

Las razones y las emociones se encuentran interconectadas, el razonamiento tiene un importante componente afectivo, así como las emociones también tienen un contenido cognitivo. La distinción entre razón y emoción tuvo en su inicio una voluntad descriptiva y aclaratoria, pero la experiencia moral humana conjuga de una forma inseparable ambas dimensiones.

«El vínculo entre emociones y acción además de causal es racional» (Rodríguez González, 1999: 153).

No es de extrañar que «emoción» y «motivo» tengan orígenes etimológicos comunes, ya que la emoción es lo que nos mueve. Que las emociones sean tan importantes para la conducta desmiente el pasivismo y el irracionalismo de que se había acusado a la vida pasional.

2.2.3.2 EL CUIDADO Y LA JUSTICIA INTERDEPENDIENTES

Marilyn Friedman afirma que la dicotomía cuidado-justicia es racionalmente inverosímil y que los dos conceptos son conceptualmente compatibles (Friedman, 1993).

Esta rivalidad entre el cuidado y la justicia que la obra de Gilligan ha despertado responde a una oposición más general y antigua en el ámbito de la filosofía moral entre la «tradición de la justicia» representada por los filósofos morales John Rawls (s.XX), Kant (s.XIX) y John Locke (s.XVII) y la «tradición de la virtud» en la que Hume (s.XVIII) es el más moderno teórico y que se extiende en la antigüedad hasta Aristóteles (Waithe, 1989).

A pesar de estas dos diferentes tradiciones, la filosofía moral en general, y la tradición de la virtud en particular ha mantenido consistentemente que aunque podemos hablar sobre el cuidado (normalmente llamado «sentimiento») como algo diferente de la justicia, no podemos hablar de acción virtuosa o moralmente correcta a menos que se trate de una acción que está motivada tanto por el cuidado y la preocupación como por la justicia (Waithe, 1989: 5). Históricamente la mayoría de teorías de filosofía moral han considerado tanto la virtud como la justicia rasgos o características de una acción moral correcta. A lo largo de la historia, uno de los principios morales más importantes ha sido el principio del cuidado y la preocupación por los otros (Waithe, 1989: 5). Aristóteles (s.III a.C.) y Cicerón (s.II a.C.) son dos de los más famosos filósofos de la antigüedad cuyos escritos ni han excluido ni

despreciado la importancia del cuidado en la acción moral (Waithe, 1989: 5).²⁹

Como vemos la histórica discusión sobre si hay diferencias entre el cuidado y la justicia, si hay diferencias de género en la capacidad para el juicio moral o si hay diferentes predisposiciones hacia el cuidado o la justicia, empezó hace más de dos mil años.

Conviene también no pasar por alto que las éticas de los sentimientos morales no niegan el papel de la razón en la ética, si bien realicen un uso meramente instrumental de la misma, lo cual, pese a la aparente modestia de las tareas a la razón confiadas, evita acertadamente el irracionalismo, el subjetivismo y la arbitrariedad (Guisán, 1994: 382).

Sara Ruddick afirma que la maternidad une el intelecto y la emoción (Ruddick, 1997: 588).³⁰ Según ella se ha escrito mucho y se han hecho muchas poesías sobre el corazón de la mujer, pero poco sobre su cabeza. Ruddick pretende mostrar el pensamiento que se esconde en el ejercicio de la maternidad, el tipo de habilidades cognitivas e intelectuales que la actividad maternal desarrolla, el pensamiento materno.

²⁹ «Aristotle (third century B.C) and Cicero (second century B.C) are but two of the better known ancient male philosophers whose writings neither excluded nor diminished the importance of care in moral action».

³⁰ «Intellectual activities are distinguishable, but not separable from disciplines of feeling. There is a unity of reflection, judgment, and emotion. It is this unity I call "maternal thinking"»

Desde la ética del cuidado queremos suplir el sesgo racionalista y sumar con la ética del discurso.

Esto supone, como es obvio, declarar abiertamente la guerra a los no-cognitivistas y escépticos en materia ética. Y éste es en verdad el enemigo por excelencia de la ética habermasiana: el escepticismo ético, que -según Habermas- ha venido a convertirse en la ideología de los intelectuales, junto con el positivismo jurídico (Cortina, 1985: 154)

La crítica u objeción más recurrida a la ética del cuidado se encuentra, de hecho, en relación con el planteamiento de esta dicotomía.

La principal crítica a la ética del cuidado es que el cuidado y las emociones que lo mueven son subjetivas. En efecto, las emociones son subjetivas y tomarlas como guía de la acción moral puede ser peligroso. Además, el cuidado, por su parte, no siempre tiene contenido moral. Hay que cuidar bien y, sobre todo, cuidarse de lo que es justo y correcto cuidar. Por consiguiente, hacen falta principios para que el cuidado sea bueno.

Como vemos, esta crítica es fácilmente refutable si partimos de la superación de la dicotomía entre ética del cuidado y ética de la justicia. Nadie rechaza la justicia para proponer en su lugar el cuidado. La objeción, pues, no vale si se entiende que la ética del cuidado no sustituye sino complementa a la de la justicia. Como afirma Torralba «en la praxis del cuidado debe presidir el principio de justicia, esto es, la voluntad de

distribuir adecuadamente los cuidados según las necesidades de cada persona» (Torralba, 1998: 355).

Por otra parte, la subjetividad de las emociones no tiene mayores peligros de desvío que la abstracción de las normas y los grandes principios, ¿Qué es ser sincero? ¿Cómo se respeta la dignidad humana? ¿Qué significa que la vida es sagrada? Palabras, sólo palabras hasta que las encarnamos en una situación que nos muestra situacionalmente qué entendemos por tal valor (Camps, 1998: 77).

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg no hace suficiente justicia a la importancia de las dimensiones motivacionales y afectivas en la conducta moral. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg no tiene en cuenta estos aspectos y esa omisión tiene importantes consecuencias para una comprensión satisfactoria de la vida moral (Carr, 1991: 168-169).

Es más para autores como Hume la razón en temas de moral es inactiva y, por sí misma y por sí sola, no es un motivo ni para la acción ni para la decisión. «La razón es totalmente inactiva, por lo que nunca puede ser origen de un principio tan activo como lo es la conciencia o sentimiento de lo moral» (Hume, 1988: 620). La razón es indiferente al bien y al mal. En cambio el sentimiento moral es para Hume la impresión que diferencia entre el bien y el mal, y que confiere a las acciones y a las voliciones la cualidad de buenas o malas. Según Hume, los fines últimos de las acciones humanas dependen del sentimiento y de los afectos, y no de la razón.

La moral suscita las pasiones y produce o impide las acciones. Pero la razón es de suyo absolutamente impotente en este caso particular. Luego las reglas de moralidad no son conclusiones de nuestra razón (Hume, 1988: 619).

Annette Baier propone superar la dicotomía y complementar ambas teorías con el concepto de «Apropiada Responsabilidad» (Baier, 1993: 27).³¹

Resulta curioso como entre los teóricos que defienden el cuidado o desafían la justicia como único principio moral o principio moral supremo, se encuentran mujeres, de las que se tiene la expectativa de que deberían ser conscientes de la suprema importancia de la justicia. Las mujeres que recientemente han ganado el reconocimiento a la igualdad de derechos son las que ahora sugieren que la justicia es sólo una virtud entre muchas.

Por supuesto que no hay duda de que la justicia es un valor social de gran importancia. La única idea que está siendo desafiada es la de que la justicia sea la «primera» virtud de las instituciones sociales, tal y como han afirmado teóricos de la altura de Rawls (Baier, 1995: 48).³²

³¹ «Granted that the men's theories of obligation need supplementation, to have much chance of integrity and coherence, and that the women's hypothetical theories will want to cover obligation as well as love, then what concept brings them together? My tentative answer is -the concept of appropriate trust»

³² «He does claim that justice is the "first" virtue of social institutions, and it is only that claim about priority that I

«Responsabilidad significa respuesta, extensión, y no limitación de la acción. Connota así un acto de cuidado y atención, más que contención de la agresión» (Gilligan, 1986: 71). La ética de la justicia no tiene tanto esa motivación de respuesta, de acción sino más bien una motivación de evitar la acción incorrecta. En esto debe de complementarse con el cuidado. Es significativa la definición de lo que es moralmente correcto que da un joven representativo de la etapa postconvencional entrevistado por Kohlberg: «Reconocer los derechos de los otros individuos, primero el derecho a la vida y después el derecho de hacer lo que uno quiera siempre que no interfiera con los derechos de los otros» (Kohlberg, 1976:37).³³

El cuidado y la justicia están tan estrechamente entretnejidos que resulta difícil separarlos. Las elecciones del tipo: a qué o quién cuidar, cuando, cómo, con qué intensidad o cuanto tiempo presuponen valores como la justicia, la equidad, la autoestima o la honestidad. Sin un respeto a la autonomía del otro el cuidado se convierte en ahogamiento. Al mismo tiempo, el cuidado sin respeto a uno mismo se convierte en sacrificio y abnegación, en cambio, como dijo Fromm «el amor maduro

think has been challenged».

³³ «What does "morality" or "morally right" mean to you? Recognizing the rights of other individuals, first to life and then to do as he pleases as long as it doesn't interfere with somebody else's rights».

significa unión a condición de preservar la propia integridad, la propia individualidad» (Fromm, 1980: 30).

Jaggar critica a la ética del cuidado de fallar en reconocer y distinguir entre necesidades reales y objetos empíricos de deseo, entre las necesidades expresadas por un lado, y las genuinas necesidades por el otro (Jaggar, 1995: 189). La capacidad de distinguir qué necesidades son moralmente aceptables. Según Jaggar, el cuidado apropiado no está sólo garantizado por el acuerdo entre el donador del cuidado y el suministrador del cuidado. Así, según Jaggar, muchas mujeres que sufren de violencia doméstica ven esta violencia como expresión de cuidado o amor, e incluso se pueden identificar empáticamente con sus agresores (Jaggar, 1995: 192). Pero esta crítica está fuera de lugar si consideramos la necesidad de utilizar criterios de justicia para identificar el cuidado que es moralmente aceptable.

La simbiosis entre la ética del cuidado y la ética de la justicia se aprecia de forma palpable en el hecho de que para transmitir el sentido de justicia de una generación a otra es necesario el amor y el cuidado hacia la infancia (Baier, 1993: 23).³⁴ Parecido argumento utiliza Susan Moller Okin (Robinson, 1999: 24) para criticar la dicotomía entre la justicia y el

³⁴ «The virtue of being a loving parent must supplement the natural duties and the obligations of justice, if the just society is to last beyond the first generation».

cuidado. Como especialista en Rawls, Okin argumenta que un correcto entendimiento de la teoría de Rawls debe incluir el reconocimiento de que para desarrollar el sentido de justicia los seres humanos deben ser criados y socializados en un ambiente que desarrolle sus mejores capacidades. Según Okin, la posición de Rawls, normalmente criticada de individualista y abstracta, tiene como centro una voz de responsabilidad, cuidado y preocupación por otros.

El concepto de justicia es esencial para comprender el tipo de cuidado que es vital para evitar el daño a uno mismo y a los otros. El cuidado requiere la virtud de la prudencia y de la autoestima para saber equilibrar las necesidades propias con las de los otros. Para así no caer en un auto-descuido que ha sido utilizado para explotar a las mujeres a quienes se les ha exigido servir a sus maridos siguiendo su tendencia «natural» a ser más cuidadoras que los hombres (Martin, 1996: 44).

No se trata de ver el cuidado como un paraguas bajo el cual se recogen todas las otras virtudes. Es preferible entender el cuidado como una virtud dependiente, esto es, una virtud que sólo existe cuando viene combinada con un mínimo de otros valores y virtudes (Martin, 1996: 43-44). «Cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento son mutuamente interdependientes» (Fromm, 1980: 41).

El cuidado se considera virtud o valor moral atendiendo a la combinación de tres elementos diferentes (Martin, 1996): la

buena intención, las consecuencias y la interrelación con otros valores.

La definición de todo acto de cuidado como virtud sólo por la buena intención no sería acertada, pues puede producir malas consecuencias, especialmente si no se combina con otros valores como la justicia, la equidad, etc. Pero de todas formas la buena intención o la buena voluntad es un elemento que ya desde Kant se considera revelador de una acción moral.

La buena voluntad no es buena por lo que efectúe o realice ni por su aptitud para alcanzar algún determinado fin propuesto previamente, sino que sólo es buena por el querer, es decir, en sí misma, y considerada por sí misma es, sin comparación, muchísimo más valiosa que todo lo que por medio de ella pudiéramos realizar en provecho de alguna inclinación y, si se quiere, de la suma de todas las inclinaciones (Kant, 1995: 54-55).

Además de con la justicia el cuidado es considerado una virtud por sus conexiones con otras virtudes. El amor, la confianza, el respeto, la justicia, la honestidad, la gratitud o el esfuerzo son algunos de los valores que el cuidado motiva e implica y que enriquecen la vida moral del individuo. En cualquier caso, el cuidado no es el fundamento para una ética separada que pueda ser entendida independientemente de otras virtudes (Martin, 1996: 43).

Una de las argumentaciones que han sido utilizadas para negar la dicotomía entre cuidado y justicia es la necesidad de

criterios de justicia en el ámbito de las relaciones interpersonales íntimas, aquellas que aparentemente y según la dicotomía se rigen por aspectos de cuidado. Marilyn Friedman (1993: 264) señala tres formas en las que la justicia es imprescindible en las relaciones interpersonales. Las dos primeras son apropiadas entre grupos íntimos de iguales, tales como amigos, familiares o la pareja en la que todos los miembros son adultos responsables; la tercera forma pertenece a la relación entre «diferentes» concretamente entre adultos y la infancia.

La primera de las formas que describe Friedman hace referencia a que la justicia pone unos límites, unas condiciones en las relaciones, llamando la atención sobre la importancia de compartir adecuadamente entre los participantes, los beneficios y cargas que constituyen o que implican su relación (Friedman, 1993: 265). En muchas ocasiones se producen injusticias en las relaciones interpersonales al esconder tras el amor y el cuidado una relación de explotación de una de las partes. El hecho de que los hombres no cuiden tanto a las mujeres como las mujeres cuidan a los hombres es una violación del principio de justicia distributiva.

La segunda de las razones por las que la justicia es necesaria en las relaciones interpersonales hace referencia al hecho de que la confianza y la intimidad que caracterizan algunas relaciones interpersonales crean estados vulnerables al daño. Daños como la lesión física o el ataque sexual se convierten en

factibles y poco penalizados en este tipo de relaciones e incluso algunas relaciones interpersonales degeneradas y corruptas hacen posible ciertos daños emocionales que no se darían en otras relaciones más impersonales.

Así pues, en relaciones interpersonales íntimas, el cuidado puede degenerar en injusticias de explotación o opresión si no interviene el valor de la justicia.

La tercera forma que señala Friedman en la que la justicia debe pertenecer a las relaciones interpersonales se refiere a la crianza de los hijos y a las relaciones interpersonales en general entre adultos e infancia.

Para Friedman (1993: 267) Gilligan comete un error al no reconocer la importancia de la justicia con mayor profundidad en su relevancia para evitar violencia y daño en las relaciones interpersonales. Ciertamente, aunque Gilligan sugiere que un razonamiento maduro sobre el cuidado incorpora consideraciones de justicia y derechos, su forma de entender esta complementariedad es bastante limitada. Parece implicar solo el reconocimiento de que el sujeto y los otros son iguales, una noción que sirve para superar la problemática tendencia de la ética del cuidado a convertirse en un cuidado «auto-sacrificante» en las prácticas de muchas mujeres.

Como hemos estado viendo la justicia y el cuidado son interdependientes. La ética del cuidado no pretende sustituir

la ética de la justicia, pero sí que le aporta elementos de valor, como la consideración del otro concreto o la importancia de la respuesta moral.

No es a la idea de justicia a la que se opone la ética del cuidado, sino a la visión individualista y atómica de las personas como sujetos «abstractos» en lugar de «concretos» que aparece en la ética de la justicia (Robinson, 1999: 25). En definitiva el dilema entre la igualdad y la diferencia

La igualdad es parte integral de "una ética de la justicia" que es característicamente masculina en la medida que oscurece la diferencia humana abstrayéndola de la particularidad y singularidad de personas concretas en situaciones específicas y que intenta resolver los intereses conflictivos aplicando un poder abstracto, en lugar de responder directamente a las necesidades que se perciben inmediatamente (Jaggar, 1996: 172).

Además de esta aportación a la ética de la justicia, la ética del cuidado también toma seriamente el problema de la motivación y el de la naturaleza de la respuesta moral, aspectos que son, en cierta medida marginados por la ética de la justicia. En la ética de la justicia el concepto de deber se limita a la no-interferencia recíproca, en cambio en la ética del cuidado incluye la necesidad de dar respuesta a las necesidades de los otros.

Una de las diferencias más visibles de la ética del cuidado con respecto a otras éticas es que no tiene como preocupación central el «juicio moral». Para muchas otras éticas como la

ética kantiana o la ética del discurso el juicio moral es el tema clave, ¿qué elementos hacen que un juicio sea moral? La mayoría de los filósofos que se han ocupado de la moral se han preguntado por el origen y fundamento de los juicios morales. Los juicios morales aprueban o desaprueban las conductas y actitudes humanas: aprobamos la generosidad y rechazamos el crimen. ¿En qué se fundan estos juicios? Para algunos en la razón, para otros en el diálogo, para otros en los sentimientos³⁵. En cambio en la ética del cuidado toma preocupación central el impulso y la disposición moral (Noddings, 1984: 28-29).

La ética del cuidado complementa a la ética de la justicia. Somos conscientes de la necesidad de unos principios morales universales, que más allá de ignorar las diferencias, representan la posibilidad de una auténtica convivencia en *pluralismo* y no de un mero *politeísmo axiológico* (Cortina y Martínez, 1996: 118). Esos principios morales son mínimos y exigibles.

El cuidado es un valor universalizable... pero, ¿es exigible?, además acompaña de forma indisoluble a la justicia... Por todo esto podemos decir que en el cuidado los límites entre una ética de mínimos y una ética de máximos se hacen más borrosos.

³⁵ Hume fundamentó los juicios morales en el sentimiento. Hume recoge una línea de pensamiento desarrollada en Inglaterra, en la primera mitad del s.XVIII, por filósofos moralistas como Shaftesbury (1671-1713) y Hutcheson (1694-1746), corriente que ha encontrado su continuación en la doctrina del emotivismo

La clásica distinción entre éticas de máximos y ética de mínimos es puramente metodológica y didáctica, en el mundo de la experiencia vivencial ambas dimensiones son interdependientes:

Con el deber, la moral y con los mandamientos rara vez hacemos felices a los demás, porque con eso no nos hacemos felices ni a nosotros mismos. Si el hombre puede ser "bueno", sólo lo puede ser cuando es feliz (Hesse, 1992a: 124).

El cuidado es un valor moral universalizable pero que no surge como tal únicamente de la reflexión racional *a priori* sino que surge su importancia a partir de la observación de la experiencia, a partir de una antropología que nos indica una conexión entre la práctica del cuidado y la paz. «Porque tareas como la construcción de la paz exigen aprender de las experiencias concretas cuáles conducen y cuáles desvían del camino de una paz duradera» (Cortina, 1997b: 80). Aquí no valdría la sentencia de Kant:

...todos los conceptos morales tienen su asiento y origen, completamente *a priori*, en la razón, y ello tanto en la razón humana más común como en la más altamente especulativa; que no pueden ser abstraídos de ningún conocimiento empírico y, por tanto, contingente (Kant, 1995: 78-79).

Para decidir qué es lo correcto y justo no nos sirve sólo la razón y el pensamiento abstracto como indicara Kant, sino que

moral de nuestros días (Navarro Cordón, 1995: 203).

la experiencia y la antropología son fuentes dignas para clarificar qué es lo justo y bueno.

Hume, en las antípodas del Kant de la Fundamentación metafísica de las costumbres, declarará no sólo que la antropología no estorba a la fundamentación de nuestros juicios morales, sino que lo que sabemos del ser humano a través de nuestra sensibilidad es el único fundamento en ética (Guisán, 1994: 380).

Es limitado hacer depender la fuente de las responsabilidades morales de un interés puro por la ley moral, porque -aquello justamente que Kant no pudo experimentar ni imaginar- después de los totalitarismos de este siglo la razón práctica tiene que ser impura, recorrida por la experiencia y por los acontecimientos que nos dan que pensar (Bárcena y Mèlich, 2000: 143).

Tanto la ética humeana como el resto de formulaciones de éticas del sentimiento moral, entre las que yo incluiría también a la ética del cuidado, basan su fundamentación en aspectos empíricos e intersubjetivos (Guisán, 1994).

La ética del discurso complementó la ética kantiana con una perspectiva intersubjetiva: el diálogo. La ética del cuidado abunda todavía más en esta intersubjetividad de la moral. Completando la intersubjetividad dialógica con la afectiva, de compromiso y responsabilidad ante las necesidades de los otros.

Por eso hemos de dar la vuelta al argumento kantiano y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales emanan y están condicionadas, determinadas, por *la presencia del otro*, singular, concreto, irrepetible, con *rostro*. En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer de forma heterónoma. *No renunciamos a la autonomía, sino que la heteronomizamos* (Bárcena y Mèlich, 2000: 144-145).

Una vez contextualizada la ética del cuidado voy a señalar aquellos aspectos en los que colabora a la construcción de una cultura para la paz y por los que se hace muy conveniente incluir una educación en el cuidado dentro de una propuesta de educación para la paz.

Estos aspectos son principalmente dos:

1. La regulación de conflictos.
2. La atención a los otros.

2.3 ÉTICA DEL CUIDADO Y REGULACIÓN DE CONFLICTOS

En este apartado voy a tratar de abordar cómo la ética del cuidado nos aporta nuevos modos de plantear y resolver los conflictos entre los seres humanos.

Dividiré mi análisis en cuatro secciones. En la primera haré una introducción a los estudios sobre resolución de conflictos. En segundo lugar plantearé la relación entre género y conflictos. En tercer lugar abordaré la aportación del cuidado a la resolución de conflictos en tres aspectos: la atención a la multiplicidad, la no existencia de ganadores o perdedores y la prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos. Finalmente expondré la conexión de la ética del cuidado con la teoría de la no-violencia.

2.3.1 INTRODUCCIÓN: RESOLUCIÓN Y REGULACIÓN DE CONFLICTOS

La investigación para la paz ha estado tradicionalmente unida a los estudios sobre la guerra y los conflictos, sobre todo en sus inicios. Como ya he señalado en el primer bloque del trabajo, podemos distinguir dentro de la investigación para la paz dos etapas que podríamos calificar como la *vieja agenda* y la *nueva agenda* de los estudios para la paz. Uno de los criterios en los que se basa esta clasificación consiste en la mayor o menor relación de los estudios para la paz con los estudios sobre la guerra y los conflictos en general.

La *vieja agenda* de los estudios para la paz tiene una clara conexión con los estudios sobre la guerra y los conflictos. De hecho el nacimiento de los estudios para la paz está ligado casi de forma indisoluble a los estudios sobre la guerra.³⁶

La denominación Investigación para la Paz (*Peace Research*) se inicia a mitad de los años 50 en la Universidad de Michigan (EE.UU.) como investigación de los conflictos con utilización de aparato matemático, teoría de juegos y de las decisiones (Martínez Guzmán, 1998d: 317).

³⁶ Los primeros estudios para la paz también son conocidos como estudios de *polemología*, es decir, estudios sobre la guerra, la actual investigación para la paz, sin embargo, se centra más en la *irenología*, es decir, en el análisis de los contenidos mismos que garantizan la existencia de una cultura para la paz.

Mientras que en la vieja agenda de la investigación para la paz el tema principal de investigación es la paz negativa (las causas de la guerra, la resolución de conflictos, etc.) en la nueva agenda de la investigación para la paz el tema principal de investigación es la paz positiva (derechos humanos, globalidad y ecología, bienestar económico, no-violencia, etc.). Pasamos de estudiar lo mal que está todo a plantear nuevas opciones de futuro, posibles alternativas, a plantearnos el contenido que una cultura para la paz debería tener.

Si en el periodo de la vieja agenda la revista clave en la que se divulgaban los estudios para la paz era el *Journal of Conflict Resolution*, durante la nueva agenda será el *Journal of Peace Research*.

A pesar de esta diferencia en los temas de estudio, en la actual investigación para la paz, todavía siguen en pie estudios sobre la guerra y los conflictos.

Paralelamente a esta evolución con respecto a la vinculación de la investigación para la paz con el estudio de los conflictos, también existe una evolución interna a los estudios sobre conflictos respecto a la forma de entenderlos.

Esta evolución puede resumirse básicamente diciendo que se ha pasado de la idea de resolución de conflictos a la de regulación o transformación de estos.³⁷

³⁷ También se utiliza la noción de «gestión» de conflictos. Prefiero la noción de «regulación» porque creo que es más amplia que la de «transformación» y menos burocrática que la de

Como muy bien afirma Vinyamata,

El conflicto, en sí mismo, no tiene una significación peyorativa; podrá ser negativo o positivo, dependerá del valor que le asignemos y, sobre todo, del uso que le demos a través de su gestión (Vinyamata Camp, 1999: 27).

Por eso mismo es más adecuado hablar de regulación que de resolución, ya que los conflictos son inherentes a la actividad humana y social. Nos interesa ante todo aprender a manejarnos en los conflictos, aprender formas pacíficas y justas de regularlos que nos permitan ver los conflictos más como una oportunidad de crecimiento y mejora que como un mal a extirpar.

Uno de los principales objetivos de los estudios para la paz es, a mi entender, reconstruir, reconocer y cultivar las formas pacíficas de regulación de conflictos. Como Margaret Mead o Malinowski afirman, la agresividad es una forma de responder a los conflictos en determinadas sociedades, pero no en todas. Lamentablemente la cultura occidental se caracteriza por la agresividad y la violencia a la hora de resolver los conflictos. Además esta tendencia viene soportada y promovida por los medios de comunicación, especialmente el cine y la televisión.

Desde la investigación para la paz se considera necesario (además de urgente) aprender y promover formas alternativas de regular conflictos. Con tal fin, una propuesta sería escuchar y aprender de aquellos que tradicionalmente han estado excluidos en la sociedad occidental: mujeres³⁸ y culturas no occidentales, por ejemplo. No afirmamos aquí que todas las mujeres y todas las culturas no occidentales sean pacíficas por naturaleza, lo cual sería caer en un esencialismo, sino que es moralmente deseable reconocer y valorar todas las experiencias, ya que sólo entre todos podemos aprender formas más creativas y positivas de regulación de conflictos.

Es en este sentido en el que la ética del cuidado nos puede ayudar a reconstruir nuevas habilidades pacíficas de regulación de conflictos.

La ética del cuidado está muy en relación con la importancia de potenciar los vínculos personales, elemento que disminuye la aparición de conflictos y facilita la transformación de los existentes.

En este apartado voy a señalar algunas de las contribuciones en las que la ética del cuidado nos puede ayudar a gestionar pacíficamente los conflictos:

³⁸ El punto j del Programa de Acción sobre una Cultura de Paz propone, en este sentido, «promover una mayor participación de la mujer en la prevención y la solución de conflictos» (UNESCO: 68).

1. Atención a la multiplicidad, considerar todo lo que se pueda.
2. No existencia de ganadores o perdedores
3. Prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos.

Durante siglos estuvimos convencidos de que la tierra era plana, de ser el centro del universo y ahora creemos lo contrario; el gran giro copernicano, sin embargo, todavía está empezando, desechar la guerra y la violencia como forma de regular y resolver los conflictos para redescubrir la grandeza de gestionar los conflictos pacíficamente.

2.3.2 GÉNERO Y CONFLICTOS³⁹

Antes de pasar a analizar cada uno de los aspectos en los que la ética del cuidado nos aporta habilidades para regular pacíficamente los conflictos, me gustaría aclarar y explicitar por qué he enmarcado la ética del cuidado como una aportación de las mujeres a la gestión pacífica de conflictos.

Si abordamos el tema de los conflictos tomando en consideración la categoría de género descubriremos algunos datos interesantes. Por ejemplo, que «la mayor parte de los hechos violentos, de violencia directa, son cometidos por varones»

³⁹ Respecto a esta temática existen dos libros paradigmáticos:

(Magallón Portolés, 1998: 93) o que «los hombres son también más sensibles que las mujeres a aquellos factores ambientales que ejercen una influencia importante en la conducta antisocial» (Fisas, 1998b: 8). ¿Son los hombres intrínsecamente violentos?, ¿Son las mujeres más pacíficas por naturaleza? Rotundamente no.

La génesis de la ética del cuidado se encuentra, en tanto que ética feminista, en el análisis de la experiencia moral de mujeres occidentales y en el reconocimiento de rasgos diferenciadores con respecto a la experiencia moral de los hombres. Concretamente, las mujeres parecen dar mayor importancia a las relaciones interpersonales y a los individuos concretos, mientras que los hombres dan mayor importancia al cumplimiento de las normas y a ideales de carácter más abstracto. Esta diferencia, como ya he señalado en apartados anteriores, no se debe a cuestiones biológicas sino a una diferente socialización y construcción de los roles de género. También he señalado con anterioridad que, por su carácter de construcción social no puede generalizarse a todos los individuos, lo cual sería caer en un esencialismo, tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres.

Por este motivo, al hablar de las aportaciones que las mujeres pueden realizar al campo de la regulación de conflictos,

el de Betty Reardon (1985) y el de Vicenç Fisas (1998b).

debemos tener en claro de qué hablamos. No se trata de que las mujeres en sí mismas, por razones de sexo, sean más pacíficas y por ello podamos aprender de ellas. Realmente, la aportación viene de ciertos rasgos del comportamiento que la sociedad espera en las mujeres.

Puesto que la moralidad está fuertemente ligada con el problema de la agresión -un área donde las diferencias de sexo son incontestables- puede ser de particular interés para ambos sexos explorar en qué forma las experiencias de las mujeres iluminan la psicología de las estrategias no violentas de resolución de conflictos (Gilligan, 1993: 214).⁴⁰

Según Sara Ruddick, el conflicto es una parte de la vida maternal diaria. Una madre se encuentra a sí misma enfrentada con sus hijos, con un mundo exterior indiferente con ella y sus intereses, con un hombre u otros adultos en su hogar, con los enemigos de sus hijos. Ella es espectadora y árbitra de las batallas de sus hijos entre sí y sus compañeros. No es sorprendente, entonces, que el pensamiento maternal haya articulado una teoría del conflicto concordante con los objetivos de la práctica maternal. Esta teoría es, en muchas formas, congruente con el pacifismo (Ruddick, 1992: 300).

Como todos sabemos, y las investigaciones feministas han analizado y denunciado, el rol de género impuesto en la mujer a

⁴⁰ «Since morality is closely tied to the problem of aggression -an area where sex differences are uncontested- it may be of particular interest at this time for both sexes to explore whether women's experience illuminates the psychology of

través de la socialización, ha servido para anclarla en la esfera privada, en el ámbito familiar, al cuidado de niños, ancianos y enfermos. Un rol de género con el que se ha apartado a las mujeres del ámbito público, de la política, de la cultura e incluso de la historia.

Si bien esta situación es deplorable y debemos hacer todo lo que esté en nuestras manos para modificarla, no debemos rechazar las tareas de cuidado *per se* y los valores y sentimientos que lo envuelven como malditos, no está ahí la solución al problema. Debemos adoptar este valor, reconstruirlo y educarnos en él tanto hombres como mujeres, debemos des-generizarlo.

2.3.3 CONTRIBUCIONES DE LA ÉTICA DEL CUIDADO A LA REGULACIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

2.3.3.1 LA ATENCIÓN A LA MULTIPLICIDAD, CONSIDERAR TODO LO QUE SE PUEDA

Con respecto a la atención a la multiplicidad, la ética del cuidado nos aporta una habilidad muy valiosa en la resolución de conflictos. Ante situaciones conflictivas mostramos a menudo tendencias maniqueístas de considerar las cosas dicotómicamente: el bueno y el malo, la víctima y el verdugo,

el bien y el mal. Afortunadamente la realidad no es tan sencilla, sino mucho más compleja.

Tzvetan Todorov en su libro *Frente al Límite* (1993) distingue entre virtudes heroicas y virtudes cotidianas.

Las virtudes heroicas las identificamos con aquellas que, valga la redundancia, posee el héroe: valentía, vida solitaria y sin responsabilidades familiares, ausencia de miedo a la muerte, capacidad de arriesgar la vida por un ideal, por una bandera...

Las virtudes cotidianas por el contrario, aunque no han sido tan veneradas por la literatura, son propias no ya de héroes sino de gente sencilla (ni héroes ni santos). Entrega, cuidado, responsabilidades familiares, preocupación no ya por una idea abstracta sino por otros individuos concretos, éstas son las características de la mayoría de la humanidad.

La historia nos demuestra que las virtudes heroicas nos llevan a guerras, a muerte y desolación. Quizá ha llegado ya la hora de reconocer aquellas virtudes cotidianas que perpetúan y hacen más agradable la vida día a día.

El mundo de los héroes -y ahí es, tal vez, donde reside su debilidad- es un mundo unidimensional que no comporta más que dos términos opuestos: nosotros y ellos, amigo y enemigo, valor y cobardía, héroe y traidor, negro y blanco (Todorov, 1993: 20).

La ética del cuidado se opone desde esta perspectiva a la visión heroica. La moral desde Carol Gilligan (Gilligan, 1986: 240),

Consiste en dedicar tiempo y energía para considerarlo todo. Decidir sin cuidado o de prisa sobre la base de uno o dos factores cuando sabemos que hay otras cosas que son importantes y serán afectadas: eso es inmoral. La forma moral de tomar decisiones es considerar todo lo que se pueda, todo lo que se sepa.

Debemos tener en cuenta también otros puntos de vista y así, a través del diálogo, tomar en consideración otras voces:

La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos lleva a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista. La flaqueza moral de las mujeres se manifiesta en una aparente difusión y confusión de juicio, y resulta así inseparable de la fuerza moral de las mujeres una preocupación predominante por las relaciones y responsabilidades (Gilligan, 1986: 38).

Esto muestra lo importante que es para una correcta acción moral el realizar una correcta percepción previa de la situación (Salles, 1999). Las situaciones son generalmente complejas y multicausales, no tener en consideración todos los aspectos y la mayor parte de voces posibles puede conducir a una penosa acción. Diferentes autores, entre ellos, Nussbaum argumentan que «el lenguaje apropiado para la filosofía moral es precisamente el que se basa en la atención» (Salles, 1999: 218).

Una visión moral adecuada sólo resulta de un esfuerzo mayor, de un escrutinio intenso de la realidad. La atención es ese tipo de escrutinio, y lleva a la observación cuidadosa de las creencias, sentimientos y circunstancias propias y de otros para ver a esta

realidad en toda su riqueza y complejidad (Salles, 1999: 217).

También Todorov critica la visión maniqueísta de la actitud heroica:

Este sistema de referencias se aviene bien a una situación orientada hacia la muerte pero no hacia la vida. En Varsovia, en 1944, no se enfrentan solamente fuerzas del bien y del mal. Están los rusos y los alemanes, el Ejército del Interior y el Ejército Popular, el gobierno en el exilio y la población civil. En una situación tan compleja, la mejor solución -pero que, en su momento, no es, ¡ay!, más que la menos mala- pasa por la cuidadosa atención a cuanto todos tengan que decir, antes que por la fidelidad inquebrantable a su propio ideal. Los valores de la vida, en este sentido, no son absolutos: la vida es diversa, toda situación es heterogénea; las elecciones que uno hace son, así, el resultado no de concesiones o de compromisos cobardes, sino de una toma en consideración de esta multiplicidad (Todorov, 1993: 20).

Atenerse a los mismos principios en diferentes circunstancias puede ser una injusticia. Cuando nos aferramos a los principios, sin atender al contexto, no estamos teniendo en cuenta la complejidad. Ser sensible a un amplio rango de consideraciones morales puede ser a menudo más importante que la adherencia rígida a principios (Held, 1995: 162).

Ante situaciones conflictivas puede ser más pacífico establecer un diálogo entre las diferentes partes que ceñirse, sin atender al contexto, a principios universales.

Ser imparcial significa, en teoría, la capacidad de verlo todo, por encima de las perspectivas e intereses particulares. «Para

la filosofía contemporánea poner en cuestión el ideal de imparcialidad lleva a cuestionar la posibilidad misma de la teoría moral» (Young, 1990: 93). Sin embargo, según la teoría moral feminista la imparcialidad puede ser opresiva (Young, 1990).

El punto de vista imparcial está relacionado con el interés de adoptar principios universales. «Este deseo es al menos tan viejo como Parménides, y la lógica de la identidad comienza con la antigua noción filosófica de los universales» (Young, 1990: 95).

Pero este tipo de razonamiento elimina la otredad de dos formas: «la irreductible especificidad de las situaciones y la diferencia entre sujetos morales» (Young, 1990: 95).

El sujeto imparcial no necesita reconocer a otros sujetos cuya perspectiva debiera ser tomada en cuenta y con quien pudiera producirse alguna discusión. Por lo que la pretensión de imparcialidad suele dar como resultado el autoritarismo. Al decir de uno mismo que se es imparcial, se recurre a la autoridad para decidir un tema, en lugar de aquellos cuyos intereses y deseos son manifiestos. Desde este punto de vista imparcial, no se necesita consultar con nadie más, debido a que el punto de vista imparcial ya toma en cuenta cualquier perspectiva posible (Young, 1990: 96).

«El compromiso con la imparcialidad da como resultado una oposición entre razón y deseo» (Young, 1990: 94). La imparcialidad requiere que la razón se despoje de todo sentimiento, de toda afectividad. La imparcialidad «exige hacer abstracción de la particularidad del ser corpóreo, de sus

necesidades e inclinaciones, y de los sentimientos que se vinculan a la particularidad experimentada» (Young, 1990: 97). Como los sentimientos y la afectividad parecen ser el elemento diferenciador entre las personas es el elemento que debe obviarse al tomar el punto de vista imparcial.

2.3.3.2 NO EXISTENCIA DE GANADORES O PERDEDORES

Estamos acostumbrados a que en todo conflicto, en toda negociación, una de las partes ha de perder o, en el mejor de los casos, de que uno de los contrincantes ha de ganar más que el otro. Sin embargo, no existe ninguna razón sólida para oponerse a la hipótesis de que todas las partes puedan salir igualmente satisfechas (Vinyamata Camp, 1999: 28).

Esta afirmación de Vinyamata queda respaldada por Carol Gilligan y la teoría de la ética del cuidado.

Carol Gilligan descubrió una diferencia a la hora de entender los problemas morales entre los hombres y las mujeres (que como ya hemos señalado es de carácter social), «distintos modos de entendimiento moral, distintos modos de pensar acerca del conflicto y la elección» (Gilligan, 1986: 62). Esto queda claramente expresado en la diferente resolución que se da al Dilema de Heinz por un niño y por una niña.

En este dilema un hombre llamado Heinz reflexiona sobre si debe robar o no un medicamento, que no puede comprar, para salvar la vida de su esposa, la pregunta es ¿Debe Heinz robar el medicamento? La respuesta (en esta entrevista de Gilligan) que dio el niño fue clara: «Heinz debe robar el medicamento», el

niño ha interpretado el dilema como un conflicto entre los valores de la propiedad y de la vida, claramente deduce que la vida tiene prioridad sobre la propiedad. Sin embargo la respuesta de la niña parecía indecisa, no veía el dilema como un conflicto de valores al que se le puede aplicar una escala ya predeterminada sino como «un relato de relaciones que se extienden en el tiempo» (Gilligan, 1986: 55). Trata de llegar a una solución en la que todos queden de algún grado «satisfechos» y en la que no se rompa la conexión entre los tres individuos (la esposa, el marido y el farmacéutico). Desde la perspectiva de la ética del cuidado no tiene porqué existir siempre algún perdedor. «El deseo de no dañar a nadie y la esperanza de que en la moral se encuentre una manera de resolver conflictos, en que nadie salga dañado» (Gilligan, 1986: 114) caracteriza el razonamiento moral desde el cuidado.

Además la respuesta del niño surge a partir de una imagen violentada, que ve un mundo de peligrosa confrontación y competitiva explosión, mientras que la niña ve un mundo de atención y protección, una vida vivida con otros.

Las frecuentes soluciones, a las que se llega con un ganador y un perdedor (con todos los daños psicológicos y políticos que ello comporta), podrían reemplazarse por aquellas en las que ambas partes son ganadoras (Cruz Roja Española, 1989: 130).

La historia nos ha demostrado y sigue demostrando que la aparición de perdedores o culpables en la regulación de

conflictos es una fuente de nuevos conflictos. Es, entre otras cosas, una semilla para la venganza, el resentimiento y el odio.

La cultura de gestión de conflictos que defendemos parte de la base de que los dualismos (ganador-perdedor [..]) comportan nuevos conflictos futuros, y que una buena prevención se inscribe en una buena gestión de los conflictos presentes, abandonando los dualismos y buscando posiciones intermedias (Burguet, 1999: 23).

2.3.3.3 PRIORIDAD EN LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES Y NO EN LA APLICACIÓN DE CASTIGOS

Otra aportación de la ética del cuidado a la regulación de conflictos es que en la ética del cuidado, ante un conflicto el principal interés o foco de atención es satisfacer la *necesidad* (de ahí el nombre de ética del cuidado). En cambio, desde la ética de la justicia, aunque los teóricos tienen en cuenta la satisfacción de las necesidades y su importante papel, su foco de atención se dirige a la penalización, regularización, etc. de la *agresividad*. En la ética del cuidado hay una primacía de satisfacer la necesidad frente a castigar la agresividad.

Es un error limitar la moralidad a la resolución de conflictos, o en otras palabras, a la construcción de principios abstractos del bien, lo importante de una ética del cuidado es su orientación hacia la prevención del conflicto. Para prevenir el conflicto, el crimen y la injusticia necesitamos de la ética

del cuidado y de su reconocimiento de la importancia de la conexión humana para evitar la injusticia.

Diferentes teóricos de la ética del cuidado (Robinson, 1999; Clement, 1996; Tronto, 1993a) han argumentado la importancia de extender el cuidado más allá de la esfera privada a la esfera pública y política.

El castigo en la ética de la justicia puede llevarnos a crear más violencia, la ética del cuidado trata de suprimir la violencia y cree más importante satisfacer las necesidades que castigar las culpas o sacrificar la vida humana por algún precepto. *Summum jus, summa injuria* reza la sentencia latina atribuida a Cicerón que advierte de las inequidades que se pueden cometer aplicando la ley de modo demasiado riguroso.

Así resulta muy útil el símil que utiliza Gilligan comparando la actitud de Abraham en contraste con la mujer que se presenta ante Salomón. «Abraham no se negó a sacrificar la vida de su hijo para demostrar la integridad y supremacía de su fe» (Gilligan, 1986: 173). En cambio «la mujer que se presenta ante Salomón comprueba su maternidad abandonando la verdad para salvar la vida de su hijo» (Gilligan, 1986: 173). «La ciega disposición a sacrificar personas en aras de la verdad siempre ha sido el peligro de la ética apartada de la vida» (Gilligan, 1986: 173).

2.3.4 ÉTICA DEL CUIDADO Y TEORÍA DE LA NO-VIOLENCIA⁴¹

En este apartado voy a tratar de demostrar cómo la ética del cuidado tiene muchos puntos en común con la teoría de la no-violencia y que ambas comparten la misma premisa de partida: la regulación pacífica de los conflictos.

Mientras que una ética de la justicia procede de la premisa de igualdad - que todos deben ser tratados igualmente -, una ética del cuidado se apoya en la premisa de la no violencia: que no se debe dañar a nadie (Gilligan, 1986: 281).

La teoría de la no-violencia tiene dos características fundamentales:

1. Aunque para muchos ha tenido un claro fruto social a gran escala (Gandhi, Martín Luther King, etc.) para la mayoría de los mortales la no-violencia tiene la capacidad de *transformación en lo cercano*. Esto no le quita importancia, ni tampoco influencia social y debemos ser conscientes de ello para no sentirnos frustrados por no llegar lejos. Esto sólo nos ayudaría a abandonar antes de hora. La no-violencia parte de un interés por lo más cercano, por las acciones cotidianas, por nuestra actitud en el trabajo, en la familia, con los amigos, con la pareja, con el vecino... Aquí nos sirve el lema de la ecología: «pensar global, actuar local».

⁴¹ Respecto a la relación entre noviolencia y práctica maternal es interesante el libro de Sara Ruddick *Maternal Thinking*:

2. Otro punto clave de la no-violencia es la *perseverancia*, pues debe ser una forma de vida y no una serie de actos esporádicos.

Partiendo de estas dos características de toda acción no-violenta, el eje principal que define la teoría de la no-violencia y también la ética del cuidado es la fuerza del amor. El amor ha sido condenado al ostracismo por casi todas las disciplinas científicas, incluso por aquellas que se hacen llamar Ciencias Humanas y Sociales. Sólo desde determinados ámbitos de la psicología, la ética y poco más existe una somera aproximación.

Es un reto de los seres humanos reconstruir este valor, aprenderlo y cultivarlo.

La noviolencia no sólo ha sido un método [...] de lucha para transformar los conflictos, denunciar los niveles existentes de violencia o abordar cambios representativos en las sociedades. Sino que, también, está intentando renovar [...] a otras disciplinas de conocimientos, tales como: la historia [...], la teoría política [...], la sociología [...], la antropología [...], la religión [...], la filosofía ética (con la denominada *ética del cuidado*), la economía [...], el feminismo (reforzando especialmente el de la diferencia) y también las llamadas ciencias experimentales (López Martínez, 2001: 232).

Como muy bien apunta Mayor Zaragoza: «¿Por qué no nos atrevemos a correr el riesgo que toda religión y filosofía importante nos

asegura que debemos correr, el riesgo de amar y ser amados?»
(Mayor Zaragoza, 1994: 37).

Posibles fuentes desde donde reconstruir este valor:

1. Muchas veces se ha relegado tanto el amor como otros sentimientos morales al ámbito de lo privado, lo doméstico, lo femenino... Las mujeres tienen mucho que enseñar en este valor, en el valor del cuidado y la ternura. «Gandhi mantuvo que había aprendido las técnicas de la no violencia y de la desobediencia civil de las mujeres, principalmente de las sufragistas británicas» (Magallón Portolés, 1993: 70). Valores que tradicionalmente han estado relegados al ámbito doméstico y que han servido como elemento subordinador de la mujer, son reformulados y reconstruidos ahora como prácticas sociales de regulación pacífica de conflictos tanto para el hombre como para la mujer. Estos valores formaban parte de las redes opresivas del sistema género-sexo, ahora se trata, no de rechazarlos sino de recuperarlos para todos los seres humanos.
2. Históricamente una de las fuentes que más valor e importancia ha dado al amor ha sido la religión. Casi todas las religiones ven en el amor al prójimo el mandamiento principal. La no-violencia se ha nutrido de las grandes religiones como experiencias de paz, de reconciliación y perdón. Aunque existen también experiencias de violencia y de guerra relacionadas con temas religiosos cabe recordar

que la paz es un elemento central en los fundamentos y bases teóricas de la religión (Cabedo Manuel, 1997).

Así, deberíamos hurgar en todas aquellas tradiciones, aportaciones, etc. que nos ayuden a reconstruir el valor del amor.

Según Sara Ruddick, la experiencia maternal es una fuente de aprendizaje de habilidades para resolver conflictos de forma no violenta. Más allá de la práctica maternal aparece un pensamiento distintivo que es incompatible con la estrategia militar pero que concuerda con el compromiso pacífico de la no-violencia (Ruddick, 1992: 299).

Tanto en sus casas como fuera de ellas, las mujeres normalmente se experimentan a sí mismas como débiles, sin poder. Ellas son normalmente pobres socialmente, objetos más que agentes de guerras, planes económicos y regímenes políticos. Como otros combatientes sin poder, las madres a menudo recurren a estrategias de no-violencia porque ellas no tienen armas con que dañar: ni rifles, ni efectividad legal ni poder económico. Así es como las madres se enrolan en técnicas no violentas como el ruego, la persuasión, el apaciguamiento, el auto-sacrificio, la negociación y toda una variedad de habilidades emocionales. Cada una de esas técnicas tiene, según Ruddick, un lugar en la coerción pública no violenta (Ruddick, 1992: 301).

Cuando hablamos de la fuerza del amor, nos referimos al amor que siento en el otro en el que veo la esencia del ser humano, la humanidad. Amo en él la vida, el valor de ser humano, de ser mi igual y formar parte de una unidad. Este tipo de amor también debe darse con la naturaleza, con el sol, las estrellas. Es el amor por lo que existe, por aquello que nos ha dado la vida y por aquello por lo que vale la pena morir.⁴²

Este concepto amplio de amor incluye el amor por la naturaleza, por otros y por nosotros mismos. Este amor debe empezar por uno mismo. Uno tiene que quererse a uno mismo para así poder amar mejor a los demás.

Al igual que la violencia crea un círculo vicioso, el amor crea un *círculo virtuoso* que revierte en más amor. Por eso podemos considerar el amor como un método de construir una Cultura para la Paz. La no-violencia dice que podemos romper con la espiral de la violencia apostando por la fuerza del amor.

Este amor también está muy conectado con la necesidad de reconocimiento que todos los seres humanos necesitamos. Si a un niño pequeño le mostramos amor y reconocimiento (le cuidamos) crece con un autoconcepto sano y se siente seguro de sí mismo, capaz de plantear alternativas y soluciones a la vida. Es muy importante la autoestima y tener un buen autoconcepto para

⁴² «Conozco mil razones por las que vale la pena morir pero no conozco ninguna por la que valga la pena matar» famosa frase atribuida a Mahatma Gandhi.

poder plantear alternativas a los conflictos. «*Així, doncs, l'educació per a la pau com a transformació de conflictes potenciarà la reconstrucció de l'autoconfiança, l'autorrespecte i l'autoestima*» (Martínez Guzmán, 2001c: 12). Esta autoestima sólo puede desarrollarse a través del amor. Cuando amamos a alguien, con ese amor que recibe aprende a amarse también a sí mismo y eso facilitará que ame mejor a los demás, por eso hablamos del círculo virtuoso del amor.

Esta idea del amor como reconocimiento también nos lleva a la idea de que la capacidad del no-violento está en encontrar la parte buena del otro y tratar de potenciarla. Está claro que nadie somos unos ángeles por completo ni tampoco unos demonios, hasta la persona más brusca y cruel tiene aspectos positivos. La tarea más importante del no-violento es encontrar esos aspectos y saber potenciarlos, valorarlos.

Se avanza más potenciando los valores buenos que criticando los aspectos negativos.

Por todo ello abogamos por el concepto de *ahimsa* para definir la no-violencia. En Occidente hablamos de no-violencia como negación de la violencia, sin embargo *ahimsa*, no es solamente no-violencia sino que sería además la fuerza del amor, del cuidado y la ternura (Martínez Guzmán, 2001d: 121).

2.4 ÉTICA DEL CUIDADO Y LAS TAREAS DE ATENCIÓN Y CUIDADO

En el apartado anterior hemos abordado una de las aportaciones de la ética del cuidado a la construcción de una cultura para la paz: habilidades pacíficas de regulación de conflictos. En este apartado abordaremos otra de las aportaciones de la ética del cuidado a la construcción de una cultura para la paz: la atención a los otros.

Dividiré mi análisis en cuatro secciones:

En la primera haré una somera reseña de la importancia de las tareas de atención y cuidado para el desarrollo humano.

En la segunda sección abordaré quienes deberían ser los destinatarios de esas tareas, y en una tercera parte quienes los suministradores.

Finalmente terminaré con un resumen de cómo la mundialización y las políticas de desarrollo han mermado las tareas de cuidado.

2.4.1 IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO HUMANO DE LAS TAREAS DE ATENCIÓN Y CUIDADO

Las tareas de atención y cuidado son necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo. Por ello son consideradas importantes para el desarrollo humano y también para la existencia de una justicia social.

Si bien el cuidado se ha convertido en tema de estudio de actualidad gracias a la obra de Carol Gilligan, uno de los autores clásicos que más ha reflexionado sobre este tema ha sido Heidegger. El cuidado, según Heidegger (Heidegger, 2000) es la forma esencial y característica de la existencia humana. Según la fábula de Higinio sobre el cuidado que recoge Heidegger, la vida humana se caracteriza por estar regida y ocupada por las tareas de cuidado. El mero hecho de estar en el mundo es ya un estar cultivando, diligiendo, habitando, cuidando, de y con el mundo.

Para Heidegger el cuidado es de capital importancia para el desarrollo humano. En interpretación de Heidegger la perfección del ser humano, el desarrollo de todas sus potencialidades es obra de la cura. El cuidado guía al ser humano como proyecto desde su imperfección hacia sus posibilidades de perfección.

El propio Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), reconoce en su Informe Anual de 1999 la importancia del cuidado para el desarrollo y le dedica todo un epígrafe. «La función de la atención en la formación de la capacidad y en el desarrollo humano es fundamental» (PNUD, 1999: 77) ya que «el desarrollo humano es nutrido no sólo por el aumento del ingreso, la escolaridad, la salud, la potenciación y un medio ambiente limpio, sino además por la atención» (PNUD, 1999: 77).

La violència estructural es produiria quan hi ha un desajust en el desenrotllament de les necessitats

bàsiques de tot ésser humà (benestar, seguretat, llibertat i identitat). Podríem dir que si les estructures d'organització de les relacions humanes no satisfan aquestes necessitats bàsiques per a tothom hi ha una situació d'injustícia social (Martínez Guzmán, 1996a: 71).

Las tareas de atención y cuidado son muy importantes para el desarrollo humano pues son el vehículo a través del cual se lleva a cabo la satisfacción de las necesidades básicas. Gracias a las tareas de atención y cuidado se maximiza la utilidad de los recursos disponibles para la satisfacción de las necesidades básicas.

Un análisis de UNICEF determina que la atención es el tercer factor básico de la prevención de la desnutrición infantil, después de la seguridad alimentaria del hogar y el acceso a servicios de abastecimiento de agua, atención de salud y saneamiento. Es lo que traduce los recursos de alimento y salud disponibles en crecimiento y desarrollo sanos (PNUD, 1999: 77).

Si las tareas de atención y cuidado son útiles para la satisfacción de las necesidades más básicas de alimento, salud, etc., no se termina aquí su importancia. La atención y el cuidado suministran por sí mismas la necesidad de afecto y apoyo emocional que todos los seres humanos tenemos. Son la mejor muestra del reconocimiento que todos los seres humanos necesitamos. Como Axel Honneth señala cada individuo depende de la posibilidad de un reconocimiento constante por el otro; la experiencia de menosprecio pone en peligro una herida que puede hacer que toda la identidad de la persona se colapse (Honneth, 1997). Honneth señala tres modos de menosprecio y tres modos de

reconocimiento. En primer lugar se encuentra el reconocimiento físico, posteriormente el reconocimiento de los derechos de esa persona en la sociedad, y finalmente el reconocimiento del estilo de vida. Para todos estos reconocimientos el cuidado se convierte en un instrumento muy valioso pues es la vía en la que mayor se refuerza el reconocimiento, más que en la simple tolerancia o la pasividad; el cuidado representa un reconocimiento activo, participativo.

Todas las personas necesitan a alguien en sus vidas que les reconozca, respete y aprecie particularmente en su riqueza y unicidad, esto es el principio motivador de la perspectiva del cuidado (Friedman, 1993: 270). El cuidado es una forma de reconocimiento que implica admiración y aprecio, cuando las cualidades particulares son valoradas intrínsecamente, y que implica tolerancia cuando las cualidades particulares no son valoradas intrínsecamente (Friedman, 1993: 270).

A los seres humanos les hace irremplazables justamente aquello que los particulariza y que los hace concretos. Aunque nuestra particularidad no excluye una naturaleza compartida por todos los seres humanos y por la que también merecemos respeto.

La atención y el cuidado en el presente también son importantes para prevenir la delincuencia en el futuro.⁴³

⁴³ Aunque la delincuencia responde a una multitud de causas

He tenido la experiencia de ver a los niños "de la calle" de muchas ciudades, en países ricos y pobres. Privados del apoyo material y emocional de un padre y una madre, abandonados a las fuerzas más decadentes que uno pueda imaginar, son la tropa de reserva de la delincuencia, víctimas fáciles de quienes reclutan nuevas generaciones para la droga, la violencia y la prostitución. Su condición es el resultado de la negligencia y la degradación de sociedades que han vuelto la espalda a los más vulnerables. Sólo una cultura bélica puede aceptar esta situación como "ley de vida" (Mayor Zaragoza, 1994: 153-154).

Además el cuidado no sólo se da en situaciones paradigmáticas en las que el otro tienen necesidades, sino que los participantes de relaciones de cuidado también se esfuerzan por deleitarse y empoderarse el uno al otro.

Las tareas de atención y cuidado son importantes para el desarrollo humano no sólo del beneficiario sino también del donador.

Por otro lado, el donador es también un beneficiario. Recibe, independientemente de toda recompensa futura, una ganancia por el cumplimiento mismo de su acto: todos los testimonios concuerdan en esto. [...]. Pero. ¿por qué era esto así? Se pueden buscar a este hecho muchas explicaciones. Una de ellas consiste en decir que a través del cuidado por el otro se tiene la impresión de reencontrar la dignidad y el respeto hacia uno mismo, puesto que se cumplen actos que la moral ha considerado siempre como loables; es así como el sentimiento de dignidad refuerza nuestra capacidad de mantenernos vivos (Todorov, 1993: 95).

«Puede también observarse que el individuo encuentra muchas más fuerzas en sí cuando se ocupa de otro que cuando no tiene más

estructurales diferentes, el cuidado y la atención serían un

ocupación que él mismo» (Todorov, 1993: 95). El sentimiento de utilidad y de interconexión aumenta la autoestima personal y el sentimiento de felicidad. El fenómeno del «tamagochi», ese juguete que debemos alimentar, limpiar, acostar y que precisa de nuestros cuidados es un claro síntoma de la necesidad humana de cuidar. Lo que resulta irónico, sino trágico, es que el destinatario de nuestra atención y solicitud sea un compendio mecánico-eléctrico para el que el cuidado es indiferente, artificial a su propia naturaleza.

El cuidar de nosotros, de los otros y lo que nos rodea, nos ofrece autoconcepto, autoestima, seguridad y significado vital. «La recompensa está contenida en el acto mismo, y al preocuparse del otro uno no deja de preocuparse de sí mismo: aquí, el más dispendioso es el más rico» (Todorov, 1993: 96).

Hemos visto la importancia del cuidado para el desarrollo humano tanto del beneficiario como del suministrador. Finalmente, cabe diferenciar el cuidado de otras actitudes que no tienen el mismo valor para el desarrollo humano.

La atención no debe confundirse ni con la caridad ni con la solidaridad que experimentan entre sí los miembros de un solo y mismo grupo. Veámos algunas de las diferencias.

factor entre muchos a tener en cuenta para su prevención.

Es conveniente precisar la diferencia que separa el cuidado de la caridad.

La relación de caridad es asimétrica: no veo qué ayuda podría darme el mendigo, por eso no busco conocerlo. Es también por esto por lo que el acto de caridad o de piedad puede ser humillante para quien lo padece: no tiene ninguna oportunidad de responder recíprocamente. El cuidado que tengo hacia un individuo provoca normalmente un cuidado de vuelta, aunque entre los dos gestos transcurran años: así sucede entre padres e hijos (Todorov, 1993: 92).

En la caridad puede apreciarse una actitud de superioridad por parte del suministrador. Desde el punto de vista de que supone conocer qué es lo que el otro necesita y adopta una actitud paternalista frente al beneficiario.

En las tareas de atención y cuidado es necesario tomar el punto de vista del beneficiario como partida, y establecer una relación recíproca.

Tampoco debemos confundir el cuidado con la solidaridad grupal, «el cuidado no es la solidaridad que experimentan entre sí los miembros de un solo y mismo grupo» (Todorov, 1993: 89).

2.4.2 DESTINATARIOS DE LAS TAREAS DE ATENCIÓN Y CUIDADO

El cuidado tiene dos protagonistas a tener en cuenta: el suministrador y el destinatario. Si bien el suministrador es importante, no debemos obviar al destinatario, pues el cuidado no es una acción meramente unilateral o unidireccional. En las

relaciones de atención y cuidado son importantes todos los participantes. «Para (A,B) en una relación de cuidado, tanto A (el/la cuidador/a) y B(el/la cuidado/a) deben contribuir apropiadamente» (Noddings, 1984: 19).⁴⁴

El ser humano que es cuidado cumple un rol también importante en la relación de cuidar. Surge el tema de la *reciprocidad* (Noddings, 1984). ¿Qué es lo que el ser humano cuidado aporta a la relación? ó ¿es simplemente un receptor?, ¿qué responsabilidad tiene en el mantenimiento de la relación?

El ser humano que es cuidado debe en primer lugar recibir, aceptar el cuidado. En relaciones de igualdad el cuidado es mutuo y cuando esto ocurre no es necesario distinguir entre el rol del cuidado y del cuidador. Pero en otro tipo de relaciones el ser humano que es cuidado también tiene una función activa para entre otras cosas mantener la situación de cuidado. Por ejemplo debe reconocer el cuidado que está recibiendo.

2.4.2.1 MÁS ALLÁ DE LA ESFERA PRIVADA

Desde la Investigación para la Paz, las tareas de atención y cuidado tienen como destinatarios no sólo a los niños, enfermos y ancianos sino también a todos aquellos individuos que no tienen satisfechas sus necesidades básicas (Cancian y Oliner,

⁴⁴ «We shall see that for (A,B) to be a caring relation, both A (the one-caring) and B (the cared-for) must contribute appropriately»

2000: 2).⁴⁵ Además no hemos de olvidar, las tareas de atención y cuidado también van dirigidas a todos los seres humanos en general. Pues es una tarea de realización recíproca, que tiende a satisfacer tanto nuestras necesidades físicas como anímicas o emocionales.

Desde este punto de vista, las tareas de atención y cuidado no se reducen a la esfera privada, abarcan lo global. Como afirma Fiona Robinson (Robinson, 1999) el poder transformador de la ética del cuidado se extiende más allá del ámbito personal al ámbito político, y de ahí al contexto global de la vida social. En este libro Robinson trata de demostrar cómo el cuidado es relevante no sólo en la esfera privada sino también más allá de ella. Propone una «ética del cuidado crítica» que pueda dar pistas respecto a la naturaleza de la moral, la motivación moral y las relaciones morales de tal forma que lleve el debate sobre relaciones internacionales más allá de sus estrechas fronteras (Robinson, 1999: 2).

El aparente particularismo y localismo del cuidado ha hecho difícil incluso para los defensores del cuidado imaginar cómo podría ser aplicado en un mundo en el que muchos de los graves problemas son problemas globales. El cuidado, a primera vista, no parece responder bien en la distancia. Esto contrasta con la

⁴⁵ «Care includes feelings of concern, responsibility, and affection, as well as the work of attending to a person's needs».

ética de la justicia, para la cual la distancia asegura la imparcialidad y es, por tanto, fundamental para el juicio moral.

La pregunta es pues: Dado que es una moral de la cercanía, más que de la distancia, ¿cómo y cuánto podría ser útil una ética del cuidado aplicada al contexto global?

Joan Tronto argumenta que el localismo es uno de los peligros del cuidado. Articula algunas ideas novedosas para «politizar» el cuidado y crítica la reducción de la ética del cuidado a la esfera privada. Sin embargo parece capitular bajo la ética de la justicia en aspectos del contexto global (Robinson, 1999: 43).

Marilyn Friedman sugiere que la noción de sujeto en la ética del cuidado es incapaz de crear una forma amplia de preocupación por otros. Así su formulación del cuidado no es útil cuando se enfrenta a problemas morales de dimensión internacional (Robinson, 1999: 44).

Alison Jaggar argumenta que cuando tratamos de aplicar el cuidado a temas globales «ampliando nuestra imaginación moral» reducimos el cuidado a «motivo moral, no a un modo específico de respuesta moral», que es «incompatible con las relaciones característicamente interactivas y de relación personal que definen el cuidado» (Jaggar, 1995: 197). Según Jaggar, cuidar de otros distantes puede equivaler a una forma de colonización,

puesto que la distancia que nos separa de los otros borra el elemento interpersonal del cuidado.

Nel Noddings afirma que cuando los otros están muy distantes o son muy numerosos para relaciones de cuidado personales, debemos presionar o motivar o incitar a sus vecinos a que se preocupen de ellos, o tratar de empoderarles para que se ayuden a sí mismos.

Dado que el cuidado es una moralidad de la cercanía más que de la distancia, ¿Cómo puede ser útil la ética del cuidado aplicada al contexto global? ¿Es ciertamente la distancia - física/espacial, cultural y psicológica entre los agentes morales- lo que debemos abordar y ajustar al pensar en una ética global o internacional? (Robinson, 1999: 44-45).

Según los teóricos de la globalización y del cambio social global, el orden del mundo contemporáneo se caracteriza por su profundo cambio en lo que a distancias se refiere (Robinson, 1999: 45). La noción del «encogimiento del mundo» sugiere que de alguna forma las distancias se han reducido. El resultado es la creación de relaciones entre otros «ausentes», localmente distantes para una situación de interacción cara a cara; a través de los medios de comunicación, el transporte o las tecnologías de la información.

Una era de globalización caracterizada también por diferencias radicales, percepciones de las diferencias afectadas por las relaciones de poder y patrones de exclusión.

Una ética para esta era no puede mantenerse en la distancia, adoptar "un punto de vista desde ningún lugar", o mantenerse tras "el velo de ignorancia", viendo los actores globales como participantes autónomos e iguales en relaciones políticas, económicas y morales (Robinson, 1999: 46).⁴⁶

Una era de interdependencia global demanda una ética relacional que sitúe el valor más elevado en la promoción, restauración o creación de buenas relaciones sociales y personales y de prioridad a las necesidades e intereses de otros concretos más que otros generalizados (Robinson, 1999: 46). Según Fiona Robinson, la aportación principal de la ética del cuidado a las relaciones internacionales es el énfasis en la creación de nuevas relaciones sociales e incluso personales entre grupos e individuos de diferentes niveles socio-económicos y lugares. Esas nuevas relaciones pueden motivar atención moral y cuidado. Pueden requerir que los poderosos (estados y ONGs) adopten estrategias que tengan en cuenta las relaciones y conexiones, tanto entre comunidades existentes como entre miembros de organizaciones en el Norte y el Sur.

⁴⁶ «An ethics for such an era cannot remain at a distance, adopt a "view from nowhere", or remain behind a "veil of ignorance", viewing global actors as autonomous, equal participants in contractual political, economic, and moral relations»

Por ello en la investigación para la paz creemos importante una educación en una ciudadanía mundial. Esto no significa homogeneidad, sino un sentimiento de necesidad y de unión mutua que justamente radica en las diferencias que nos enriquecen. Desde la perspectiva de una ciudadanía mundial, no deberíamos tener leyes de extranjería que excluyeran sino leyes de hospitalidad (Martínez Guzmán, 2001d: 277). Esta sería la perspectiva también desde la ética de cuidado.

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

Deberíamos aplicar aquí las palabras del Génesis. ¿Dónde está tu hermano? ¿Qué acaso soy yo el guardián de mi hermano? Con hermano nos referimos a todos los seres humanos.

Una de las ideas difundidas sobre el cuidado es que debemos dar trato especial a los más próximos a nosotros e ignorar a otros más lejanos sin importar que puedan estar más necesitados de cuidado. Según Noddings, el cuidado no puede ser generalizado y

debe darse en un contexto limitado. Noddings argumenta que el cuidado sólo puede proveerse a un número muy limitado de otros. Por ejemplo, para Noddings las enfermeras en los hospitales no necesariamente cuidan.

Surge así un problema moral: sopesar las necesidades de los próximos a quienes cuidamos en comparación con las necesidades de los otros más alejados de nosotros (Tronto, 1998: 353). Para Noddings este problema se resuelve afirmando que como cada uno puede ser cuidado por otro, nadie tiene la responsabilidad de preocuparse por quién está cuidando a cualquier otro en la sociedad.

Decir que sólo debemos cuidar de aquellas cosas que pertenecen a nuestra proximidad cotidiana es ignorar las formas en que somos responsables en la construcción de la esfera en que vivimos.

Cuando Noddings afirma que ella podría responder con cuidado al desconocido que llama a su puerta pero no a los niños muriéndose de hambre en África, ignora las formas en que el mundo moderno está interconectado y las formas en que cientos de políticas públicas y decisiones privadas afectan sobre dónde nos encontramos nosotros y qué extraños aparecen a nuestra puerta (Tronto, 1998: 111).

Si el cuidado es usado como una excusa para reducir el ámbito de nuestra actividad moral a aquellos que están inmediatamente a nuestro alrededor, entonces no vale la pena recomendarlo como teoría moral. Tronto critica que el cuidado se reduzca a la esfera privada (Tronto, 1998).

No comparto la teoría de Noddings según la cual la responsabilidad moral no es universalizable y sólo se circunscribe a lo más próximo. Ya Gilligan destacó la importancia de la cercanía para la empatía y el compromiso pero esto no niega una responsabilidad moral universal. Además a pesar de algunas nociones obsoletas de que las mujeres no tienen capacidad de abstracción «algunos indicios sugieren que, si cabe, las mujeres tienen preocupaciones éticas más universales que los hombres y están más dispuestas a asumir un punto de vista a largo plazo» (Singer, 1995: 213). Cabe destacar que Gilligan también recoge un testimonio de una mujer donde aparece este compromiso por una ética universal:

Tengo un poderoso sentido de ser responsable hacia el mundo, que no puedo vivir para mi placer, sino que justamente el hecho de estar en el mundo me impone una obligación de hacer lo que yo pueda para que el mundo sea un lugar en el que se viva mejor, por muy pequeña que sea la escala en que lo logre (Gilligan, 1986: 45).

Por tanto, el cuidado debe extenderse más allá del ámbito privado para abarcar lo global. Este debate puede relacionarse con el debate sobre la dicotomía público/privado, no existen

valores específicos para cada esfera sino que es necesario que todos los valores impregnen todas las esferas. De ahí el lema feminista de «lo personal es político». En la esfera privada se necesita más justicia para prevenir la violencia doméstica o el abuso infantil; al mismo tiempo la esfera pública necesita de nuevos valores como el cuidado para revitalizar la participación democrática y abordar problemas tan graves como la pobreza.

Pero dentro de lo global tienen prioridad aquellos más desprotegidos y que no tienen satisfechas sus necesidades básicas. Esto es una de las diferencias que establece el cuidado a las teorías morales del liberalismo kantiano. Es común en las principales teorías morales, desde Kant, que las relaciones que la moralidad regula sean aquellas entre iguales. Las relaciones entre individuos que se encuentran en situaciones de poder desigual, tales como padres e hijos, generaciones presentes y generaciones futuras, estados y ciudadanos, médicos y pacientes, sanos y enfermos, estados grandes y pequeños estados, etc., han sido puestas al final de la agenda moral y abordadas con una teoría fácil y superficial de «promoción» del débil aparentando así solucionar la situación (Baier, 1995: 55).

Así pues, la ética del cuidado extiende su abanico de destinatarios desde lo cercano hasta lo global, y acentúa su interés por los grupos más desprotegidos.

2.4.2.2 INDIVIDUOS CONCRETOS

El proceso de cuidar a una persona sólo puede ser óptimo si es singular, porque cada persona humana es un ser único e irreplicable. [...] Por todo ello, resulta imposible cuidar en masa o en grupo, porque cada ser humano tiene su propia realidad, su propio mundo y acompañarle en su enfermedad, en su sufrimiento, en su vulnerabilidad actual, es apostar por su singularidad.[...] Tratar con justicia a los seres humanos en situación vulnerable no significa tratarlos a todos por el mismo rasero, sino que significa desarrollar, en su grado sublime, el principio de la justicia distributiva de raíz aristotélica que consiste en dar a cada cual lo que necesita (Torralba, 1998: 326).

Según Gilligan, la fuerza de la percepción moral de las mujeres descansa en su rechazo a la imparcialidad, la separación y la despersonalización y su insistencia en crear conexiones que permitan ver la persona muerta en la guerra o viviendo en la pobreza como el hijo, el padre, el hermano o la hermana, la madre o la hija, o el amigo de uno (Gilligan, 1995: 44).⁴⁷

El proceso de cuidar debe ser circunstancial, esto es, debe arraigarse a la circunstancia del sujeto vulnerable. Ello presupone un agudo análisis circunstancial en el sentido orteguiano del término. Si, como dice Ortega y Gasset, la persona humana constituye una unidad de sentido con su circunstancia, entonces resulta indispensable el conocimiento penetrante de la circunstancia para una óptima aplicación de los cuidados (Torralba, 1998: 338).

⁴⁷ «The strength of women's moral perceptions lies in the refusal of detachment and depersonalization, and insistence on making connections that can lead to seeing the person killed in war or living in poverty as someone's son or father or brother or sister, or mother, or daughter, or friend».

Tenemos pues, que otro rasgo de las tareas de atención y cuidado es que los destinatarios son individuos y no abstracciones. «El destino de la acción de cuidar no es una abstracción, ni una idea etérea, ni es la humanidad en general, sino este hombre y esta mujer, este niño y este anciano» (Torralba, 1998: 322). «Se trata siempre de un acto dirigido a un ser humano individual muy próximo, no a la patria o a la humanidad» (Todorov, 1993: 25). A primera vista parece que esta condición esté reñida con la idea de ampliar las tareas de atención y cuidado más allá del ámbito privado, pero no es así. La exigencia moral puede ser universal sin por ello ser abstracta.

Según Friedman, la justicia no requiere ver al otro concreto, en cambio el cuidado sí. Según Friedman, la perspectiva de la justicia descansa en la asunción de que la mejor forma de «cuidar» a las personas es respetando sus derechos (Friedman, 1993: 268). Pero para hacer esto no es necesario responder con emoción, sentimiento, pasión o compasión por otras personas. Mantener criterios de justicia no requiere la completa variedad de responsabilidad mutua que es posible entre personas. Por el contrario, la perspectiva del cuidado enfatiza esta continua responsabilidad. El compromiso por sujetos particulares es la gran aportación de la ética del cuidado. Desde el punto de vista del cuidado, el sujeto y los otros son conceptualizados en su «particularidad» más que en instancias para la aplicación

de nociones morales generalizadas. La particularidad del cuidado desafía las teorías morales contemporáneas. La decisión que debemos tomar sobre cuánto cuidado proporcionar y a quién no puede ser fácilmente generalizada o universalizada.

John Rawls en el libro *Teoría de la Justicia* señala que una sociedad bien ordenada debe regirse por tres grandes principios de justicia: libertad igual para todos, igualdad de oportunidades y el llamado «principio de la diferencia», según el cual la distribución de los bienes básicos, por parte del Estado, debe hacerse de forma que se favorezca a quienes más lo necesitan y viven peor.

El compromiso por una persona específica bien sea una pareja, un hijo o un amigo tiene como foco primario las necesidades, deseos, actitudes, juicios, comportamientos y todos los rasgos de la forma de ser de esa persona en particular (Friedman, 1993: 269).

La crítica a la noción neocartesina del yo moral, un sujeto descarnado, separado y autónomo, no sólo se ha producido desde la teoría feminista:

Marx desafió el ahistoricismo de este modelo; Freud desafió sus afirmaciones de racionalidad; los comunitaristas contemporáneos, como Sandel y MacIntyre, desafían la asunción de que los individuos no tienen "obstáculos o cargas externas", afirmando por lo contrario que todos somos miembros de comunidades de las

que somos capaces de distanciarnos hasta cierto punto pero que, sin embargo, son profundamente constitutivas de nuestras identidades; los postmodernos, por su parte, han desconstruido el modelo para revelar la presencia de identidades fracturadas y no unitarias (Jaggar, 1996: 175).

La moderna teoría moral sólo reconoce a los individuos como variables abstractas. No puedo adoptar un punto de vista imparcial, sino que he de tener en cuenta las demandas del otro concreto, del destinatario, a la hora de «practicar» el cuidado. Pues «la pretensión de imparcialidad suele dar como resultado el autoritarismo» (Young, 1990: 96).

La ética discursiva parecía superar en cierta forma esa tensión pues no adopta la perspectiva imparcial sino la intersubjetiva a través del diálogo, en una escucha de los afectados. Por lo que debería implicar una mayor contextualidad.

Sin embargo, el mismo Habermas reniega de su promesa de definir la razón normativa teniendo en cuenta el contexto y la perspectiva debido a que conserva el compromiso con el ideal de la razón normativa acerca de que éste expresa un punto de vista imparcial.[...] afirma que una discusión normativa que intente llegar a un acuerdo verdaderamente presupone un punto de vista imparcial (Young, 1990: 106-107).

El cuidado para que sea efectivo debe partir del punto de vista, las demandas y el contraste con los destinatarios del cuidado. Por ello no pueden ser abstracciones, sino individuos concretos que expresen sus necesidades y que establezcan una relación de interconexión con los cuidadores. Se debe superar la idea de que el cuidador es un agente activo y el

destinatario un agente dependiente, pasivo. No es aceptable el modelo del cuidador como un agente moral que decide autónomamente lo que tiene que hacer, pues implica un destinatario incapaz y dependiente. Desde los estudios para la paz y desde los estudios del desarrollo se reivindica este papel activo de los destinatarios.

Muchas de las grandes tragedias de la humanidad se han hecho al subordinar a los individuos a principios abstractos, con una complacencia ciega por sacrificar a la gente en nombre de la verdad.

Es importante señalar este papel activo del destinatario sin el cual el cuidado como virtud peligraría. Uma Narayan (Narayan, 1995) nos explica cómo el discurso del cuidado fue tergiversado y utilizado como herramienta ideológica en el proceso de colonización. El colonialismo se convirtió en una empresa moralmente aceptable gracias a la retórica de la responsabilidad y el cuidado por seres humanos inferiores e infantiles en necesidad de cuidado paternal. Justificando así las relaciones de poder y dominación entre los colonizadores y los colonizados. Se producía una minusvaloración de la capacidad de los colonizados para conocer y demandar sus necesidades. Así, pues, «el discurso del cuidado puede algunas

veces ser utilizado ideológicamente para justificar o disimular relaciones de poder y dominación» (Narayan, 1995: 135).⁴⁸

Para salvaguardar el cuidado de estos peligros debe partir del punto de vista del destinatario, que debe considerarse como interlocutor válido y como sujeto activo del proceso. Es decir, no pueden separarse los criterios de justicia del cuidado. Según Narayan (Narayan, 1995: 138-139) un compromiso serio por los criterios de justicia puede ser, al menos en algunos casos, una precondition para la posibilidad de un cuidado virtuoso. El otro, por tanto, debe ser un otro concreto, particular, con voz y rostro; ya no nos sirve el sujeto abstracto fruto del pensamiento (posiblemente bien intencionado) del sujeto autónomo y solitario. Yo no puedo imaginar las necesidades de los otros, puedo imaginar mis necesidades en la situación del otro pero yo no estoy en la piel ni en el contexto del otro. Por ello es necesario el diálogo, el contacto y la construcción conjunta del cuidado más justo.

Así pues, la noción de sujeto debe conjugar por un lado el reconocimiento de ser concreto, arraigado y diferente con la de su valor universal, común e intrínseco.

Para Susan Hekman (Hekman, 1995) una de las principales aportaciones del trabajo de Carol Gilligan ha sido su

⁴⁸ «Care discourse can sometimes function ideologically, to

contribución al cambio general que en el siglo XX se ha producido en el pensamiento intelectual. Según Hekman, en casi todos los ámbitos de la vida intelectual del siglo XX ha aparecido un movimiento que se aparta del universalismo y absolutismo de la epistemología moderna para acercarse a concepciones que enfatizan la particularidad y la concreción (Hekman, 1995: 2). Frente a la noción de un sujeto masculino, racional, abstracto y autónomo tal y como lo heredamos de la epistemología moderna e ilustrada muchos pensadores del siglo XX proponen un sujeto concreto y situado. Aunque Gilligan no ataca explícitamente la idea del sujeto heredado de la modernidad en su trabajo, su obra contribuye significativamente a esa deconstrucción (Hekman, 1995). En el tercer capítulo de *La Moral y la Teoría* (Gilligan, 1986) titulado «Los conceptos del yo y de la moral», Gilligan define una noción de sujeto que desafía la tradición masculina del sujeto autónomo.

La teoría del desarrollo moral tal y como la definen Piaget y Kohlberg se basa en una noción del sujeto separado y autónomo acorde con la tradición moderna. Contra esto, Gilligan propone lo que se denomina un «sujeto relacional».

Gilligan basándose en el trabajo de Chodorow (Chodorow, 1984) trata de explicar por qué las mujeres tienen mayor propensión a ver al otro como alguien concreto, mientras que los hombres mantienen una posición más autónoma o independiente con

justify or conceal relationships of power and domination»

respecto a los otros. Como las niñas no necesitan diferenciarse de sus madres para establecer su identidad de género, desarrollan un sentido del yo en el que las relaciones son primarias. En cambio, los chicos a causa de tener que diferenciarse de sus madres para establecer su identidad de género, desarrollan un sentido del yo como separado y autónomo. Así, como consecuencia de su diferente relación con sus madres, las niñas desarrollan habilidades relacionales y encuentran la autonomía problemática, mientras que los niños temen las relaciones pero desarrollan habilidades para la autonomía (Hekman, 1995: 6).

Las dos especies de virtud, cotidianas o heroicas, se oponen en cuanto a los destinatarios de los actos que ellas inspiran: un individuo o una abstracción [...]. Esta oposición no se confunde con la de lo particular y lo general -o con la alternativa entre la fidelidad al grupo del que se es miembro y el amor por la humanidad. Los extranjeros y los desconocidos son individuos como los demás, y la exigencia moral es universal y no abstracta: la humanidad es un conjunto de individuos. También cuando se piensa la humanidad como una abstracción, se pueden cometer crímenes en su nombre y esto es tanto más fácil cuanto que las ideas recubren, según los momentos y los individuos, realidades muy diferentes-, e incluso aquellas que parecen ser más puras y más generosas, pueden ser puestas al servicio de proyectos catastróficos. ¡El propio Hitler decía que él llevaba adelante la guerra contra los rusos para detener la barbarie y salvar a la civilización! Pero no hay peligros de este tipo cuando se vive o se muere por seres humanos: ellos no representan más que lo que ellos mismos son (Todorov, 1993: 27-28).

Por ello desde la ética del cuidado abogaríamos por un universalismo *interactivo*, en el que el destinatario es un *otro concreto*, no un *otro generalizado*, como ocurre en el

universalismo *sustitucionalista*. El universalismo *sustitucionalista* identifica «las experiencias de un grupo específico de sujetos como el caso paradigmático de los humanos como tales». El universalismo interactivo, en cambio, «reconoce la pluralidad de modos de ser humano» (Benhabib, 1990: 127).

Desde la investigación para la paz se percibe con claridad que el logro de una universalidad práctica exige la revisión del concepto de universalidad abstracta (Magallón Portolés, 1999: 97). El compromiso moral que nos une con los excluidos parte de su consideración como individuos concretos y no como meras abstracciones.

El otro, en las éticas de la Ilustración y sus derivadas, me muestra su humanidad -que yo comparto como sujeto capaz de autonomía- pero no su singularidad humana e irreplicable; no me muestra, bajo este esquema, su *rostro*. [...] Ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad*, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de *hospitalidad* con él, una relación *desinteresada* y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida. El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida (Bárcena y Mèlich, 2000: 145-146).

El desarrollo moral para Gilligan se basa en un desarrollo hacia la interconexión, en cambio en la ética de la justicia, en la escala del desarrollo de Kohlberg se basa en un desarrollo hacia la autonomía y la individuación.

Aunque la verdad de la separación es reconocida en casi todos los textos sobre desarrollo, la realidad de una conexión continuada se pierde o queda relegada al

trasfondo, donde aparecen las figuras de mujeres (Gilligan, 1986: 252).

La interpelación del otro necesitado que exige ser atendido es un elemento clave como motor de la acción moral desde el punto de vista de la ética del cuidado. En cambio la ética de la justicia no lo considera elemento clave.

El amor, el cuidado, la empatía, la compasión, conectan con situaciones que piden ayuda. No es el individuo autónomo, autolegislador, [...] quien toma la iniciativa y establece reglas, sino la interpelación del otro necesitado que exige ser atendido (Camps, 1998: 76).

Cabe explicitar que ese interés por lo particular y concreto ha sido visto también como una falla de la ética del cuidado (Jaggar, 1995). Según Alison Jaggar, la debilidad del cuidado es que su atención a la especificidad y la particularidad desvía su atención de rasgos generales como las instituciones sociales que determinan su estructura y sentido. Según Jaggar, el énfasis de la ética del cuidado en responder inmediatamente a las necesidades toma esas necesidades como dadas, fallando en el planteamiento de su origen o en el análisis de por que no están satisfechas (Jaggar, 1995: 194). Para Jaggar es incompatible el atender las necesidades concretas con el observar las causas estructurales, en esto no estamos de acuerdo desde el grupo de investigación de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I. Para Jaggar en cambio, la figura ambigua del pato y el conejo, en la que uno puede ver las dos imágenes pero no simultáneamente ilustra como un sujeto sólo

puede centrarse o bien en las especificidades concretas de una situación o en las causas estructurales y de las instituciones sociales que las determinan (Jaggar, 1995: 195). Según esta tesis, desde la perspectiva del cuidado, la estructura social ocupa un lugar comparable al marco de un cuadro; uno debe ser consciente de él en algún sentido pero pone poca atención en él (Jaggar, 1995: 195).

Centrarse en los ejemplos particulares de opresión puede facilitar la percepción del comportamiento insensible y maltratador de parte de algunos individuos pero puede también desviar la atención moral de las estructuras sociales de los privilegiados que legitiman ese comportamiento (Jaggar, 1995: 195).

Atender las necesidades individuales inmediatas de alimento, resguardo, consuelo o compañía es probable que distraiga la atención del escrutinio moral de las estructuras sociales que crean esas necesidades o las dejan insatisfechas (Jaggar, 1995: 195).⁴⁹

Según Alison Jaggar, el énfasis del cuidado en la respuesta individual a necesidades inmediatas alienta lo que se conoce como soluciones de parche a los problemas sociales más que esfuerzos por resolverlos institucionalmente o prevenir que ocurran a través de cambios sociales (Jaggar, 1995: 196). Para Alison la perspectiva del cuidado parece incapaz de dirigirse a

⁴⁹ «Attending to an individual's immediate needs for food, shelter, comfort, or companionship is likely to distract from moral scrutiny of the social structures that create those needs or leave them unfulfilled»

las causas sociales de muchos problemas individuales, como la expansión del hambre o la falta de hogar. Según Jagger, respecto al hambre en el Tercer Mundo la perspectiva del cuidado anima a los sujetos a satisfacer las necesidades de alimento a los individuos, pero deja aparte la identificación de las causas de que unos tengan comida y otros no (Jagger, 1995: 197)

Fiona Robinson (Robinson, 1999) expone un argumento contrario a la tesis de Alison Jagger. Según Fiona Robinson, la ética del cuidado en las relaciones internacionales se preocupa no sólo de temas específicos, dilemas o conflictos sino también de la naturaleza y calidad de las relaciones sociales existentes (Robinson, 1999: 144).

Lo importante no es sólo la respuesta concreta [...] sino el cuestionamiento de la naturaleza de las relaciones sociales normales en un intento de entender los procesos de exclusión y marginalización que crean la necesidad de la intervención humanitaria (Robinson, 1999: 144).⁵⁰

En cambio la ética de la justicia en las relaciones internacionales está más preocupada por atender el conflicto concreto a partir de la aplicación de unos principios abstractos.

⁵⁰ «The focus is not simply on the moment [...] Rather, it would interrogate the nature of "normal" social relations in an attempt to understand the processes of exclusion and marginalization which themselves create the need for humanitarian intervention»

Yo no estoy de acuerdo con Jaggar. Cuidar de un hijo, por ejemplo, implica también que nos preocupemos por la estructura social, pues no deseamos que realice la mili o que viva en un sistema político corrupto, etc.

No es sólo compatible, sino que se implican mutuamente, la atención al individuo concreto y la preocupación por las causas estructurales que determinan o generan su situación.

2.4.2.3 EL CUIDADO DE UNO MISMO

Por último, pero no menos importante, destinatario también debe ser uno mismo. Todo individuo debe cuidarse y prestarse atención a sí mismo. El individuo debe auto-cuidarse,

el auto-cuidado es una contribución constante del adulto a su propia existencia, su salud y bienestar continuos. El autocuidado es la práctica de actividades que los individuos realizan a favor de sí mismos para mantener la vida, la salud y el bienestar (Torralba, 1998: 307).⁵¹

Una Cultura para la paz no puede darse sino con individuos con un buen autoconcepto y autoestima. Desde la psicología hemos aprendido como las conductas anti-sociales y violentas son en muchos casos expresión de un malestar anímico.

Por ello una educación en el cuidado debe ser una educación en el cuidado a los otros y a uno mismo también.

⁵¹ La *teoría del auto-cuidado* es una reflexión teórica que desde el campo de la Enfermería se ha realizado sobre el

No se trata de anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado de sí es éticamente lo primordial, en la medida en que la relación consigo mismo es ontológicamente la primera (Foucault, 1999: 400).

Con ello descenderían los niveles de estrés, ansiedad y rechazo al propio cuerpo que tanto caracterizan a nuestra sociedad. Uno debe de sentir ternura y amor también por sí mismo.

Así, si bien hemos criticado la noción de sujeto de la tradición de la ética de la justicia, por abstracto, individualista y atómico, no todo lo asociado con la noción de sujeto de la ética de la justicia debe ser rechazado. Por ejemplo, las ideas de autoestima y respeto deberían pertenecer tanto a la justicia como al cuidado. Asertividad y autoconfianza son rasgos atribuidos socialmente a los hombres que deberían des-generizarse y convertirse también en valores para la mujer.

Al mismo tiempo la autoestima, condición vital del agente moral autónomo e independiente según la teoría de la justicia, depende en gran parte de la aprobación de los otros y de la relación con los otros.

Gilligan establece una estructura del desarrollo moral en la que se aprecia la importancia moral del cuidado y atención a uno mismo.

cuidado, esta teoría es desarrollada por D.E. Orem.

En una primera fase del desarrollo moral el cuidado es egoísta, lo realizamos únicamente hacia nosotros mismos buscando la supervivencia.

A esta primera fase le sigue un periodo de transición en el que este juicio es tildado de egoísta. Suele producirse esta transición en el paso de la niñez a la edad adulta, pasando del egoísmo a la responsabilidad.

En una segunda fase del desarrollo moral, el cuidado va dirigido hacia los demás. Esta actitud está mucho más reforzada por la sociedad en las mujeres que en los hombres. Es importante en esta fase el ser aceptados en la sociedad y, por tanto, se desarrollan y aumentan las tareas de cuidado con este interés.

A esta fase también le sigue una etapa de transición marcada por un cambio de interés, de la bondad a la verdad. La transición empieza con una reconsideración de la relación entre el *yo* y los *otros*, cuando la mujer empieza a analizar la lógica del autosacrificio al servicio de una moralidad del cuidado y la ayuda.

En la tercera y última fase del desarrollo moral, la norma de juicio pasa de la bondad a la verdad. La moral del acto no se evalúa sobre la base de su apariencia a los ojos de los demás, sino por las realidades de su intención y sus consecuencias.

En la primera transición, del egoísmo a la responsabilidad, las mujeres hacen listas para someter a su consideración necesidades que no sean propias. Pero en la segunda transición, de la bondad a la verdad, hay que

descubrir deliberadamente las necesidades del Yo (Gilligan, 1986: 142).

En el tercer nivel del desarrollo moral según la ética del cuidado, la mujer busca el camino medio entre la auto-protección y la esclavitud. Reflexiona y pone en la balanza el cuidado de sí misma y el cuidado de los otros. El segundo nivel es el nivel que sigue las convenciones sociales, basado en la esclavitud y perpetuador del sexismo. El nivel de desarrollo más alto del cuidado muestra una liberación cognitiva de la opresión sexista (Puka, 1993: 219).

Algunos autores (Puka, 1993) comparan la opresión que la ética del cuidado ejerce sobre las mujeres con la «moralidad del esclavo». La moralidad del esclavo, tal y como la conocemos, fue identificada con su mayor claridad en la extensión de la Cristiandad entre los pobres y oprimidos. Como Nietzsche observó, el mensaje cristiano del «amor como servicio» transformaba los vicios del sacrificio y la explotación de los pobres y oprimidos en virtudes de redención. «Ama y da incluso a aquellos que abusan de ti, sin pedir nada para ti mismo, y todo se te dará», así reza el pensamiento cristiano.

Esta «moral del esclavo» es compartida, desde esta perspectiva, por la cristiandad y por las mujeres bajo la ética del cuidado.

Todo ser humano debe ser capaz de amar y salvaguardar su independencia. El cuidado y el amor hacia los otros no debe

implicar el olvido de sí sino un auto-reconocimiento y una auto-reafirmación.

Para Bill Puka (Puka, 1993) incluso el tercer estadio de desarrollo de la ética del cuidado también cae en las trampas de la «moral del esclavo». Para Marx, Nietzsche y otros, una moral liberadora no se funda en la validación de la servitud. No consiste en el balance o distribución de la servitud. Más allá, la adecuación moral se basa en una transformación radical del entendimiento del bienestar humano y la reciprocidad.

La ideología del cuidado sería -como la religión para Marx-, una forma de alienación, cuyas características serían la resignación, la justificación de la injusticia social y la compensación en el cielo por la opresión de la sociedad terrena.

Algunas teóricas como Alison Jaggar opinan además que el pensamiento de la ética del cuidado hace un flaco favor al movimiento feminista (Jaggar, 1995). Si bien afirman que puede ser útil en algunos aspectos para las feministas creen que contiene limitaciones importantes. Tanto Jaggar como Tronto nos avisan de los peligros de una ética del cuidado mal interpretada para el feminismo.

La hipótesis del «cuidado como liberación» distingue el cuidado como socialización y habilidad, del cuidado como desarrollo moral general (Puka, 1993).

Los niveles del cuidado tienen un fuerte parecido con los modelos actitudinales de asimilación y acomodación observados comunmente entre los grupos pobres y oprimidos o en contextos concretos opresivos. Los niveles, se diferencian por la distinta relación respecto al foco opresivo (Puka, 1993: 223):

Nivel 1: Protegerse del daño de aquellos que están en el poder. Asegurar la supervivencia mediante estrategias de auto-protección y auto-preocupación.

Nivel 2: Para prevenir más dolor, juega a los roles que aquellos que están en el poder asignan. Servicio y sacrificio para ganar su apoyo y aceptación. Ser prudente en alcanzar los propios intereses e incluso en reconocerlos.

Nivel 3: Manteniendo siempre el nivel 2, reconocer y atender, cuando sea posible los intereses personales. Crear esferas de poder para conseguir esos intereses entre los vacíos de la estructura de poder establecida. Abrazar las competencias de los roles oprimidos que uno no puede evitar. Identificarse con ellos y usarlos junto con las propias y auténticas competencias.

Los científicos sociales han observado este tipo de patrón en los internados en prisiones asociado con el fenómeno «identificarse con el agresor» que también ocurre en los secuestros y se conoce con el «Síndrome de Estocolmo».

Según Bill Puka, Gilligan en su análisis de la diferente voz de las mujeres toma en consideración la evolución del cuidado como desarrollo moral de las mujeres obviando otros factores o considerándolos secundarios. En cambio la hipótesis del «cuidado como liberación» relaciona el cuidado más con la opresión y la relación frente al sexismo.

Aunque Gilligan también reconoce la importancia del enfrentamiento contra el sexismo en la configuración y evolución del cuidado.

Los cambios de los derechos de las mujeres modifican los juicios morales femeninos, mezclando la piedad con la justicia al capacitar a las mujeres a considerar moral no sólo atender a los demás sino también a sí mismas. La cuestión de la inclusión, planteada por primera vez por las feministas en el dominio público reverbera por toda la psicología de las mujeres cuando empiezan a notar su propia exclusión de sí mismas (Gilligan, 1986: 243).

Aunque Gilligan explicita al inicio del libro que la diferente voz que estudia se caracteriza por el tema y no por el género, hemos de reconocer que su análisis descansa más sobre el género que sobre el tema. Ya que en su estudio toma como centro de análisis la experiencia de mujeres y no de otros sectores de la población como oprimidos, etc. Además en su obra no hay sólo un

claro énfasis en el género sino además una clara confrontación frente al sexismo (Puka, 1993: 226).

Yo retrato a mujeres del siglo XX tomando la decisión de abortar, así como a estudiantes universitarias, abogadas y físicas reconsiderando lo que se entiende por cuidado a la luz de su reconocimiento de que los actos inspirados en convenciones femeninas de cuidado desinteresado han conducido a heridas, sentimientos de traición y soledad (Gilligan, 1993: 209).⁵²

El paso del nivel dos al tres está en clara relación con el movimiento contra el sexismo.

También es importante la fusión con la ética de la justicia. El ideal del cuidado a los otros a través del auto-sacrificio y auto-olvido es cuestionado por la ética de la justicia que desafía una moral basada en el autosacrificio y la abnegación.

«Tanto esta oposición como ese ideal son puestos en duda por el concepto de los derechos, por la suposición subyacente en la idea de justicia de que el Yo y los otros son iguales» (Gilligan, 1986: 242).

Cuestionando el estoicismo de la autonegación y remplazando la ilusión de la inocencia por una conciencia del cambio, se esforzaron por captar un concepto esencial de los derechos: que los intereses del Yo pueden considerarse legítimos. En este sentido, el concepto de

⁵² «I portray twentieth-century women choosing to have abortions, as well as women college students, lawyers, and physicians reconsidering what is meant by care in light of their recognition that acts inspired by conventions of selfless feminine care have led to hurt, betrayal, and isolation»

los derechos cambia las percepciones del Yo entre las mujeres, permitiéndoles verse a sí mismas como más fuertes y considerar directamente sus propias necesidades. Cuando la autoafirmación ya no parece peligrosa, cambia el concepto de las relaciones, dejando de ser un nexo de continuada dependencia para ser una dinámica de la interdependencia (Gilligan, 1986: 242-243).

Es significativo este énfasis en el problema del sexismo que aparece en la obra de Gilligan. Gilligan pone bajo cuestión la tradicional ecuación que une el cuidado con el auto-sacrificio (Gilligan, 1993).

Mis estudios sobre las mujeres sitúan el problema del desarrollo femenino no en los valores del cuidado y la conexión o en la definición relacional del sujeto, sino en la tendencia de las mujeres, en nombre de la virtud, de cuidar sólo a otros y considerar "egoísta" el cuidar de sí mismas (Gilligan, 1993: 213).⁵³

El segundo nivel se caracteriza por una preocupación por atender las necesidades de los otros aunque esto implique sacrificarse y ganar así su aprobación. Trata de seguir las normas establecidas y las expectativas que los otros tienen sobre ella. Seguir las convenciones sexistas respecto a las relaciones amorosas, el matrimonio y la familia. Hay un énfasis en el interés por agradar, para así superar la vulnerabilidad de la dependencia y el miedo al abandono y con la expectativa de ser amada y cuidada. La forma prescrita de agradar implica

⁵³ «My studies of women locate the problem in female development not in the values of care and connection or in the relationship definition of self, but in the tendency for women, in the name of virtue, to give care only to others and to consider it "selfish" to care for themselves»

estereotipos femeninos como el tacto, la amabilidad, la humildad, la docilidad, etc. Según Puka (Puka, 1993: 230) el nivel dos incluye además de una preocupación general por cuidar a los otros un énfasis en servir a los hombres. El cuidado así, se adapta a la tradicional socialización sexista, socialización en la «orientación al servicio».

No queda remedio: es necesario exigir cuentas y someter a juicio despiadadamente a los sentimientos de abnegación, de sacrificio por el prójimo, a la entera moral de la renuncia a sí (Nietzsche, 1983: 58).

Y las mujeres tienen aquí un importante papel a desarrollar, y mucho a decir, por más que le pese a Nietzsche. Mucho se han equivocado los grandes filósofos morales al sostener que la mujer tiene poco que decir, nada que aportar.

El poder de la socialización de las mujeres en la orientación al servicio sexista es grande. Una de las causas, además de las condiciones en las que se desarrolla la identidad en la infancia que analiza Chodorow.

Así, al liberarse de la intimidación de la desigualdad, finalmente pueden las mujeres expresar un juicio que antes habían retirado. Lo que las mujeres enuncian, por tanto, no es una nueva moral, sino una moral liberada de los frenos que antes confundían su percepción y obstaculizaban su expresión (Gilligan, 1986: 159).

La hipótesis del «cuidado como liberación» ve el cuidado más que como un elemento del desarrollo moral, como un efecto de la

socialización y de la evolución de la lucha contra el sexismo (Puka, 1993).

A lo largo del desarrollo moral se produce una transición del interés por la supervivencia a la bondad y de ésta a la verdad.

Así, se esfuerza por abarcar las necesidades del Yo y de los otros, por ser responsable hacia los demás y, de esta manera, por ser "buena", pero también trata de ser responsable hacia sí misma, y de ese modo, ser "honrada" y "real".

Aunque, desde cierto punto de vista, prestar atención a nuestras propias necesidades es egoísta, desde otra perspectiva no sólo es honrado, sino justo (Gilligan, 1986: 143).

La transición depende del concepto de sí misma. Cuando la incertidumbre acerca de ella impide que una mujer exija igualdad, la autoafirmación es blanco de la vieja crítica del egoísmo (Gilligan, 1986: 147).

La sociedad debería rechazar como inmorales las convenciones de la abnegación femenina y el autosacrificio moral de la mujer, por su capacidad de hacer daño y de mantener a las mujeres en la exclusión social.

A lo largo de la historia se han construido imágenes negativas de las mujeres para garantizar que se mantuvieran subordinadas al poder masculino y que han sido internalizadas en el subconsciente social. Sara Ruddick (Ruddick, 1997) critica el hecho de que resulta difícil encontrar imágenes del poder maternal coherentes y positivas, en cambio aparece representado como subordinación o poder maligno.

El modelo de buena persona para el colectivo de las mujeres venía representado por el ejemplo materno de trabajo duro, paciencia y autosacrificio, pero en el último estadio del desarrollo moral, según Gilligan, debe incluir también el valor de la franqueza y la honradez a uno mismo (Gilligan, 1986).

Muchas mujeres creen que esta nueva autoafirmación y autoestima, aunque redundará en un mayor bienestar para ellas mismas, también les expondrá a críticas, tal y como lo recoge Gilligan en un testimonio de una mujer, Sarah (Gilligan, 1986: 156):

Otros podrán decir, "¡Qué agresiva es, y eso no me gusta!", pero al menos sabrán que no les gusta. No dirán "Me gusta la forma en que se manipula a sí misma para caerme bien". Lo que deseo hacer es, precisamente, ser un tipo de persona más determinada y más singular.

«Su concepto de la bondad se ha extendido para abarcar el sentimiento del "propio valor"» (Gilligan, 1986: 156-157).

Durante mucho tiempo el cuidado de los demás implicaba para la mujer la autoentrega y el sacrificio, y se equiparaba la bondad con el autosacrificio. Ahora estamos aprendiendo a que el cuidado y la dedicación a los demás no deben ser obstáculo para que la mujer se cuide a sí misma. Por tanto, no debe existir conflicto entre la moral de la entrega y la responsabilidad por los otros y la lógica de los derechos derivada de la reivindicación de la igualdad sexual (Camps, 1990:158-159). Uno no debe cuidar sólo de los otros (papel de género que experimentaron muchas de

nuestras madres y abuelas) sino también de sí mismo. Uno debe cuidar no como un medio para que le quieran y ser aceptado sino porque realmente desea comportarse así. Eso demuestra amor propio.

El error en el razonamiento de la ética de la justicia estaba, según Carol Gilligan, en su egocentrismo, en la tendencia a confundir la perspectiva de uno mismo con el punto de vista objetivo y universal, la tentación de definir a los otros bajo la perspectiva de uno mismo, poniéndose uno mismo en su lugar. Paralelamente, Gilligan señala que el error potencial en el razonamiento del cuidado está en la tendencia a olvidarse de uno mismo, creando una tendencia a entrar en la perspectiva del otro, olvidándose de sí mismo y definiéndose en términos del otro (Gilligan, 1995: 43).

Tradicionalmente la socialización de la mujer en el cuidado ha heredado este error, igualando el cuidado con el auto-sacrificio. Produciéndose la injusta situación de que por un lado las mujeres son las principales suministradoras de cuidado y al mismo tiempo las últimas en la lista de destinatarios del cuidado.

Lo ilógico de la desigualdad entre los otros y Yo, llevan a una reconsideración de las relaciones, en un esfuerzo por aclarar la conjunción entre autosacrificio y cuidado, inherente a las convenciones de la bondad femenina (Gilligan, 1986: 128).

La experiencia materna tiene, según Ruddick, el peligro de caer en un autosacrificio de la madre. Ruddick señala el peligro de la pérdida de sentido de sí mismo y el sentimiento característico de desinterés por uno mismo experimentado por muchas mujeres como resultado de sus prácticas maternas (Bowden, 1997: 30). Por ello Ruddick trata de reforzar un mayor individualismo en el pensamiento materno que cree que no es incompatible con los valores maternos. Muchas mujeres han sido socializadas para identificarse a sí mismas en términos de las necesidades de los otros (Bowden, 1997: 39). Las madres son personas con sus propios derechos, sus propias necesidades y deseos, más allá de sus roles maternos. Se debería llevar a cabo una reorganización estructural de la maternidad incitando a las madres o padres tanto al respeto a sus propias necesidades como a la responsabilidad del cuidado de los hijos. Las madres normalmente describen la experiencia de su relación con los hijos en términos que desafían el individualismo clásico: una extensión del sujeto que deja de ser uno mismo, una sensación de estar en dos lugares, de ser dos personas al mismo tiempo (Bowden, 1997: 22). Las fronteras entre uno mismo y el otro, madre e hijo, hijo y madre, frecuentemente parecen disolverse en las actividades de protección y nutrición. Muchas madres, por ejemplo sienten el dolor y la alegría de sus hijos como propia.

Es importante para el cuidado de uno mismo la recuperación de la asertividad, de la capacidad de aserción. La capacidad para comunicar y reivindicar clara y abiertamente los propios intereses y deseos. La aserción se encuentra a medio camino entre la agresión y la abnegación. Es importante desarrollar la capacidad de comunicarse clara y asertivamente con otros «es decir no de un modo agresivo, lo que niega el derecho de los demás, o de una manera no asertiva, lo que niega sus propios derechos» (Hicks, 1993: 32).

Existe en torno al auto-sacrificio de la mujer una gran violencia cultural que soporta esta idea, en los medios de comunicación como el cine y en la opinión colectiva. Es importante tanto para la liberación femenina como para la búsqueda de la paz el desconstruir este ideario que justifica el sacrificio y sufrimiento en muchas mujeres.

En el caso de la maternidad negra se puede apreciar este hecho de forma singular. Las principales y primeras teorías sobre la mujer negra como madre estuvieron realizadas por hombres blancos y señalaban una deficiencia y corrupción en su ejercicio de la maternidad. Posteriores estudios realizados por hombres negros desmintieron este fenómeno y crearon en su contrapartida el ideal de la «fuerte madre negra» (Hill Collins, 1995: 118-119)⁵⁴ capaz de superar muchos sacrificios y penalidades en favor de sus hijos y de la comunidad. Este

⁵⁴ «Superstrong Black mother»

ideal, aunque tuvo la buena intención de ensalzar la labor maternal, lo que realmente produce es perpetuar y justificar ese auto-sacrificio. Los teóricos negros glorificaron la maternidad negra argumentando que la mujer negra tenía importantes capacidades de devoción, auto-sacrificio y amor incondicional. Sin darse cuenta estaban alimentando otra diferente forma de dominio sobre la mujer negra. Como Patricia Hill Collins señala las madres negras permanecieron en silencio ante esta ideología al no querer criticar los esfuerzos bien intencionados de los hombres negros de defender y proteger la maternidad negra (Hill Collins, 1995: 119).

2.4.2.4 LA NATURALEZA: SUPERANDO EL ANTROPOCENTRISMO

Los análisis sobre el cuidado han estado centrados principalmente en las relaciones interpersonales y concretamente en la relación maternal. Pero las relaciones de cuidado abarcan mucho más, tal y como hemos estado exponiendo hasta ahora. En los últimos años se ha hecho un análisis de la aplicación de la ética del cuidado a la naturaleza que nos rodea. Esta relación también nos interesa desde los estudios para la paz, ya que la agresión a la naturaleza que hoy se está produciendo acarrea graves consecuencias para todos, pero para los más pobres y desprotegidos en especial. Además el cuidado como actitud no es algo que sólo pueda extrapolarse a unos

momentos determinados sino que debe permear nuestro comportamiento allá donde nos encontremos.

En este apartado realizaré una breve presentación de las principales implicaciones de la ética del cuidado para el trato de la naturaleza. Para ello me basaré especialmente en cuatro fuentes. Dos capítulos del libro de Karen Warren *Ecological Feminist Philosophies* (Warren, 1996): Deane Curtin, «*Toward an Ecological Ethic of Care*» y Roger J.H King «*Caring about Nature: Feminist Ethics and the Environment*». El capítulo «*Caring for Animals, Plants, Things and Ideas*» del libro de Nel Noddings *Caring, A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Noddings, 1984). Y finalmente, el famoso artículo de Karen Warren «*The Power and Promise of Ecological Feminism*» (Warren, 1998).

Cabe señalar también que más allá de la teoría sobre el cuidado, la preocupación por el medio ambiente ha sido respaldada tanto desde la investigación como desde la práctica de muchas mujeres. El libro de Vandana Shiva *Abrazar la Vida* (Shiva, 1991), constituye un maravilloso ensamblaje de reivindicación feminista, ecológica y de justicia social.

La reflexión feminista sobre el medio ambiente ha venido a llamarse «ecofeminismo». El término «ecofeminismo» (*écoféminisme*) fue utilizado por primera vez por Françoise

d'Eaubonne en 1974 para llamar la atención sobre el potencial de las mujeres para llevar a cabo una revolución ecológica.

El ecofeminismo afirma que el paradigma que ha mantenido, perpetuado y justificado la opresión de la mujer en la cultura occidental es el mismo que ha mantenido, perpetuado y justificado la opresión sobre los animales y la naturaleza.

Según el ecofeminismo, hay conexiones conceptuales importantes entre la dominación de la naturaleza y la dominación de las mujeres. Debido a esas conexiones una ética medioambiental esta incompleta si no incorpora de alguna forma las perspectivas éticas feministas y examina si el modelo de los derechos es la mejor forma para abordar este aspecto. El ecofeminismo ha reconocido la importancia que para una ética ecológica tiene el lenguaje de la ética del cuidado.

Dentro del ecofeminismo podemos señalar dos tendencias o tradiciones (King, 1996): la estrategia esencialista y la estrategia conceptualista o conceptual. Ambas comparten la importancia de una ética del cuidado para la ecología.

Según la tendencia esencialista, la mujer está más cercana a la naturaleza que el hombre. A causa de su mayor proximidad a la naturaleza, la mujer es más propensa que el hombre a cuidar de la naturaleza y está más preparada para ello. Para el ecofeminismo esencialista la mujer se relaciona con la

naturaleza y el hombre con la cultura, aunque esta dicotomía no tendría porqué implicar una relación de dominación. El vocabulario de una ética del cuidado es visto desde esta perspectiva como espejo de la voz esencial de la experiencia vivida por las mujeres. Una representante de esta tendencia podría ser Vandana Shiva. Esta tendencia revela un limitado compromiso por la naturaleza, ya que su última preocupación es el bienestar de los seres humanos. Además mantiene el dualismo entre la naturaleza masculina y femenina. De la obra de Vandana Shiva es criticable la equivalencia esencialista entre mujer y naturaleza.

Para la tendencia conceptualista, una ética ecofeminista debe desafiar la oposición conceptual que la cultura patriarcal contrapone entre hombre y cultura por un lado, y mujer y naturaleza por el otro. Ya que este dualismo justifica un paralelismo entre la opresión de la mujer y la dominación de la naturaleza en la sociedad patriarcal. Para el ecofeminismo conceptual la feminización de la naturaleza y la naturalización de la mujer han sido procesos cruciales para el éxito histórico de ambas subordinaciones (Warren, 1998: 417). La forma en que se concibe a las mujeres y a la naturaleza es socialmente construida. Históricamente podemos detectar una diferente concepción de la naturaleza: la madre naturaleza, como ser vivo, como organismo; la naturaleza como medio instrumental, como recurso que el ser humano puede dominar y controlar. Según

esta tradición, el vocabulario de la ética del cuidado no representa una voz esencial de la mujer pero ofrece una fuente conceptual que ha sido ignorada en la ética ecológica contemporánea. Una representante de esta tendencia podría ser Karen Warren. Esta tradición mantiene una postura crítica frente al dualismo y el esencialismo.

El uso conceptualista del vocabulario del cuidado supone un avance sobre el esencialista porque evita una orientación antropocéntrica y el dualismo entre hombres y mujeres. La estrategia conceptualista evita los problemas asociados con el esencialismo.

El ecofeminismo en sus dos tendencias ha tenido en común un blanco para sus críticas en la extensión de la teoría de los derechos a los animales. El lenguaje de los derechos se ha extendido ampliamente hasta llegar al ámbito de la naturaleza. De ahí que se hable de los derechos de los animales. Pero esta aplicación presenta algunas dificultades:

- 1) Falta determinar hasta qué punto es correcto este lenguaje, pues la asunción de unos derechos implica también la adopción de unos deberes, y ¿qué deberes tienen los animales?
- 2) La tradición de los derechos se basa en aspectos abstractos formulados en principios universales que imponen necesariamente una jerarquía de valor entre aquellos que cuentan moralmente y aquellos que no. Los animales tienen

derechos, ¿las montañas no tienen derechos? Más allá de la esfera de los seres con «conciencia», el resto del mundo solo puede ser objeto de relaciones instrumentales, devaluadas, con aquellos cuyo valor intrínseco ha sido asegurado. La aproximación ecológica de los derechos excluye a muchos seres de la naturaleza de la consideración moral (King, 1996: 85).

3) La concepción de la comunidad moral se define a través de la identidad y similitud con respecto a los seres humanos más que con base a la originalidad y la diferencia.

Deane Curtin cree que el lenguaje de los derechos no es la mejor forma para expresar las ideas ecofeministas y que una mejor aproximación puede ser encontrada en la ética del cuidado (Curtin, 1996: 67).

La práctica ecológica no debería basarse sólo en la referencia filosófica a la tradición de derechos y obligaciones. En mi opinión la tradición de los derechos no motiva suficientemente a adoptar una actitud ecológica ni mucho menos a que esa actitud sea constante y se convierta en estilo de vida.

La perspectiva de la ética del cuidado tiende a ver al ser humano como un sujeto relacional más que autónomo. El sujeto es siempre hijo, hija, hermano, hermana, madre o padre... somos siempre miembros de una comunidad. Para el ecofeminismo, esta comunidad se extiende más allá de la especie humana a las

relaciones con los animales, los árboles, las plantas, los lugares o los ecosistemas.

Para el ecofeminismo una ética medio-ambiental adecuada presupone que los seres humanos, los animales y la tierra son elementos de una "unidad diferencial" de un "universo concreto". En otras palabras, presupone que a pesar de las diferencias, los seres humanos, los animales y la tierra forman una comunidad moral (King, 1996: 86).⁵⁵

Tanto si los animales tienen o no derechos, nosotros podemos y cuidamos de los animales. Esto incluye casos en los que experimentamos un cuidado recíproco, como en la relación con una mascota, así como en los casos en los que no hay reciprocidad, en el caso de trabajar para preservar hábitats naturales. E incluso es posible cuidar de seres inertes.

El cuidado de la naturaleza es el cuidado de nosotros mismos pues «la Tierra no está frente a nosotros como algo distinto de nosotros mismos. Tenemos tierra en nuestros adentros» (Boff, 2002: 58). El ser humano ha construido simbólicamente la distancia entre él mismo y la naturaleza, pero inicialmente no existe tal distancia «estamos formados por las mismas energías, por los mismos elementos físico-químicos, dentro de la misma red de relaciones de todo con todo que actúa desde hace 15.000 millones de años» (Boff, 2002: 59). Los seres humanos somos

⁵⁵ «For ecofeminists, than, it might be said that an adequate environmental ethics presupposes that humans, animals, and land form elements of a "differential unity", a "concrete universal". In other words, it presupposes that despite their differences, human, animals, and land form a moral community»

parte de la naturaleza, en cambio, nos engañamos y dañamos continuamente pensando que somos más que la naturaleza. La conciencia y motivación ecológica sólo puede nacer de una conciencia de la interconexión con la naturaleza, más allá de cualquier discurso sobre derechos o deberes.

Así pues, el cuidado se debe «politizar» (Curtin, 1996: 71) y sacarlo más allá de la esfera privada superando la distinción entre lo público y lo privado.

Ante la naturaleza se pueden adoptar dos actitudes: una actitud de conquista, arrogante o una actitud de cuidado, amante. Una perspectiva ecofeminista implica el cambio de actitud de una percepción arrogante a una percepción amante del mundo natural (Warren, 1998: 419).

La actitud no ecológica simplifica y es reduccionista, la actitud ecológica reconoce la complejidad natural. Recordemos que uno de los principios del cuidado es tener en cuenta y valorar la complejidad y la multiplicidad de factores. «Las tendencias reduccionistas y universalizadoras de semejante "ciencia" se volvieron inherentemente violentas y destructivas en un mundo que es inherentemente interrelacionado y diverso» (Shiva, 1991: 37).

Para los que han internalizado la perspectiva lineal en lo referente a la historia y la naturaleza, el guiarse

por la etnociencia les parecerá "retroceder". Para otros, que ven la pluralidad como el orden estable para los ecosistemas naturales y las sociedades humanas, dejarse aclarar por la etnociencia equivaldrá a retornar a la senda apropiada después de haberse extraviado momentáneamente por el camino reduccionista (Shiva, 1991: 59).

Hasta aquí hemos señalado cómo el lenguaje ecológico, y concretamente el ecofeminista, ha hecho suyo el valor del cuidado y lo ha aplicado de diferentes formas. Ahora voy a señalar otros puntos que indican la importancia del cuidado para la ecología y para el bienestar humano en general.

La ecología ha sido un tema muy unido tradicionalmente a movimientos de mujeres. Esto debido a dos factores: por un lado por su mayor participación en organizaciones ecológicas, y en segundo lugar, por el hecho de que la degradación de la naturaleza afecta de forma especial a la vida de muchas mujeres.

Las mujeres han realizado un papel importante como activistas ecologistas. Las mujeres indias han estado a la vanguardia de las luchas por conservar bosques, las tierras y las aguas. Hace trescientos años, la comunidad de Bishnoi en Rajasthan, la India, de más de trescientos integrantes, dirigidos por una mujer llamada Amrita Devi, sacrificaron sus vidas para salvar los árboles sagrados *Khejri* abrazándose a ellos. Con este hecho comenzó la historia del movimiento ecológico de las mujeres de Chipko (Shiva, 1991: 91).

En algunos casos la destrucción del medio ambiente es una fuente de opresión para la mujer. La degradación y la explotación medio-ambiental son temas feministas porque una comprensión de estos fenómenos contribuye a entender la opresión de las mujeres (Warren, 1998: 413). Ya que en lugares como la India la deforestación ha influido en el trabajo de la mujer como responsable de preparar la comida, que debe caminar grandes distancias para abastecerse de combustible y agua (Curtin, 1996: 72). Tanto la deforestación como la reforestación a través de la introducción de una única especie forestal (por ejemplo el eucalipto) para la producción comercial son temas feministas porque la pérdida de bosques indígenas y de múltiples especies ha afectado drásticamente la habilidad de las mujeres de la India para mantener la subsistencia en sus familias. Los bosques autóctonos ofrecían una variedad de árboles que abastecían a la población de comida, combustible, pienso para los animales, utensilios para el hogar, tintes, medicinas, etc. En cambio, los bosques replantados de una única especie no garantizan este abastecimiento. Eso no significa que todas las opresiones a la mujer se produzcan a través del medio ambiente, simplemente señala uno de los elementos a tener en cuenta, en especial en la feminización de la pobreza. El impacto de la degradación medio-ambiental en la vida de las mujeres hace de esta degradación un tema feminista.

Como las mujeres son las encargadas del suministro de agua, la desaparición de este recurso significa para ellas mayores responsabilidades y una nueva faena. Cada río, manantial o pozo que se seca implica recorrer mayores distancias en busca de agua, y significa más trabajo y menos posibilidades de sobrevivir (Shiva, 1991: 204).

Además de afectar la vida de muchas mujeres, la degradación de la naturaleza afecta en general a los más desprotegidos, aquellos que no tienen voz: las generaciones futuras y poblaciones enteras en la actualidad en países en vías de desarrollo. Nuestro comportamiento con el medio ambiente no sólo puede afectar a las generaciones futuras sino que en la actualidad está afectando a poblaciones enteras. Según algunos autores como Peter Singer, tenemos una obligación ética con las futuras generaciones de mantener el medio ambiente (Noddings, 1984: 152), pero además tenemos una responsabilidad, compartida y actual, de mantener el medio ambiente sano por igual para todos los individuos del planeta.

En una época en la cual la cuarta parte de la población mundial corre peligro de morir de hambre debido a la erosión del suelo, la falta de agua, y la destrucción de la diversidad genética de los recursos vivientes, perseguir el espejismo del crecimiento infinito, difundiendo tecnologías que destruyen los recursos, se convierte en la principal fuente de genocidio. Matar gente asesinando la naturaleza es una forma invisible de violencia que hoy constituye la mayor amenaza a la justicia y la paz (Shiva, 1991: 60).

«Los movimientos ecológicos son movimientos políticos a favor de un orden mundial no violento en el cual se preserve la

naturaleza para preservar las posibilidades de supervivencia» (Shiva, 1991: 61). Vandana Shiva analiza cómo la ciencia moderna en su control y dominio de la naturaleza es una fuente de pobreza y de desigualdad: haciendo a los pobres más pobres y dependientes y a los ricos más ricos. La explotación de los territorios ancestralmente comunales es una problemática tanto ecológica como de justicia social. Así también el uso de plaguicidas, que ha producido más plagas al romper la cadena ecológica natural y ha generado una dependencia de los pobres con respecto a estos productos.

Así como la revolución verde reemplazó la integración ecológica de cada lugar por la integración comercial de los mercados a nivel universal y la fabricación de plaguicidas, fertilizantes y semillas, la revolución blanca reemplazó los vínculos ecológicos locales entre forraje, ganado y alimento por los vínculos mercantiles universales entre el comercio de pienso y de productos lácteos y sustitutos (Shiva, 1991: 198).

La teoría feminista sobre una ética ecológica se cuestiona hasta qué punto es el lenguaje de los derechos una herramienta útil en este campo.

El cuidado de la naturaleza, en especial de los animales produce sentimientos placenteros en el ser humano. Por ello el cuidado de una mascota ha sido propuesto en ocasiones como terapia para prevenir y superar problemas de personalidad agresiva o violenta. Además el cuidado de las mascotas y de las plantas es fuente de aprendizaje de responsabilidad para la

infancia. Se han llevado a cabo prácticas educativas en las que la interacción con animales era considerada fuente de aprendizaje emocional (Grau y Riba, 1998). Las interacciones con animales facilitan el desarrollo de la capacidad de empatía, «al igual que ocurre con nuestras relaciones humanas, las interacciones con un animal exigen ponerse dentro de lo posible en su lugar, en la situación del otro» (Grau y Riba, 1998: 66).

La sensación positiva de saberse responsables de las necesidades de los demás -incluido el resto de seres vivos-, habrá favorecido el desarrollo de su autonomía y de su autoestima (Grau y Riba, 1998: 70-71).

En nuestro trato de la naturaleza hay una corriente de flujo entre el ámbito de la ética y la estética. La admiración de la belleza y sublimidad de la naturaleza puede inspirarnos a cuidar de ella e impedir que se destruya.

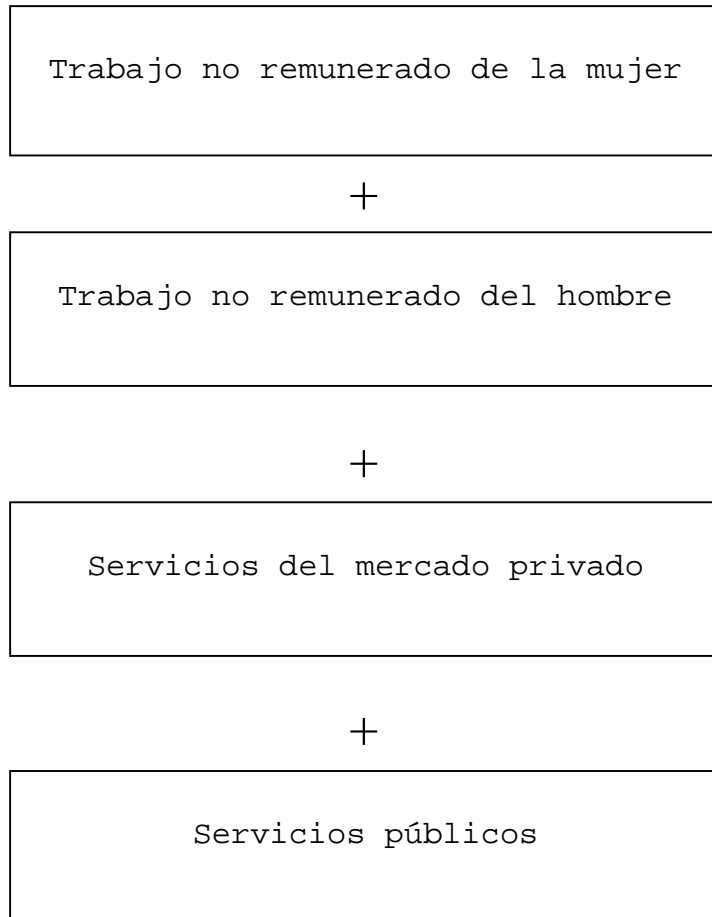
Para Karen Warren el ecofeminismo implica un cambio de una concepción de la ética como cosa de leyes y derechos a una ética que pone en el centro de la moralidad valores de cuidado y amor y relaciones de reciprocidad.

2.4.3 SUMINISTRADORES DE LAS TAREAS DE ATENCIÓN Y CUIDADO

Desde la Investigación para la paz también nos interesa conocer quienes son o/y deben ser los suministradores de atención y

cuidado, ya que esto ha sido en ocasiones fuente de injusticias al dejar a cargo de una única parte el peso de esta responsabilidad.

Cuatro fuentes de trabajo de atención⁵⁶



Podríamos afirmar que existen cuatro fuentes principales de trabajo de atención y cuidado. En primer lugar se encuentra el trabajo no remunerado de la mujer que, podríamos afirmar, ha sido la fuente mayoritaria de cuidado y atención hasta ahora. En segundo lugar el trabajo no remunerado del hombre, que aunque en medida muy inferior a la mujer, pero está empezando a incorporarse y a revalorizar estas tareas. En tercer lugar

⁵⁶ Fuente: (PNUD, 1999: 79).

tenemos el sector privado, al que no pueden acceder todos los individuos. Por último, los servicios públicos han ido adoptando también muchas responsabilidades de atención y cuidado.

El tema clave aquí es, ¿Cómo pueden las sociedades distribuir el costo de la carga de esta tarea equitativamente, entre hombres y mujeres, y entre el Estado y la familia o la comunidad, incluido el sector privado? (PNUD, 1999: 77).

Cabe señalar que además de estos cuatro sectores más importantes también existe el cuidado que suministran organizaciones de la sociedad civil. Organizaciones en torno a cuidados específicos como por ejemplo, gente discapacitada, o gente con enfermedades específicas como Alzheimer, cáncer, etc. Organizaciones que surgen del contacto entre personas que comparten la misma responsabilidad de cuidado en sus hogares. O de gente comprometida en el cuidado de la naturaleza, los ancianos o los pobres.

2.4.3.1 EL MERCADO PRIVADO Y LOS SERVICIOS PÚBLICOS

El mercado y los servicios públicos son dos fuentes de atención y cuidado, aunque con ciertas limitaciones. Por una lado tienen una limitación intrínseca, determinadas tareas de atención y cuidado no pueden ser satisfechas correctamente desde estos

ámbitos. Tienen, por otro lado, una limitación extrínseca, ya que en muchas ocasiones el cuidado que ofrecen carece tanto de cantidad como de calidad. Si bien la limitación intrínseca no puede ser subsanada en estos sectores, sí lo puede ser la limitación extrínseca. Vamos a pasar a analizar cada uno de estos elementos.

Respecto a la limitación intrínseca, hay que señalar que no todas las tareas de atención y cuidado pueden ser igualmente realizadas por los cuatro sectores. Hay ciertas tareas, como el cuidado y atención que se requiere en la crianza de los hijos, que necesitan de mayor apoyo humano.

Si bien una pareja podría llegar a recibir ayuda social para mantener su hogar limpio y ordenado[...], no sucedería lo mismo con sus criaturas, las cuales no pueden recibir cuidados indiscriminados por parte de personas diferentes o inexpertas, sin causar efectos perniciosos en su vida emocional y afectiva. Por lo tanto, son funciones o tareas no equiparables a la hora de plantear vías alternativas para solucionar el problema del tiempo escaso para ambas (Bayo-Borràs, 1999: 28).

La limitación extrínseca, respecto a la calidad y cantidad del cuidado en estos sectores, se debe en gran parte a la dicotomía entre la esfera privada y la esfera pública. Esta dicotomía juega una mala pasada al cuidado que se ofrece en el mercado y los servicios públicos. La adjudicación del cuidado a la esfera privada y familiar y la atribución de valores impersonales como la competitividad o la eficacia a la esfera pública, tiene malas consecuencias para encontrar cuidados de calidad fuera de

la familia. Existe incluso la creencia de que la gente no debe esperar personas atentas y cuidadoras entre los empleados remunerados, no deben esperar que los negocios sacrifiquen sus beneficios para ofrecer mejores cuidados (Cancian y Oliker, 2000: 73). El objetivo empresarial es ganar dinero no cuidar de la gente.⁵⁷

En el sector privado la ideología de las esferas separadas devalúa el cuidado y justifica bajos salarios para los trabajadores del cuidado. Sin embargo la organización real del trabajo difiere de esta ideología en muchas formas. El cuidado no es sólo no confinado a la familia en exclusividad sino que además es una gran proporción de la economía, al menos en países como EEUU (Cancian y Oliker, 2000: 88).

Además la ideología de las esferas separadas continúa determinando las oportunidades laborales de mujeres y hombres. Muchas más mujeres que hombres optan por trabajos relacionados con el cuidado, en parte debido a que han aprendido habilidades para el cuidado a medida que han crecido y ven el cuidado como un trabajo femenino que confirma su identidad como «auténticas» mujeres (Cancian y Oliker, 2000: 88). Pero no sólo optan a estos trabajos las mujeres por razones de socialización y de las expectativas que la sociedad tiene de ellas sino también por sus reducidas oportunidades para acceder a un trabajo mejor

⁵⁷ El campo de la ética empresarial aborda esta temática tratando de conciliar la responsabilidad social con el lucro económico en la empresa.

pagado, más prestigioso, un trabajo «más masculino» (Cancian y Oliker, 2000: 89).

El trabajo del cuidado además es infravalorado y en el se sitúan las mujeres en situaciones más marginales. Ese es el caso de las mujeres negras que han ocupado por ejemplo en Estados Unidos los puestos en los hogares para la limpieza de la casa y el cuidado de los hijos.

La burocracia en hospitales y otros centros hace que los trabajadores estén más pendientes de los papeles que del cuidado directo. Cuántas veces el médico de cabecera tiene tan poco tiempo para atender a sus pacientes que sólo puede limitarse a rellenar rápidamente una receta.

Uno de las carencias del cuidado que se produce tanto en el sector privado como en los servicios públicos es la falta de cuidado emocional (Cancian y Oliker, 2000: 74).

Por tanto, debemos partir asumiendo que ni el sector privado ni los servicios públicos pueden satisfacer todas las necesidades de atención y cuidado.

El trabajo de cuidado remunerado incluye una amplia variedad de sectores: en el ámbito público (hospitales, colegios, etc.) y en el sector privado (residencias, guarderías, clínicas, etc.)

así como en la economía sumergida (trabajos remunerados en el hogar, como asistente para la limpieza, canguros, cuidado de enfermos o ancianos). La mayoría de estos trabajos son ocupados por mujeres y se caracterizan por bajos sueldos y bajo reconocimiento social. Eso se debe a que no se valora o hay una ceguera sobre la habilidad del cuidado como valiosa en sí misma. Se desconoce el valioso rol terapéutico del cuidado que esos trabajadores representan.

En el cuidado de la salud podemos apreciar dos modelos (Jones, 1998): el paradigma del bienestar y el paradigma del mercado. En los últimos años parece detectarse una evolución desde los servicios públicos hacia la privatización de los servicios de salud. En los países europeos la construcción del estado del bienestar ofrecía mayor apoyo al cuidado familiar, a diferencia de otros países como Estados Unidos.

El papel del Gobierno como suministrador de cuidado no se reduce sólo al ofrecimiento de servicios sociales gratuitos como hospitales, escuelas, etc. El Gobierno tiene un importante papel para incentivar el cuidado dentro de las familias, creando un marco legal que proteja el derecho de las familias a cuidar de los más pequeños, los ancianos y los enfermos. Pero este marco legal no debería tener como función solamente el incentivar las actividades de cuidado, sino también, evitar el sesgo de género que se produce en este ámbito.

El mero hecho de la existencia de servicios sociales como hospitales, escuelas, etc. ya ha supuesto un avance hacia la igualdad de géneros, al ofrecer mayor seguridad económica a las madres en casa y descargando del peso de parte del cuidado a mujeres que trabajan.

Pero todavía son pocas las políticas que impliquen activamente a los hombres en el ámbito del cuidado.

En Europa hay dos estrategias gubernamentales para mejorar y garantizar el cuidado (Cancian y Oliker, 2000: 120-121): las políticas del ciudadano que cuida y las políticas del ciudadano trabajador que cuida.

Las políticas del ciudadano que cuida recompensan al suministrador del cuidado con beneficios ciudadanos: por ejemplo, pensiones de jubilación para gente que cuida de niños o ancianos a tiempo completo en casa. Estas políticas reconocen la contribución social de los cuidadores ofreciendo al menos algunos beneficios a los cuidadores.

Las políticas del ciudadano trabajador que cuida recompensa a los ciudadanos que combinan el trabajo con el cuidado. Estas políticas incluyen permisos de maternidad o paternidad, etc. Sin embargo estas políticas refuerzan que el cuidado sea algo femenino y no incentivan a que los hombres también se impliquen en esta responsabilidad.

Algunos países enfatizan una política, otros utilizan ambas.

El desafío está en desarrollar programas gubernamentales que por un lado reconozcan y promuevan el valor del cuidado y por otro garanticen la equidad de género en esta responsabilidad. Es desafiador porque a primera vista parece más fácil para el gobierno garantizar la equidad de géneros devaluando el cuidado e incitando a las mujeres a realizar menos tareas de cuidado. Las mujeres podrían entonces competir con los hombres en un nivel más igualitario como trabajadoras o ciudadanas libres de la responsabilidad de cuidar de otros.

Las políticas pueden promover tanto el cuidado como la igualdad de género sólo si incitan a los hombres tanto como a las mujeres a asumir la responsabilidad del cuidado.

Las políticas de gobierno sobre el cuidado pueden adoptar varias estrategias para facilitar la equidad de género (Cancian y Oliker, 2000: 128):

En primer lugar, la oferta de servicios públicos fuera de la familia es importante para la igualdad de géneros ya que ofrece a las mujeres la posibilidad de entrar en el mundo laboral. Al mismo tiempo, ofrece la oportunidad a las mujeres para aumentar el cuidado emocional como opuesto al físico, que es garantizado por los servicios públicos.

En segundo lugar, las leyes y programas del gobierno pueden aumentar el reconocimiento social del valor del cuidado. Por ejemplo ofreciendo permisos maternos en reconocimiento de la

contribución social del cuidado materno. Certificando y reconociendo las habilidades necesarias para ejercer el cuidado como profesión, elevando así su *status* laboral. Regulando el sector privado para garantizar la equidad de género en los empleos dedicados al trabajo, etc.

Finalmente, incitando explícitamente a los hombres a participar de esta responsabilidad. Esto se ha realizado en algunos países del norte de Europa como Suecia. En Suecia se han diseñado permisos paternos para incitar a los hombres a participar en el cuidado familiar. En Noruega también se han aplicado políticas similares.

Sin embargo, y a pesar de estas políticas los hombres siguen utilizando poco esta opción de participar en el cuidado, porque hace falta además una educación en el cuidado que lo convierta en un valor humano más allá de cualquier diferencia de género.

2.4.3.2 EL TRABAJO NO REMUNERADO DEL HOMBRE

El género es un factor importante en este punto, por cuanto son las mujeres del mundo quienes cargan con la responsabilidad principal de esas actividades, y con la mayor parte de su peso. Esto tanto en el ámbito del trabajo no remunerado como en el ámbito laboral. Los trabajos relacionados con tareas de atención y cuidado, desde enfermeras o maestras a asistentes del hogar, han estado ocupados principalmente por mujeres.

Desde la investigación para la paz consideramos que las tareas de atención y cuidado deberían ser compartidas por hombres y mujeres.

En los últimos años estamos en un contexto de recuperación de la ternura por parte de los padres, una faceta hasta ahora reservada en exclusiva a las funciones maternas. Pero este fenómeno, tiene lugar en unos pocos países del norte occidental como Estados Unidos, Holanda o Alemania, y a una escala todavía minoritaria. «El hombre que cambia pañales está cambiando el mundo», dice el lema no escrito de la "contrarrevolución masculina» (Fresneda, 1999: 36). En Estados Unidos existe desde hace poco un movimiento llamado «Padres en Casa» que reúne un colectivo de hombres que comparten su dedicación a las tareas del hogar y han decidido compartir sus experiencias y reivindicar sus derechos. Anualmente realizan convenciones nacionales y han creado su propia revista (*At Home Dad*). Se trata de padres que deciden dejar su trabajo y ocuparse de la crianza de los hijos y las tareas del hogar desafiando los roles tradicionales (Fresneda, 1999). Bob Frank principal promotor del movimiento «Padres en Casa» afirma que:

Los hijos de padres en casa crecen ajenos a los estereotipos tradicionales y son el embrión de las futuras familias igualitarias, en las que los hombres y las mujeres deberán repartirse equitativamente las responsabilidades laborales y domésticas (Fresneda, 1999: 38).

Algunos sociólogos están constatando un cambio de tendencia en la actitud de los hombres en la familia (Flaquer, 1998), (Flaquer, 1999).

Un número creciente de hombres, [...] se plantea conciliar las satisfacciones emocionales, el descanso, la creatividad y la necesidad de producir. El contacto con niños pequeños, y también con los mayores, lo perciben como una fuente de gratificaciones que les resulta apreciable, y lo consideran como parte del patrimonio emocional que corresponde a todos y al cual no desean renunciar (Bayo-Borràs, 1999: 16).

Carol Gilligan ya lo señalaba en su obra principal:

El descubrimiento que hoy están celebrando los hombres en mitad de la vida, de la importancia de la intimidad, las relaciones y el cuidado es algo que las mujeres han sabido desde el principio. Sin embargo, como tal conocimiento en las mujeres fue considerado "intuitivo" o "instintivo", como una función de la anatomía unida al destino, los psicólogos han descuidado describir su desarrollo (Gilligan, 1986: 39).

Es un paso adelante en una larga lista de pasos. Un paso importante desde las reivindicaciones feministas y también desde el interés por la construcción de un mundo más pacífico.

Si tanto el padre como la madre desarrollaran tareas de cuidado, la contradicción cuidar la vida-destruirla se haría extensiva a los hombres, lo que supondría un revulsivo para ellos y un paso atrás en su autoidentificación con las instituciones de violencia (Magallón Portolés, 1996: 92).

Las tareas de atención y cuidado de la vida hacen que la violencia y la destrucción de la vida parezcan más

aborrecibles. Sara Ruddick (Ruddick, 1989) es quien mejor ha analizado este fenómeno. Ruddick argumenta que la práctica de la crianza⁵⁸ provoca la aparición y desarrollo de determinados valores morales, capacidades cognitivas y habilidades emocionales. Según Ruddick, el pensamiento materno no es sólo relevante para la esfera privada de la familia y el hogar sino también para la esfera pública. La importancia política del pensamiento materno es su capacidad para producir un punto de vista arraigado y visionario desde el que criticar la destructividad de la guerra y empezar a inventar la paz (Ruddick, 1989). Así, el pensamiento materno y sus prácticas son fuentes importantes para desarrollar políticas de paz. Por eso los hombres deberían ser también suministradores de cuidado y ejercer ese «pensamiento materno». No sólo para que se reparta más equitativamente las tareas de cuidado sino también porque la práctica del cuidado, especialmente la dirigida a la crianza de los hijos, desarrolla en el cuidador una serie de actitudes y habilidades que generan valores de paz y aprecio a la vida y de rechazo a la muerte. Según Ruddick, estos valores no deberían restringirse a la crianza sino que deberían ser aplicados también a temas de política pública.

El model del pare desconnectat de les criatures i absent ja no és ni un model a seguir ni la realitat que viuen bona part dels pares d'avui. [...] La implicació dels pares amb la criança està generant noves vivències de la paternitat: la imatge del pare que gaudeix de la relació

⁵⁸ Sara Ruddick utiliza el término «maternidad» como actividad que puede ser realizada tanto por mujeres como por hombres.

íntima i afectiva amb la criatura es correspon amb una realitat nova i mancada de referents masculins en les generacions anteriors (Puertas y Puertas, 1999:91).

Pero, lamentablemente, este fenómeno todavía no está suficientemente extendido.

¿Por qué muchos padres, a medida que pasa el tiempo desde la separación, van perdiendo gradualmente el interés en sus hijos, dejan de pagar su pensión y de cumplir con las visitas establecidas? Ello podría deberse al hecho de que muchos hombres no aciertan a concebir la paternidad y el matrimonio como algo disociable: para ellos forma parte de un mismo trato (Flaquer, 1999: 85).

El marido se encarga de la manutención y la mujer tiene bajo su cuidado la esfera doméstica. Mientras ello siga así va a resultar difícil que, en caso de divorcio, los padres que antes dejaban la educación de sus hijos en manos de sus esposas pasen a ejercer una paternidad novedosa y responsable (Flaquer, 1999: 87).

Una de las tareas pendientes es encontrar un nuevo encaje del hombre dentro de la vida del hogar donde su papel, aunque creciente, no pasa de ser en la actualidad el de mero colaborador o ayudante de una mujer que todavía sigue arrojándose la responsabilidad de la organización familiar. Digo arrojar porque la situación actual es compleja. Si bien es cierto que la mayoría de los varones no muestran mucho entusiasmo en participar en el trabajo doméstico, también lo es que muchas mujeres se resisten a abandonar la titularidad de un espacio donde antes tenían competencias exclusivas y que configuraba a grandes rasgos los parámetros esenciales de la identidad femenina (Flaquer, 1999: 112).

Según Chodorow, un elemento importante, sino decisivo, para la liberación de la mujer es, más allá de su incorporación al mundo laboral, la incorporación del hombre a la co-responsabilidad paternal. «La división sexual del trabajo y la responsabilidad de las mujeres en el cuidado infantil están

ligadas y generan el dominio masculino» (Chodorow, 1984: 312). De ahí la necesidad de compartir esta tarea, ya que «la organización social parental produce desigualdad sexual y no solamente diferenciación de roles» (Chodorow, 1984: 312).

Según Nancy Chodorow, cualquier intento de reformular los roles de género entre hombres y mujeres implica una nueva reorganización de la actividad parental, de tal forma que ésta sea compartida. Pues la reproducción de la maternidad es también la reproducción del sexismo.

2.4.3.3 EL TRABAJO NO REMUNERADO DE LA MUJER

Muchas teóricas feministas han alertado del peligro que las tareas de cuidado ejercen para la liberación de la mujer, Bubecks (Bubeck, 1995) argumenta que el cuidado posibilita la explotación por género dada la división del trabajo de cuidado. Según Bubeck, el cuidado crea las condiciones para la explotación. Es parte de la práctica del cuidado el centrarse en las necesidades de los otros, ser atentos y desinteresados. Así la ética del cuidado, según Bubeck, mantiene a las cuidadoras vulnerables a la explotación porque no tienen recursos morales en su perspectiva como cuidadoras para afrontar la distribución desigual de las cargas de cuidado (Bubeck, 1995). Porque se considera que entre sus rasgos como cuidadoras se incluye el auto-sacrificio. Bubeck considera el

cuidado un asunto de justicia social y no como algo desligado o indiferente de aspectos de justicia. El cuidado puede ser distribuido más equitativamente y tanto el estado como las instituciones privadas tienen responsabilidad en esto. En lo que Bubeck no entra es en el reparto de las tareas de cuidado dentro del hogar, entre hombres y mujeres (Tronto, 1999: 115). La alternativa sería que el cuidado no implicara el total olvido de uno mismo, sino como hemos apuntado en el apartado sobre destinatarios implique también el cuidado hacia uno mismo y no el auto-sacrificio.

No todas las tareas de cuidado se realizan por igual en todas las culturas, aunque el hecho de que sean las mujeres las principales cuidadoras sí es una característica en todas las culturas.

En las comunidades afro-americanas las tareas de cuidado de los niños se comparten entre las madres biológicas y otras mujeres (Hill Collins, 1995). En estas comunidades el cuidado de los hijos es una tarea más comunitaria que individual. A diferencia de la expectativa tradicional según la cual la madre biológica es la que debe cuidar de sus hijos, en la comunidad negra resulta tradicional el compartir el ejercicio de la maternidad con otras madres negras o con otras mujeres negras que no son madres, tanto si son familiares (hermanas, primas, abuelas, tías..) como si pertenecen al vecindario. El origen de estas comunidades se rastrea en la ayuda mutua frente a la

opresión racial. Los niños huérfanos por venta o muerte de sus padres bajo la esclavitud, niños concebidos por violaciones, niños de madres jóvenes, nacidos en condiciones de extrema pobreza, etc. que no podían ser criados por sus madres biológicas eran acogidos y criados por otras mujeres de la comunidad.

Las mujeres se han encargado tradicionalmente no sólo del cuidado de la infancia, sino en general de los miembros más débiles de la familia: ancianos, enfermos, etc. Así como también del cuidado del entorno o ambiente familiar: la alimentación, el hogar, la salud, etc. Cada una de las tareas de cuidado requiere de unos conocimientos y supone un importante esfuerzo y una importante inversión temporal y emocional. Este es, por ejemplo, el caso del cuidado de los enfermos, una de las tareas más extenuantes y que se agrava según la duración de la enfermedad. Las mujeres que cuidan enfermos dentro del hogar pueden perder el sentido de tener una vida propia, viviendo por y a través del otro, con todos los resentimientos y sentimientos de culpabilidad que esto puede generar (Davies, 1998:130).

Muchas mujeres occidentales sufren la llamada «doble jornada laboral». Y en los países del tercer mundo todavía son las mujeres las que cargan con todo el peso de las tareas de atención y cuidado. Además en estos países se carece de

servicios públicos que ayuden en esta tarea. La sobrecarga de tareas que se produce en las mujeres del tercer mundo provoca el fenómeno denominado *feminización de la pobreza*.

La incorporación de la mujer al mundo del trabajo

No ha supuesto el abandono de las importantes responsabilidades que las mujeres aún asumen en el hogar (maternidad, cuidado de los hijos, labores domésticas), por más que sus maridos o compañeros en la actualidad les estén prestando ya algún tipo de colaboración. Esas cargas son aún mayores en determinadas formas familiares cada vez más frecuentes, como los hogares monoparentales, en que los hijos están a cargo exclusivamente de la mujer (Flaquer, 1999: 112).

En los países occidentales no sólo encontramos el fenómeno de la «doble jornada laboral», recientemente también se ha detectado el «síndrome de la abuela esclava» (Bejarano, 2002). Según el jefe de cardiología del hospital clínico de Granada Antonio Guijarro, las mujeres mayores dañan su salud con la sobrecarga de responsabilidades. Se trata de una forma aún poco conocida de maltrato femenino pero que ya figura en la bibliografía básica del Instituto de Investigación y Capacitación de las Naciones Unidas para la promoción de la mujer. El cuidado de los nietos, las comidas para los hijos, las compras para las hijas que están trabajando, etc. agotan a muchas mujeres entre los 48 y los 68 años. «La generalización del trabajo entre las mujeres, y la dificultad de pagar a una empleada del hogar, ha hecho que las abuelas asuman crecientes responsabilidades» (Bejarano, 2002: 32).

El hecho de que las mujeres carguen con la mayoría de las tareas de atención y cuidado produce en el mundo occidental el fenómeno de la doble jornada laboral y en los países en vías de desarrollo la feminización de la pobreza.

2.4.3.3.1 FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA

A la hora de definir el concepto de feminización de la pobreza tenemos que aclarar también a qué nos referimos con el término *pobreza*.

Vivimos en un mundo en el que algo más de la mitad de la población es pobre y sin embargo casi no existen discursos ni opiniones sobre la pobreza. Es la gran desconocida. Los que pertenecemos afortunadamente a la parte de los no-pobres preferimos muchas veces desconocer que los pobres existen, nos parece molesto, preferimos no mirar, nos sentimos incomodados...

La «pobreza» es un concepto que existe en casi todas las culturas, cada sociedad entiende con unas connotaciones específicas qué es la pobreza, pero más allá de todas las diferencias, la pobreza tiende a indicar en todas las culturas el límite a partir del cual empieza lo insoportable.

Se tiende a afirmar en la opinión común que la pobreza forma parte de la condición humana, que es algo inevitable y que siempre ha existido y siempre existirá. Este discurso tiene mucho que ver con aquel que vimos que afirmaba que los seres humanos son violentos por naturaleza y no tiene remedio. Debemos deconstruir y denunciar este discurso, ya que tras el se esconden dos premisas muy cuestionables:

1. Como siempre ha existido y siempre existirá es una pérdida de tiempo que tratemos de solucionarlo. Invita a la no acción, a no tratar de solucionarlo.
2. Oculta la responsabilidad que los no-pobres tenemos con respecto a este gran problema de la humanidad. Además de que no tenemos que solucionarlo tampoco debemos sentirnos culpables por ello.

La pobreza puede solucionarse,⁵⁹ tiene remedio y todos tenemos un cierto grado de responsabilidad en tratar de que así sea. Todos los seres humanos tienen derecho a su dignidad. Permanecer en niveles de pobreza involuntaria durante largos periodos socava nuestra dignidad como humanos, de los que la padecen y todavía más de los que la permitimos.

En los últimos años se ha producido un aumento de la pobreza, lo que resulta curioso cuando estamos llevando a término

⁵⁹ Se ha calculado el precio de la erradicación de la pobreza en 80.000 millones de dólares, es decir, menos que el patrimonio neto combinado de los 7 hombres más ricos del mundo

políticas de desarrollo y existe todo un discurso sobre la cooperación, las ONGDs, etc. Pero en los últimos tres decenios la diferencia de ingreso entre el quinto más rico del mundo y el quinto más pobre se ha doblado con creces hasta llegar a 74 a 1 (PNUD, 1999). La razón es que aún y con los discursos sobre el desarrollo y la importancia de la cooperación, la ayuda al desarrollo ciertamente se ha visto reducida en los últimos años. La asistencia oficial para el desarrollo (AOD), se ha reducido casi en un quinto en términos reales desde 1992 (PNUD, 1999).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo estableció en 1999 (PNUD, 1999: 130-146) dos Índices de Pobreza Humana: el IPH-1 y el IPH-2. El Índice de Pobreza Humana sub-uno se refiere a la pobreza que sufren los 92 países que se encuentran en vías de desarrollo, mientras que el Índice de Pobreza Humana sub-dos se refiere a los niveles de pobreza que hay dentro de los países industrializados.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo también ha analizado la pobreza desde tres perspectivas distintas (PNUD, 1998:18): la perspectiva del ingreso, la de las necesidades básicas y la de las capacidades humanas. Aunque la perspectiva más utilizada ha sido la del ingreso.

(PNUD, 1997: 126).

Una persona se considera pobre cuando su ingreso es inferior a la llamada línea de pobreza. La línea de pobreza según el Banco Mundial se refiere a todo lo que se puede comprar con 1 dólar de 1985 por día, y sirve de comparación entre unos países y otros.⁶⁰

Muchos de los estudios que se han hecho sobre la pobreza estaban encaminados a estudiar ese fenómeno como una amenaza al sistema de los ricos, de los del Norte. Eran estudios reactivos, de defensa ante una posible amenaza. Su principal interés no era altruista, pro-positivo sino escudriñar y «controlar» cuántos pobres hay en el mundo y cómo podemos apartarlos del sistema.

Los estudios sobre la feminización de la pobreza, son muy recientes y no pertenecen a esa tendencia de estudios reactivos frente a la pobreza.

La feminización de la pobreza puede observarse en los países en vías de desarrollo muy pobres y en general en todos aquellos países donde se están llevando a cabo programas de ajuste estructural.

En general, la situación de la mujer ha empeorado a causa del ajuste estructural (Zábalo y Unceta, 1994: 37). Podríamos

⁶⁰ Ej.: para América Latina es de 2 dólares, mientras que para Estados Unidos de 14 dólares.

hablar aquí de tres razones: los servicios sociales, el trabajo y la situación familiar.

1. Los servicios sociales.

Una de las primeras medidas de los países que siguen programas de ajuste estructural consiste en reducir el gasto público en servicios sociales. Esta reducción del gasto público representa para las mujeres dedicar más horas de trabajo, intentando suplir con su esfuerzo doméstico la falta de provisión pública de muchos servicios sociales.

Resulta curioso ver como esta reducción de los gastos en servicios sociales no sólo ocurre en los países con ajuste estructural o en vías de desarrollo, la tendencia neoliberal predominante en los países en desarrollo también está produciendo una reducción de los servicios sociales.

El trabajo de suplir los servicios sociales en los países con ajuste estructural no es fácil. Se trabajan largas horas y el trabajo es físicamente difícil -acarrear agua y leña, por ejemplo-, especialmente en las zonas rurales de los países en desarrollo. En Nepal las mujeres trabajan 21 horas más por semana que los hombres, y en la India, 12 horas más. En Kenya las niñas de 8 a 14 años de edad dedican cinco horas más a las tareas del hogar que los niños.

2. El trabajo.

La pérdida de ingresos de los cónyuges, debido al aumento del paro o a la congelación salarial, ha hecho que muchas madres hayan entrado al mercado laboral en condiciones muy precarias ya que sus responsabilidades domésticas y su escasa educación formal dificultan su acceso a empleos mejor remunerados. Eso hace que atendiendo a la perspectiva del ingreso las mujeres sean más pobres todavía que los hombres (feminización de la pobreza).

La mayor libertad de comercio ha aumentado la participación que corresponde a las mujeres en el empleo remunerado. Las empresas que producen para la exportación dan ocupación a más trabajadoras, con frecuencia en funciones calificadas. Pero el aumento de la participación no significa siempre menor discriminación. Las mujeres constituyen un gran porcentaje de los trabajadores de la subcontratación del sector no estructurado, con frecuencia en industria del vestuario, con salarios bajos y malas condiciones. En los mercados internacionales altamente competitivos de esa industria el trabajo es volátil, con contratos que se desplazan con pequeños cambios en el costo o en la regulación del comercio (PNUD, 1999: 80).

Un examen de las encuestas de uso del tiempo en el Informe sobre Desarrollo Humano 1995 revelaba una tendencia general a una mayor igualdad de género en cuanto al trabajo remunerado en los países de la OCDE, pero ninguna igualdad en los países en desarrollo.

Esta participación de la mujer en el trabajo remunerado no reduce las horas al trabajo no remunerado, con lo que las horas de trabajo totales de las mujeres son desorbitadas. Las mujeres dedican como promedio 31 horas por semana al trabajo no remunerado: cocinar, cuidar de los niños, recoger leña, alimento y agua. Los hombres dedican 14 horas a actividades como la reparación de la casa (PNUD, 1999: 81).

3. La situación familiar.

Los problemas económicos generados por el ajuste en las capas populares provocan un incremento de los conflictos familiares, con el resultado de un mayor maltrato doméstico a las mujeres. En diversas zonas del mundo se ha apreciado un aumento del número de divorcios y abandonos masculinos de los hogares, reflejado en el creciente número de hogares encabezados por mujeres. Y estos hogares resultan mucho más afectados por la pobreza que los que cuentan con dos cónyuges.

La referencia de la pobreza ya no es el ingreso o la renta, sino el proceso por el cual las personas alcanzan o no el bienestar. Ello supone entender la pobreza como un concepto relativo, como un proceso más que como un resultado y con un contenido pluridimensional (Dubois, 1999:32).

En la construcción de una Cultura para la paz deberemos tratar de distribuir equitativamente las tareas de atención y cuidado

entre las mujeres y los hombres; además de con los servicios públicos y el sector privado.

El cuidado no puede ser algo sólo de elección de estilo de vida, se debería exigir que todos cumplieran universalmente su deberes como cuidadores. El hecho de que unos lo cultiven y otros no puede conducir a la explotación de quienes sí lo cultivan. Las fuerzas voluntarias de aquellos que aceptan la ética del cuidado, operando en una sociedad que alienta el individualismo no puede ser la solución (Baier, 1995: 52). Debemos crear una cultura del cuidado, y concienciar de la responsabilidad que todos los seres humanos tenemos de cuidarnos unos a otros con base a nuestra interconexión. Como un requisito de mínimos para una convivencia pacífica y no como un mero estilo de vida personal.

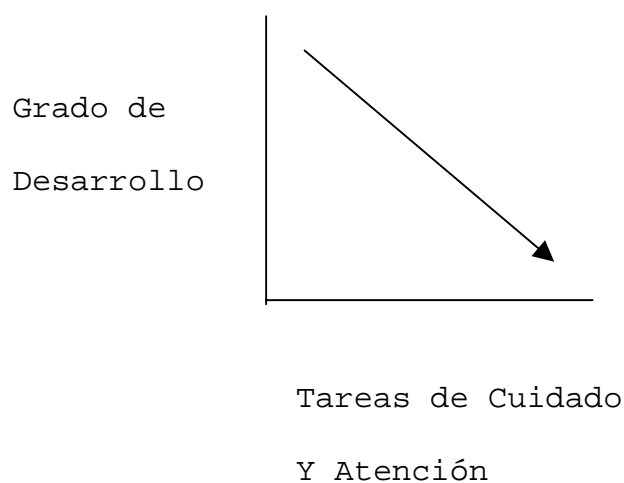
«Una conciencia de la conexión entre personas hace surgir un reconocimiento de las responsabilidades de unas a otras, una percepción de la necesidad de respuesta» (Gilligan, 1986: 59).

2.4.4 LA MUNDIALIZACIÓN Y LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO: SUS EFECTOS SOBRE LAS TAREAS DE ATENCIÓN Y CUIDADO

Se han realizado diferentes estudios sobre el efecto de la mundialización sobre la gente: en el ingreso, el empleo, la educación, etc.

Aquí voy a reseñar brevemente cuál ha sido el efecto de la mundialización sobre las tareas de atención y cuidado. En relación con este tema hay un texto muy recomendable, se trata del tercer capítulo del Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD) de 1999, y que se titula así: «El corazón invisible: la atención y la economía mundial».

El punto de partida de este epígrafe es el asombro ante la siguiente paradoja o contradicción: existe una relación casi proporcional entre el grado de desarrollo alcanzado por una cultura o sociedad y la disminución de las tareas de cuidado y atención.



El 21 de Enero de 1949 el presidente Truman hizo famosa la dicotomía entre Países Desarrollados y Países Subdesarrollados. La principal finalidad de los siguientes 50 años sería «desarrollar» a todos esos infelices hasta que alcanzaran nuestro nivel de desarrollo y bienestar.

Hoy en día, en los albores del siglo XXI, empezamos a no ser tan optimistas con respecto a nuestro modelo de desarrollo. Empezamos a sentirnos culpables por no haber escuchado a los afectados de ese «desarrollo».⁶¹

La crisis ecológica, el aumento de la pobreza, la inestabilidad política de esos gobiernos... son algunas de las consecuencias de ese «desarrollo».

Alguien se preguntará: ¿Cómo es posible que un proyecto tan aparentemente bien intencionado tenga tan nefasto desenlace?

Quizás porque no fue tan bien intencionado, quizás porque no se tuvieron en cuenta las opiniones de los afectados, quizás porque ha sido un negocio muy rentable para el sistema capitalista. Quizás también, porque el fin del maldesarrollo (Shiva, 1991: 37) era transformar heterogeneidad en homogeneidad.

Este desencanto por lo que ha sido el desarrollo ha producido el surgimiento de un pensamiento crítico con respecto al desarrollo. Por un lado el pensamiento antidesarrollista del sur (Gustavo Esteva, Vandana Shiva) y por otro una teoría disidente de la modernización (Karl Polany, Iván Illich) y la teoría de la subsistencia elaborada principalmente desde un ángulo feminista.

⁶¹ Mejor que de «desarrollo» deberíamos hablar de

Una de las consecuencias negativas del «desarrollo» ha sido el desmantelamiento de las tareas de atención y cuidado. Estas tareas formaban parte de la herencia cultural de estas sociedades y eran de vital importancia para su supervivencia y bienestar (Robert, 1996: 282).

Pero no son estas las primeras sociedades que han sufrido el desmantelamiento de las tareas de cuidado y atención. Somos las culturas «desarrolladas» de occidente quienes pusimos de moda este proceso.

Este proceso afecta a las tareas de cuidado en dos dimensiones: el cuidado y atención entre los seres humanos, y el cuidado y atención con relación a la naturaleza. Esta división es meramente metodológica, un buen cuidado hacia los seres humanos implica un buen cuidado de la naturaleza y viceversa. Pero nos servirá como estructura explicativa.

Todas las sociedades, cada una con sus matices y diferencias poseen un bagaje de conocimientos informales sobre el cuidado de los hijos, el cuidado de los alimentos y la cocina, el cuidado de la salud, etc. Son conocimientos que hacen de la vida un lugar más cálido y con sentido. Además estas tareas informales favorecen un orden comunitario, en el que las personas nos necesitamos y ayudamos mutuamente.

Pero ese orden comunitario caracterizado por el intercambio de tareas de cuidado «permite subsistir sin producir valor económico. Según los expertos en desarrollo, son obstáculos que hay que eliminar y "desarrollo" es el nombre que dan a esta eliminación» (Robert, 1996:283).

Las tareas de cuidado y atención que aplicábamos a cosas esenciales en la vida como: aprender, sanar, habitar o comer están siendo paulatinamente desmanteladas. El «desarrollo» en un proceso de transformación ha convertido las cosas esenciales en la vida en frías e impersonales necesidades básicas: educación, salud, construcción de viviendas o alimentación. Estas necesidades básicas pretenden formalizar las antiguas tareas de atención y cuidado, pero en su empeño se olvidan de las personas y éstas pasan a ser números, listas de espera... en definitiva: elementos abstractos.

El Proceso de Transformación⁶²

En Convivialidad.....	Sin Convivialidad
Aprender.....	Educación
Sanar.....	Salud
Habitar.....	Construcción de Viviendas
Comer.....	Alimentación
Lo esencial de la vida.....	Necesidades Básicas
La buena vida.....	Estándares de vida

⁶² Este esquema esta inspirado en una transparencia que utilizó la profesora Martina Keller durante el curso: *Filosofía y Paz* en el Máster Internacional de Estudios para la Paz y el

Hoy en día, en los países occidentales no hay una educación informal para *cuidar* la salud, la hemos institucionalizado al 100%. Antes nuestras madres sabían qué aplicar ante una diarrea: arroz, plátano picado, líquidos con azúcar, etc. Ahora con tanta educación que tenemos hemos perdido este saber popular. Confiamos tanto en los hospitales y en los expertos sobre salud que olvidamos los conocimientos sobre el cuidado de la salud que han existido hasta ahora en la herencia cultural y se transmitían de generación en generación. Ahora hay muchas mujeres y hombres universitarios que no saben qué hacer ni cómo actuar ante un hijo con diarrea.

Esto es un ejemplo de hasta donde ha llegado el cercamiento del sistema capitalista sobre la gente. Ahora estamos subordinados a su sistema de salud, somos dependientes, hemos perdido nuestra autonomía.

Imperceptiblemente el monopolio del estado sobre la violencia se transforma, a lo largo del camino de una inconspicuidad creciente, en un monopolio del estado sobre el cuidado, por el cual se vuelve no menos poderoso sino en vez de ello, más globalmente poderoso. (Gronemyer, 1996: 9).

El desarrollo se ha encargado de despojarnos de esos saberes populares que nos hacían autónomos y que no aparecían en los cálculos del P.I.B de los países.

Podríamos caracterizar el proceso de desarrollo como la victoria de los «conocimientos de elites» frente a los «saberes populares». Estos conocimientos de elites sí aparecen en los cómputos del P.I.B. y transforman las tareas de cuidado y atención en productos del mercado.

Con respecto a la alimentación, ahora por ejemplo se habla de las kilocalorías que se han de comer, pero los humanos no comemos kilocalorías, comemos manzanas, pan, etc. Para saber cuántas kilocalorías tiene una manzana necesitamos a los expertos. Desde el ámbito de la nutrición el cuerpo humano se ve como una máquina. «La preservación de la memoria de las buenas y simples comidas de antaño» (Robert, 1996:284) colaboraría en el cuidado de la salud.

La misma reflexión podríamos hacer con respecto a la educación. La escuela debería formar parte de la vida y no ser un mero rito necesario para alcanzar un empleo. Hemos igualado educación con diplomas, salud con dependencia de servicios médicos, comida con actividades técnicas de producción y consumo, etc.

Sería muy interesante poder hacer un trabajo de campo sobre esto. Para estudiar cómo el desarrollo transforma estos aspectos, desmantelando el saber popular sobre cuidados. El

desarrollo va desmantelando nuestras competencias para cuidarnos los unos de los otros.

Por último, señalar que el desarrollo también ha implicado un abandono del cuidado de la naturaleza. Este aspecto aparece estudiando con profundidad en la crítica feminista del desarrollo que lleva a cabo Vandana Shiva (Shiva, 1991).

El cuidado de la naturaleza se transforma con el desarrollo en fría, calculadora y devastadora producción. Y el resultado es más cantidad a costa de menor calidad: vacas locas, naranjos tristes, etc.

En conclusión, el *maldesarrollo* pretende exportar la anulación de tareas informales de cuidado. Tareas que son muy importantes en general pero en particular para las culturas no occidentales. El desarrollo implicaba una planificación para desterrar los saberes de «cuidado» de las culturas no occidentales y para así ejercer un control sobre ellas.

En lugar de anular los saberes de cuidado de las otras culturas, debemos aprender de ellas para recuperar y reconstruir nuestras propias tareas de cuidado y atención. Es un elemento de «cuidado» el compartir nuestra información y conocimiento con los otros.

La recuperación de esas tareas de cuidado colabora, valga la redundancia, al cuidado de nuestra identidad histórica. Porque cada cultura tiene sus propias formas de atención, existe una heterogeneidad de formas de cuidado. En cambio, el desarrollo pretende institucionalizar, monopolizar y homogeneizar las tareas de cuidado. El desarrollo pretende convertir las tareas de cuidado en un producto del mercado. Deberíamos, como dice Baker, convertir la mente en una herramienta al servicio del corazón y no al contrario (Baker, 1986: 2). Pues el auténtico y genuino cuidado y atención tiene sólo valor de uso y no valor de cambio.

TAREAS INFORMALES		PROPUESTA PARA
DE CUIDADO Y	→	REGENERAR LA
ATENCIÓN		CONVIVIALIDAD

2.5 FACTOR TIEMPO: EL CUIDADO Y EL AMOR NO PUEDEN TENER PRISA

En este epígrafe me gustaría abordar un tema poco tratado aunque muy importante: el tiempo. Aunque desde el feminismo se ha analizado la distribución del tiempo como elemento clave para la igualdad, todavía existe poca literatura sobre la necesidad de dedicar más tiempo al cuidado y sobre la importancia de una nueva valoración del tiempo para una cultura de paz. El factor tiempo es imprescindible a la hora de hablar de las tareas de atención y cuidado, estas requieren paciencia,

tranquilidad, reposo; valores que parecen estar pasados de moda cada vez más.

En primer lugar presentamos un breve planteamiento del tema en el que se visualiza la problemática. Posteriormente abordaremos los dos puntos en los que se interrelacionan las tareas de cuidado y el factor tiempo: a) Compartir las tareas de cuidado entre hombres y mujeres para conseguir una distribución más igualitaria del tiempo, b) Las tareas de cuidado requieren de más tiempo del que actualmente dedicamos. La tercera parte contiene una reflexión sobre la importancia del tiempo no sólo para las tareas de cuidado sino para la construcción de una Cultura para la Paz.

2.5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Acabamos de ver en el apartado anterior cómo las tareas de atención y cuidado tienen a descender a medida que avanza el desarrollo y la mundialización. Una de las causas de este descenso se encuentra en el escaso tiempo que nos queda para dedicarlo a estas tareas. Como afirma el PNUD (PNUD, 1999: 77), «los cambios de la forma en que los hombres y las mujeres usan su tiempo someten a tensión el tiempo disponible para la atención».

El desarrollo equipara el buen uso del tiempo con hacer un uso del tiempo que revierta en beneficios económicos. Sea bien a

través de la producción o a través del consumo. Se establece una vorágine competitiva a escala laboral y otra paralela en el ámbito del consumo, de tal modo que los días, los meses y los años se esfuman en una carrera de más trabajar para más consumir.

«En un mercado laboral competitivo a escala mundial, ¿cómo podemos preservar el tiempo para atendernos nosotros y a nuestras familias, nuestros vecinos y nuestros amigos?» (PNUD, 1999: 77).

Así, el estar ocioso no está bien visto en nuestra sociedad como lo fue en la de antaño. La holganza del señorito o del rentista, que era el máximo signo externo de prestigio en las sociedades basadas en la propiedad de la tierra, está siendo sustituida en la actualidad como indicador de estatus por la sobreocupación del ejecutivo o el ajetreo del político (Flaquer, 1999: 58).

Lafargue ya a finales del s. XIX defendía el derecho a la pereza y argumentaba que el apasionado interés por trabajar y trabajar más era una engañosa ideología para mantener sometido al proletariado. Hoy en día, a la cultura del trabajo se le ha sumado también la cultura del ocio, ya que el capitalismo ha descubierto que para su continuidad más que la obligación tiene fuerza la seducción. Pero aún así, trabajo y ocio deben consumirse con la adecuada frecuencia para que el sistema siga rodando. Hace falta un tiempo de descanso no mercantilizado ni tampoco soporífero ante el televisor, sino un tiempo al servicio de la calidad humana. Paul Lafargue afirmaba hace más de 100 años:

Una extraña pasión invade a las clases obreras de los países en que reina la civilización capitalista; una pasión que en la sociedad moderna tiene como consecuencia las miserias individuales y sociales que desde hace dos siglos torturan a la triste Humanidad. Esa pasión es el amor al trabajo (Lafargue, 1991: 117).

A través de toda esta intempestiva, nos queda la sensación de que no tenemos tiempo.

«Pares i mares se senten mancats de temps: temps per als altres, per a un mateix, per compatibilitzar treball i criança»
(Puertas y Puertas, 1999: 123).

Pero quizá el problema está no tanto en la ausencia o presencia suficiente de tiempo real en nuestra vida.⁶³ Sino en el valor que le damos a las cosas y el tiempo que consiguientemente le dedicamos.

No semblava pas que ningú s'adonés que, en estalviar temps, el que estalviaven en realitat era una cosa ben diferent. Ningú no es volia confessar que la seva vida era cada vegada més pobra, més uniforme i més freda. Les criatures sí que ho notaven, perquè ara ja ningú no tenia temps per a elles (Ende, 1988: 76).

2.5.2 COMPARTIR LAS TAREAS DE CUIDADO: SEAMOS MÁS JUSTOS EN LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO⁶⁴

⁶³ Aspecto difícil de medir por ser altamente subjetivo.

⁶⁴ Diferentes teóricas feministas han analizado el factor tiempo desde la perspectiva del género, entre otras cabe destacar a: M^a Angeles Durán, Cristina García, M^a Jesús Izquierdo, Amelia Varcárcel o M^a Ángeles Sallé.

Un fenómeno que ya habíamos comentado al hablar de los suministradores de las tareas de atención y cuidado es el hecho de que las mujeres acarreen prácticamente la totalidad de estas tareas. Esto produce en unos países el fenómeno de la doble jornada laboral para las mujeres y en otros el -aún más penoso- fenómeno de la feminización de la pobreza.

DESIGUAL DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS DE CUIDADO	
DESIGUAL DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO	
CONSECUENCIAS	
PAÍSES DESARROLLADOS	PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO
DOBLE JORNADA DE TRABAJO PARA LAS MUJERES	FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA

Ambos fenómenos repercuten de manera directa en el tiempo disponible de las mujeres para dedicarse a otras actividades como la educación, la política o el tiempo libre. Por ejemplo, está comprobado que las demandas del tiempo doméstico delimitan la posibilidad de ejercer la ciudadanía para las mujeres (Lister, 1997: 130-139).

Por eso, en este apartado señalamos la importancia de compartir las tareas de cuidado entre ambos sexos para así conseguir una distribución más equitativa del tiempo. También repasamos otras alternativas que se manejan actualmente pero que consideramos que o bien no son completas o son totalmente negativas.

Se ha convertido en una estrategia común en los últimos años (dentro de los países desarrollados) el que las mujeres con dinero contrarresten más o menos su *pobreza de tiempo* comprando el tiempo de otras mujeres. Generalmente es el tiempo y el trabajo de mujeres pobres, y en muchos países, de mujeres negras y/o inmigrantes,⁶⁵ el que es comprado creando un nexo complejo entre género, raza, clase y las fronteras entre lo público y lo privado (Lister, 1997: 134).

Esta particular forma de resolver el problema de la pobreza de tiempo es sólo disponible para aquellos que se lo pueden permitir, y se produce a expensas de otras mujeres menos privilegiadas. Además perpetúa la división sexual del trabajo y la adjudicación exclusiva a la mujer de las tareas domésticas y de cuidado.

No cabe duda tampoco de la importancia y la necesidad del apoyo institucional y público al cuidado de la infancia y los otros como elemento clave para la solución del problema de la pobreza del tiempo en las mujeres. Pero esta alternativa no es completa, sólo sirve como apoyo social a la auténtica solución que es la división sexual del trabajo doméstico.

Desde la cultura occidental también se ha señalado otra propuesta para resolver este problema, aunque no la

⁶⁵ En España, por ejemplo, y en concreto en la Comunidad Valenciana, existe un *boom* de mujeres rumanas y de otros Países del Este trabajando en la limpieza doméstica y en el cuidado de

consideramos una alternativa viable. La propuesta ha consistido en reivindicar la vuelta de la mujer al ámbito privado y su dedicación exclusiva a las tareas del hogar y el cuidado de los hijos. Todavía más, «se va generalizando la idea de que la participación social de la mujer afecta negativamente la crianza de los hijos» (Izquierdo, 1999: 39).

La incorporació de la dona al món del treball remunerat ha tingut unes conseqüències a nivell de la vida domèstica que no les podem obviar: els fills, els malalts i els vells ja no poden ser atesos dins de la família com ho eren abans.

Aquesta realitat no ha estat massa estudiada ni afrontada per por que es pensés que la solució del problema està en que la dona torni a les tasques de la llar exclusivament. Però es veu la necessitat d'abordar la situació i analitzar a fons què ha passat amb la realització de les necessàries feines domèstiques i amb les funcions de cura, contenció i amor que es dóna en el si de les famílies (Bayo- Borràs, Izquierdo et al., 1999: 139-140).

Este fenómeno se ha producido porque la incorporación de la mujer al mundo laboral no ha ido acompañado de un fenómeno paralelo de incorporación del hombre al mundo familiar. La igualdad formal y laboral que la mujer ha conseguido no se ha traducido en una igualdad a escala informal y familiar.

Esto ha producido que en las sociedades occidentales aparezcan dos modelos de familia:

La pareja individualista o de doble carrera en que ambos cónyuges trabajan y la pareja fusional en la que la mujer renuncia a su empleo remunerado fuera del hogar, ya que sus compensaciones económicas y/o psicológicas le resultan insuficientes (Flaquer, 1999: 60).

ancianos y/o enfermos.

El trabajo público está siendo cada vez más compartido entre hombres y mujeres, aunque todavía queda camino que hacer. Pero el trabajo doméstico y de cuidado aún, y a pesar de las excepciones, continúa siendo dominio de la mujer. Esto produce en la mujer el fenómeno de la doble jornada laboral, al que ya nos hemos referido con anterioridad. Las mujeres que padecen esta doble jornada laboral tienen muy poco tiempo y energía para realizar una buena atención y cuidado a la familia, hacer bien sus obligaciones en el trabajo y cuidar de sí mismas.

Cuando algún miembro de la familia necesita más cuidado (niños, ancianos, enfermos, discapacitados) las mujeres sacrifican sus horas de descanso y sueño o cambian su trabajo por un trabajo a tiempo parcial o menor pagado pero con un horario de trabajo más flexible.

Es hora de que el trabajo doméstico y de cuidado⁶⁶ sea compartido entre hombres y mujeres.

⁶⁶ El trabajo doméstico y las tareas de atención y cuidado coinciden en algunos aspectos pero en otros se diferencian. Principalmente se diferencian en que el cuidado está más dirigido hacia las personas mientras que el trabajo doméstico lo está hacia los aspectos «técnicos» de la casa. Pero no son totalmente excluyentes: cocinar saludablemente es un elemento importante del cuidado a nuestros familiares; mantener un hogar limpio y libre de gérmenes es también cuidar a nuestros familiares; también hacer una compra sana, económica y ecológica es cuidar de nuestros familiares, etc. Las generaciones de hombres jóvenes y de mediana edad han empezado a compartir las tareas domésticas, más que compartir, ayudar. Pero el cuidado es un campo bastante inexplorado para la mayoría de los hombres.

Así, podríamos decir, que «el exceso de exigencia y la irresponsabilidad son dos caras de un mismo problema» (Izquierdo, 1999: 42).

La incorporación de las mujeres a las ocupaciones remuneradas es una tendencia que no tiene marcha atrás, por lo que las soluciones que se planteen han de partir reconociendo y aceptando este hecho (Izquierdo, 1999: 68).

«El problema no s'ha de plantejar de manera excloent: o treballar o criar, sinó en termes d'equilibri i de compaginació» (Puertas y Puertas, 1999: 116).

Si el treball assalariat és font d'altres satisfaccions, a més a més de les econòmiques, l'accés al mercat de treball ha de ser compartit. Si la criança és font de satisfaccions, aquesta també ha de ser compartida (Puertas y Puertas, 1999: 120).

No es sólo necesario para las mujeres, también es una reivindicación que algunos hombres empiezan a hacer (Fresneda, 1999).⁶⁷ Pero todavía es minoritario y en la mayoría de los casos se trata de una simple ayuda y no de una total colaboración.

Pero también es cierto que si reivindicamos la responsabilidad compartida de las tareas de cuidado también debemos, poniéndonos en la voz de los hombres, reivindicar la responsabilidad compartida por los ingresos en el hogar.

Hay un paralelismo entre el hecho de que los hombres, en todo caso, afirman que "ayudan" a las mujeres en las

⁶⁷ Existe un movimiento denominado la *nueva masculinidad* desde el que algunos hombres empiezan a cuestionarse la validez del propio rol de género que les ha tocado vivir, tratando de superar sus desventajas y haciendo suyas muchas de las reivindicaciones feministas.

tareas domésticas, y la afirmación por parte de las mujeres de que su trabajo constituye una "mejora de los ingresos familiares", es muy atípico que las mujeres experimenten la responsabilidad de los ingresos, como lo es que los hombres experimenten la responsabilidad del trabajo doméstico (Izquierdo, 1999: 63).

Compaginar trabajo, cuidado de los hijos y la casa resulta para muchas mujeres una auténtica odisea, afectando gravemente su calidad de vida y en muchos casos su salud psíquica (Garín, 1993).

Se trata de que compartamos ambos sexos esta tarea para que así, las mujeres que tradicionalmente dedican más tiempo que los hombres a estas tareas, puedan dedicar más tiempo a otros aspectos. Este sería el caso de la participación política. En Angola, «La lucha por aprovisionarse, para ellas mismas y sus familias en el día a día, limita el tiempo y la energía de las mujeres de cara al activismo político» (Ennes Ferreira y Lucia Ducados, 1999: 55). El compartir las tareas de cuidado ofrecería a las mujeres la capacidad de «desarrollar una autonomía que el exceso de inserción en las relaciones a menudo les ha arrebatado» (Chodorow, 1984: 317).

A la llar, sovint es donen tasques diferents als nois i a les noies, i aquestes tenen freqüentment menys temps lliure que els nois perquè se suposa que han de participar més en els treballs domèstics (OCDE, 1987: 104).

Aunque hoy en día se ha alcanzado una igualdad formal entre hombres y mujeres todavía sigue existiendo una especie de techo

de cristal para la emancipación de la mujer. Todavía no abundan las jefes de estado ni directoras de grandes bancos o multinacionales, etc. Una de las razones de este fenómeno es el hecho de que las mujeres continúan sintiéndose responsables del trabajo reproductivo, de las tareas de cuidado. De hecho parece que estemos avanzando hacia una sociedad en la que la mujer opta por no tener hijos para no tener que cuidarlos y poder así acceder a puestos de responsabilidad laboral.

Las leyes y políticas del gobierno pueden empoderar a las mujeres para que realicen demandas efectivas a los hombres sobre el tiempo doméstico. Las investigaciones demuestran que las mujeres empleadas se aseguran mayor ayuda doméstica de sus parejas, especialmente en las parejas que trabajan un número similar de horas (Cancian y Oliker, 2000: 133). Eso sugiere que las políticas de empleo pueden realizar un papel tan importante como las ayudas al cuidado para involucrar a los hombres en el cuidado. Políticas de empleo justas en las que se garantice una igual remuneración por igual trabajo entre hombres y mujeres puede dar la oportunidad a las mujeres a aportar a casa un salario comparable al de sus parejas y así tener mayor posibilidad para negociar la responsabilidad del cuidado en el hogar.

«Que los que pueden estar más activos cuiden de los débiles, enfermos y frágiles es un *deber cívico fundamental*, y un deber

de todos, no de la parte femenina de la sociedad» (Camps y Giner, 2001: 89).

Además el hecho de que más personas participen de las tareas de cuidado es el modo más efectivo de educar en el civismo. «Porque ¿de qué mejor manera se puede aprender a tener en cuenta al prójimo, a controlarse uno mismo, a salir de sí para pensar en los demás, a respetar las diferencias?» (Camps y Giner, 2001: 89).

Según las investigaciones feministas, el tiempo que dedicamos a trabajar es de dos tipos: tiempo productivo y tiempo reproductivo.

El tiempo productivo -el de los hombres- es el tiempo que "es dinero", como sentenció Benjamin Franklin. Lo otro, las actividades dedicadas al cuidado de los demás, consistirían, en realidad, en "perder el tiempo" (Camps y Giner, 2001: 85).

Además de ser una parte importante del trabajo reproductivo, las funciones de cuidado pueden ser una posibilidad para el tiempo de ocio.

El compartir las tareas de cuidado es el mejor modo de educar a la infancia en roles de género más igualitarios y más pacíficos.

Los hijos varones siguen el ejemplo del padre y tienden a participar más en las tareas domésticas, al no dar por asumido que hacer la comida, recoger la mesa o limpiar la casa "son cosas de mamá" (Fresneda, 1999: 38).

Los lazos afectivos son mucho mayores que en las familias tradicionales. El tiempo invertido por el padre tiene su recompensa en una mayor conexión psicológica y física, un mayor entendimiento y una menor propensión al castigo (Fresneda, 1999: 38).

Históricamente, por lo demás, los niños no han sido cuidados exclusivamente por la madre biológica; los estudios recientes precisan que lo importante es la calidad del cuidado diario y del tiempo que pasan con sus padres (Chodorow, 1984: 316).

Diferentes estudios señalan que los niños criados por más figuras parentales desarrollan un mayor sentido de la solidaridad, la cooperación y de compromiso con el grupo, menos competitividad y menos individualismo. «La parentalidad única y exclusiva es mala tanto para la madre como para el niño» (Chodorow, 1984: 316). En general se sienten mejor cuando las relaciones y el amor no son un recurso escaso ni están circunscritas a una sola persona.

La conexión personal y la identificación con ambos padres permitiría a la persona escoger las actividades que deseara, sin que esa elección implicara la sensación de estar hipotecando su identidad sexual (Chodorow, 1984: 317).

2.5.3 LAS TAREAS DE CUIDADO REQUIEREN DE MÁS TIEMPO

Tomando como punto de partida una distribución equitativa de las tareas de cuidado y, por tanto, del uso del tiempo, también

se hace necesario un aumento del tiempo que dedicamos a las tareas de atención y cuidado. «La fidelidad y la continuidad son claves en el cuidar. Cuidar de alguien un instante, no es cuidarlo porque el cuidado requiere [...] tiempo y fidelidad en el tiempo» (Torralba, 1998: 315).

Para los niños y las niñas el hogar es la seguridad, el afecto y el cuidado. Se quejan de la falta de tiempo para que la familia esté junta. Las vacaciones se identifican con la oportunidad de estar todos reunidos. Para ellos y ellas, los padres representan el mundo del trabajo y de la prisa. Quieren que sus padres estén más tiempo en casa, tranquilos, sin prisas y sin perder la paciencia. Que ese tiempo sea un momento de juegos infantiles y no de ir de compras (Gil Cantero y Jover Olmeda, 2000: 116).

«La actitud de cuidar, esa cualidad de disponibilidad, permea la situación espacio-temporal» (Noddings, 1984: 19).⁶⁸ No se trata de una tarea puntal, con un inicio y final concreto, que pueda someterse al reduccionismo aséptico de las agujas del reloj. El cuidado es una actitud que debe abarcar todos los espacios y también todo el espectro temporal.

Cuidar es más que un *acto*; es una *actitud*. Por lo tanto, abarca más que un *momento* de atención, de celo y de desvelo. Representa una *actitud* de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro (Boff, 2002: 29).

«Se trata de que nos eduquemos en una serie de hábitos que vayan incrementando en cada uno las excelencias de nuestros comportamientos» (Martínez Guzmán, 2001f: 16). Los hábitos, la

⁶⁸ «The caring attitude, this quality of disposability, pervades the situational time-space»

excelencia, *areté* concepto aristotélico de virtud, pero una virtud que ha de ser continuada en el tiempo. El cuidado debe ser una virtud en ese sentido, una virtud que sólo lo es si se mantiene una continuidad y coherencia temporal. Para Boff, el cuidado no es ni un mero acto ni una virtud como cualquier otra, sino un «modo-de-ser» (Boff, 2002: 74).

[...]algunos padres, acuciados por las prisas y por el frenesí de las actividades de la vida moderna, aparcen a sus hijos frente al televisor, escudándose en que en la escuela ya reciben las enseñanzas necesarias [...]. A menudo el problema es el tiempo. Parece una paradoja que en la familia moderna, situada bajo el signo del ocio, justamente lo que falte sea el tiempo (Flaquer, 1998: 120).

Existen en nuestra cultura ciertas ideas asumidas como el valor de la ambición, la competitividad y el éxito profesional a toda costa que ejercen una violencia cultural sobre la necesidad de dedicar más tiempo al cuidado. Además esta ambición y competitividad suele estar más enfocada hacia la búsqueda de la cantidad, en detrimento de la calidad. Cuando el cuidado tiene más claros lazos de parentesco con la calidad que con la cantidad.

Nos hemos acostumbrado a que los "hombres de éxito" -los personajes del *jet set*, artistas famosos, políticos y otros acumuladores de fama- paguen como precio de sus conquistas el desastre de su vida afectiva. Incluso, llega a parecernos su comportamiento natural, disculpándolos por la falta de tiempo para esos menesteres (Restrepo, 1997: 41).

No solo necesitamos más tiempo para el cuidado en las familias y en nuestro entorno, también aquellas profesiones que tienen el cuidado como razón de ser deben repensar el papel del factor tiempo como elemento determinante de un cuidado de calidad. Este es el caso de la enfermería,

La aplicación acelerada de los cuidados repercute gravemente en la salud de la persona doliente. El cuidar requiere el valor de la lentitud y ello afecta fundamentalmente al sistema sanitario y a su organización.[...] Esta aceleración temporal de la vida sanitaria erosiona gravemente el arte de cuidar. El profesional responsable padece esta situación y sufre por ella, pues el sistema no le permite aplicar adecuadamente los cuidados, y que también su labor profesional se pondera desde la rapidez, la eficacia y la cantidad (Torralba, 1998: 328-329).

Cancian también explica el mismo fenómeno (Cancian y Olikier, 2000: 76-77). Tanto en el sector privado como en los servicios públicos los trabajadores del cuidado no tienen suficiente tiempo para atender a sus pacientes.

En el sector privado el interés por el abaratamiento de los costes hace que una sola persona sea responsable de otras muchas, creando así la imposibilidad de ofrecer un cuidado personalizado. El reducido número de cuidadores en relación con el número de pacientes lleva el trabajo diario a situaciones difíciles y muy lejanas del cuidado requerido. Así, por ejemplo, Cancian nos explica cómo en una residencia de ancianos esto produce situaciones esperpénticas tales como: tener que atar a los pacientes a sus sillas para poder controlar a toda la multitud o poner pañales a pacientes que realmente no los

necesitan por no tener tiempo para llevarlos al baño cuando lo requieren (Cancian y Olikier, 2000).

Una de las soluciones a esta necesidad viene de transformar el actual sistema productivo. «La estructura del sistema productivo debería armonizarse con las transformaciones del ámbito privado» (Bayo-Borràs, 1999: 9).

Se trata de una transformación difícil y que puede llevar mucho tiempo. Pero el actual sistema productivo se ha quedado desfasado ya que estaba programado para que el trabajador dedicara todo su esfuerzo, tiempo y dedicación; considerando que su mujer mantendría y repondría sus fuerzas. Si ahora ambos trabajamos y ambos tenemos responsabilidades domésticas, la situación debería cambiar.

«La cultura del treball vigent ignora que la gent que treballa a canvi d'un sou te altres obligacions a més a més de les que li marca l'empresa» (Puertas y Puertas, 1999: 130).

Se trata de distribuir la jornada laboral contemplando que las personas no sólo pueden tener personas dependientes a su cargo, desde el punto de vista de los ingresos, sino que también se tienen personas dependientes en cuanto a los cuidados (Izquierdo, 1999: 74).

Pero no sólo haciendo una discriminación «positiva» en la jornada laboral de las mujeres sino una remodelación general

del sistema laboral. «El gran desafío para el ser humano es combinar trabajo con cuidado» (Boff, 2002: 79).

¿Qué autoriza a pensar que el cuidado de los enfermos, la crianza de los hijos, el mantenimiento del confort en el hogar, la plancha, la limpieza, la cocina, no son actividades de producción? (Izquierdo, 1999: 44).

En el actual sistema laboral no se tiene en cuenta este factor y *«sovint la dedicació laboral es planteja como una mena de "sacerdoci" on no té cabuda cap altra cosa: "deixa la teua casa, deixa la teua família i segueix-me"»* (Puertas y Puertas, 1999: 105).

Las políticas gubernamentales, tienen aquí una importante responsabilidad. El gobierno puede frenar las demandas del mercado de forma que garantice a las familias más tiempo para el cuidado (Cancian y Oliker, 2000: 133). Por ejemplo, las leyes y las políticas pueden redefinir la jornada laboral diaria. La actual jornada laboral de 8 horas se adapta al modelo tradicional en el que la esfera privada y la esfera pública estaban separadas, y el hombre trabajaba en la esfera pública mientras que la mujer se dedicaba íntegramente al cuidado en el hogar. Un cambio a una jornada diaria de seis horas pagadas como tiempo completo podría redefinir las normas del trabajo para que se adaptaran mejor a un nuevo modelo de familia en que tanto la mujer como el hombre combinen el cuidado y el trabajo (Cancian y Oliker, 2000: 133).

Recientemente ha surgido un interés desde diferentes organismos por conciliar trabajo y hogar. Hace poco expertos del Observatorio Europeo de la Familia pedían a la empresas permisos retribuidos para cuidar niños, ancianos y discapacitados además de mayor flexibilidad horaria y más trabajos a tiempo parcial (López, 2002).

El trabajo y la vida se nos presentan como opuestos e incompatibles. Si no tenemos un trabajo remunerado no podemos vivir, pero cuando lo tenemos tampoco podemos vivir porque nos absorbe. No podemos pretender que mejoren significativamente nuestras condiciones de vida, si no logramos administrar de otro modo el tiempo de trabajo (Izquierdo, 1999: 71).

Una medida de transformación del sistema laboral sería la reducción de la jornada laboral.

La reducción de la jornada laboral es un recurso posible de ser implementado, más si cabe en un período caracterizado por la escasez del empleo, lo que permitiría a todos dedicar más tiempo a la crianza de los hijos, sin establecer las enormes fronteras discriminatorias que todavía existen entre hombres y mujeres (Bayo-Borràs, 1999: 10).

Otra opción que ya está en las manos de muchos individuos es la reducción voluntaria de la jornada laboral. Pero son muy pocos los que lo solicitan, y en su mayoría son mujeres.

La reducció del temps de treball pagat, sempre que no comprometi la satisfacció de les necessitats més bàsiques, és una opció a l'abast però poc utilitzada i que un replantejament de les prioritats en termes de majors / menors nivells de consum, permetria tenir-la més en consideració com a estratègia per compaginar millor treball i criança (Puertas y Puertas, 1999: 120).

Como vemos estas transformaciones son difíciles porque implican toda una serie de cambios correlativos en los valores y hábitos. Una educación en el valor del cuidado debería ir acompañada de una educación en un consumo responsable ya que este nos permitiría liberarnos de una parte de nuestro tiempo, etc.

Como decíamos al principio, quizás el problema no es que tengamos objetivamente poco tiempo sino que estamos viviendo unos hábitos vertiginosos que producen esa impresión. Si cambiamos nuestra escala de valores, también cambiaremos nuestra experiencia del tiempo.

El temps central és el temps de la producció i el temps de la i per a la reproducció en queda subordinat.[...] Funciona considerant que qui treballa per al mercat no té altra feina (Puertas y Puertas, 1999: 94).

Desde la investigación para la paz también se está estudiando ahora el factor de «austeridad». Debemos aprender a ser austeros y a reducir nuestros niveles de consumo, ya que el ritmo de producción-consumo-contaminación de los países occidentales está colaborando al desequilibrio ecológico y no puede ser generalizado al resto del planeta.

El torbellino en el que nos envuelve la vida en las sociedades occidentales nos roba el tiempo, y especialmente el tiempo dedicado a disfrutar con las tareas de cuidado. Ahora éstas se han mercantilizado y esto ha subvertido el cuidado al alterar

la relación personal original de este tipo de tareas (Tronto, 1998: 347).⁶⁹

Para tener unas relaciones de cuidado satisfactorias, auténticas y enriquecedoras para las dos partes es necesario recuperar espacios de tiempo.

Recuperar los momentos de comida para tener tiempo de hablar y cuidar anímicamente unos de otros. No dejemos que la televisión nos robe estos momentos. No se trata de un complot contra la televisión sino de reivindicar el acto social del comer que se remonta a la sagrada cena.

Recuperar espacios de tiempo con respecto a los hijos.

El mejor regalo que podemos hacerles es nuestro tiempo. Démosles un poco de nuestro tiempo cada día, el que podamos, pero diariamente. Y hagámoslo de una forma relajada, con gozo, un tiempo exclusivo y "sagrado", un tiempo en el que ambos disfrutemos y seamos nosotros mismos. Aprenderán a entregar lo mejor de sí mismos y a sentirse amados, a entender que son importantes y merecedores de la pasión más dulce y cálida que puede anidar en el corazón humano: el amor (Osoro Iturbe, 1999: 89).

Los primeros en sufrir nuestro ritmo vertiginoso de vida son los niños. Las actividades extraescolares y la televisión se

⁶⁹ «Increasingly, then, care has been provided for by the state or in the market [...] In response to this increasingly market-oriented version of caring, some thinkers have pulled back in horror and suggested that caring cannot be provided if it disturbs the integrity of the self-other relationship [...] The result is that in modern market society the illusion of caring is often preserved: providers of services are expected to feign caring».

utilizan en muchas ocasiones como medios de entretener a los hijos mientras nosotros estamos ausentes u ocupados.

La qualitat de l'atenció a la infància crítica l'ús indiscriminat de les activitats extraescolars i la manera de viure accelerada que no encaixa amb el ritme vital dels infants (Puertas y Puertas, 1999: 127).

Necesitamos recuperar tiempo para cuidar de los hijos y también tiempo para nosotros mismos.⁷⁰

Les mares i els pares volen més temps per a la família, per als fills i filles i per a la seua parella, però també volen un temps propi que la criança sembla haver esborrat definitivament (Puertas y Puertas, 1999: 111).

«Como todo se acelera, ni siquiera se dispone de tiempo, necesario para la maduración personal» (Marías, 1997: 274).

En esta época de estadísticas sin interés, habría que hacer una, rigurosa, del tiempo verdaderamente propio que queda a nuestros contemporáneos. Se debería determinar cuánto se destina a la conversación personal, a la soledad reposada y creadora, al ensimismamiento (Marías, 1997: 275).

La sensación de escasez de tiempo que padecemos casi todos los occidentales está muy en relación con la llamada razón instrumental que, según Charles Taylor, es uno de los malestares de la modernidad. En este tipo de razón valores como el cuidado o el cariño no tienen lugar, pues se trabaja con la lógica de obtener el máximo beneficio en el mínimo tiempo.

⁷⁰ El tiempo libre esta también cercado por las tareas laborales y de consumo. Cada vez nos resulta más difícil

No obstante el profundo anhelo de amor; casi todo lo demás tiene más importancia que el amor: éxito, prestigio, dinero, poder; dedicamos casi toda nuestra energía a descubrir la forma de alcanzar esos objetivos, y muy poca a aprender el arte del amor (Fromm, 1980: 16).

Fromm denunció cómo el sistema industrial alienta la rapidez, en lugar de la paciencia, valor necesario para el correcto desarrollo del ser humano.

Todas nuestras máquinas están diseñadas para lograr rapidez: el coche y el aeroplano nos llevan rápidamente a destino -y cuanto más rápido mejor. La máquina que puede producir la misma cantidad en la mitad del tiempo es muy superior a la más antigua y lenta. Naturalmente, hay para ello importantes razones económicas. Lo que es bueno para las máquinas debe serlo para el hombre -así dice la lógica-. El hombre moderno piensa que pierde algo -tiempo- cuando no actúa con rapidez; sin embargo, no sabe qué hacer con el tiempo que gana -salvo matarlo (Fromm, 1980: 115).

Sería necesario una educación en el valor del cuidado, para que fuese observado el dedicarle tiempo como algo positivo y no como una pérdida de tiempo. Para replantear las prioridades: si es mejor trabajar más horas para consumir más o trabajar menos horas para cuidar más.

En general es necesario educar en el valor del tiempo de interacción, del tiempo social, en el que convivimos con los otros.

aprovechar y disfrutar del tiempo libre que tenemos.

Se habrá de educar en otra forma de concepción del tiempo, en una escala diferente de valores.

Cal invertir l'escala de valors i cercar un nou equilibri on producció i reproducció tinguin el mateix protagonisme [...] Cal, doncs, negociar un nou discurs de la igualtat que revaloritzi els valors femenins i el món privat i de l'atenció a la família (Puertas y Puertas, 1999: 133).

Hacemos un mal uso del concepto «tiempo perdido». La sociedad cree que lo que no es tangible, es decir, que no crea riqueza, no tiene valor.

¿Qué hace que el individuo no adopte más a menudo una actitud de cuidado? El estrés, la sensación de escasez de tiempo.⁷¹

2.5.4 NECESIDAD DE REPENSAR EL USO DEL TIEMPO DENTRO DEL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA PARA LA PAZ

Hemos expuesto hasta ahora la necesidad de que las tareas de cuidado y atención sean compartidas entre hombres y mujeres (y también entre niños y niñas), para conseguir una distribución más equitativa del tiempo. Además las tareas de cuidado, como ya habíamos indicado, hacen que la muerte y la destrucción de la vida resulten más abominables. Así, al dar la oportunidad a

⁷¹ La parábola del pescador:

Era una vez un rico comerciante que paseaba por un puerto, cuando vio a un pescador fumando relajadamente tumbado en su pequeña y vieja barca. El rico comerciante le preguntó: «¿por qué no sales a pescar?» El pescador dijo: «No necesito más dinero». El comerciante le contestó: «si pescaras más ganarías más dinero y podrías contratar un ayudante, comprarte un barco nuevo, etc, etc». Y el pescador dijo: «¿Para qué quiero todo eso?», Y el rico comerciante dijo: «para ser rico y poder vivir bien y tener buena vida, poder relajarte, etc.» Y el pescador le contestó: «¿Y qué es lo que estoy haciendo ahora?».

los hombres de cuidar de la vida, también consiguen la oportunidad de despreciar y repudiar la muerte y el maltrato de la vida. Pero en este apartado más que las consecuencias que para la construcción de una cultura de paz nos aporta el compartir las tareas de cuidado; reivindicamos la distribución de estas tareas para que hombres y mujeres puedan hacer un uso más igualitario del tiempo. Pues si en los países occidentales la igualdad ya casi se ha conseguido a nivel laboral, en la esfera privada y familiar todavía quedan muchas cosas por cambiar.

Posteriormente hemos reivindicado la importancia de dedicar más tiempo a las tareas de cuidado. Especialmente a las que se refieren al cuidado de enfermos, ancianos y especialmente la infancia. Pues como ya señalamos en otro apartado, las otras tareas de cuidado como pueden ser la limpieza, la cocina, etc. pueden ser llevadas a cabo por servicios privados y también por servicios públicos (como la salud). Existen determinadas relaciones de cuidado que precisan un mayor calor humano, más *compañía*. Y a ellas debemos dedicar más tiempo. Debemos dedicar más tiempo a nuestros hijos. Además ellos mismos necesitan de un tiempo y una vida más relajada.

Algunas propuestas eran el cambio del sistema laboral y la reducción de la jornada de trabajo. Propuestas que debían ir acompañadas ineludiblemente de una educación en un cambio de

valores, en el que se dé más importancia al cuidado que al consumo, etc.

Hasta aquí, necesidad de dedicar más tiempo a las tareas de cuidado, y de que ese tiempo sea compartido. Ahora, necesidad de reconstruir un nuevo concepto y uso del tiempo en la construcción de una Cultura para la Paz.

Existen algunos elementos clave en la construcción de una Cultura para la Paz que precisan de un uso de tiempo distendido, relajado, sin horarios. Por un lado se encuentra nuestra capacidad moral y por otro nuestra capacidad comunicativa.

Desde la ética del cuidado aprendemos la importancia de dedicar tiempo a nuestras decisiones morales. Para Carol Gilligan la moral:

Consiste en dedicar tiempo y energía para considerarlo todo. Decidir sin cuidado o de prisa sobre la base de uno o dos factores cuando sabemos que hay otras cosas que son importantes y serán afectadas: eso es inmoral. La forma moral de tomar decisiones es considerar todo lo que se pueda, todo lo que se sepa (Gilligan, 1986: 240).

Según Marta Burguet (Burguet, 1999: 25) estamos en una cultura de la inmediatez en una cultura impulsiva que «reacciona sin un espacio de reflexión previo a la respuesta». Marta Burguet

propone frente a esta cultura de la inmediatez una cultura de la mediación que tome en consideración el factor tiempo.

Lo que inhibe o frena a menudo mis pasos en la vida práctica, lo que parece duda o indecisión, quizá sea en mi caso debilidad, pero es lo contrario de ligereza y descansa en un profundo sentido de la responsabilidad del hombre por cada uno de sus pasos (Hesse, 1992a: 33).

Además podríamos comparar los valores morales con actitudes agresivas o violentas y observaríamos que uno de los factores diferenciadores tiene que ver con el uso del tiempo. Tranquilidad, bonanza, calma, orden, sosiego, serenidad, templanza, persistencia, paciencia e incluso paz tienen que ver con la ausencia de estrés, con la ausencia de prisa, con dedicar suficiente tiempo a las cosas. Violencia, agresión, nerviosismo, irritabilidad parecen más vinculados a la falta de dedicación de tiempo a las cosas.

Además de para nuestra capacidad moral, el tiempo es necesario para nuestra capacidad comunicativa, detener la velocidad y dedicar todo el tiempo necesario es la base para el diálogo.

Así como Jake confía en que el juez convendría en que robar es lo que Heinz debe hacer, así Amy confía en que, "si Heinz y el farmacéutico hubiesen hablado bastante tiempo, podrían llegar a otra solución, en vez de robar" (Gilligan, 1986: 57).

Pero no sólo para dialogar, también para escuchar. Escuchar con el interés de comprender al otro y ponerse en su lugar. Fuente

del auténtico diálogo, no es amigo de prisas o estrés. Cuando dialogamos con prisas tratamos al otro como un medio, no escuchamos sus palabras, sólo nos interesan las nuestras. Este es el camino más fácil para la incomprensión y la aparición del conflicto.⁷²

Una concepción del tiempo distendida es importante para nuestra actitud moral y para nuestra capacidad de diálogo. Pero también para la reflexión crítica. La reflexión crítica necesita reposo, tiempo y dedicación. Pero tanto nuestro sistema educativo como los medios de información promueven más el registro inconexo de datos que la libre reflexión.

Cientos de hechos dispersados y sin relación son amontonados en las cabezas de los estudiantes; su tiempo y energía se consumen aprendiendo más y más datos de tal modo que queda poco tiempo para pensar. [...] el pensamiento pierde su estímulo esencial -los deseos e intereses de la persona que piensa-; en cambio se convierte en una máquina de registrar "datos" (Fromm, 1941: 248).⁷³

No hay tiempo para leer el periódico y las noticias son cortas y con poco análisis. Esto provoca una despreocupación y desconocimiento de los problemas sociales y del planeta. Los

⁷² En la novela de Michael Ende *Momo*, todos acudían al viejo circo y le contaban a Momo sus experiencias y su vida porque ella tenía un don maravilloso: sabía escuchar. Momo se quejaba de que los hombres grises habían venido a robarnos el tiempo.

⁷³ «Hundreds of scattered and unrelated facts are dumped into the heads of students; their time and energy are taking up by learning more and more facts so that there is little left for thinking. [...] thinking loses its essential stimulus -the wishes and interests of the person who thinks; instead it

periodistas hacen noticias poco reflexionadas. Además de conmover y crear un vacío sentimentalismo, el tratamiento poco reflexivo de las noticias también crea un conformismo con el *status quo* de las sociedades occidentales, al pensar: ¡que bien estamos aquí!. No será éste uno de los objetivos de los medios o ¿es simplemente un efecto secundario?

Para ahorrar tiempo, como tenemos poco tiempo, las noticias son cortas y rápidas. Recibimos más datos pero menos análisis. Esto impide la creación de un pensamiento crítico, y la existencia de compromiso y solidaridad por los problemas mundiales. Como mucho desemboca un mero sentimentalismo a través de imágenes. Y nos hace conservadores queriendo mantener lo bien que estamos. En lugar de despertar el análisis, el pensamiento crítico, la responsabilidad y la solidaridad. El sujeto tiene tan poco tiempo que ya tiene bastante con atender sus propios problemas, y las noticias de otros lugares y de otras razas le parecen muy lejanas. No puede permitirse malgastar más tiempo, de su escaso tiempo diario, en esta tarea.

Promover la reflexión crítica y la preocupación y conocimiento de los problemas sociales y del planeta es el primer paso para la participación de la sociedad civil. Pero la falta de tiempo repercute en la implicación social y política de los individuos (Bellah, 1996: 178-179).

becomes a machine to register "facts"».

El trabajo, la casa y los hijos absorben gran cantidad de tiempo, reduciendo el tiempo dedicado para actividades sociales, políticas y culturales.

Para promover una democracia más participativa en la que los individuos participen en su municipio o a través de ONGs se necesita no sólo despertar el interés por el otro y el sentimiento de responsabilidad por las cosas que ocurren en el mundo. También debe modificarse el uso del tiempo tal y como lo conocemos hoy en día.

Necesitamos tiempo no sólo para cuidarnos unos a otros sino también para pensar, para hablar, para participar en nuestra comunidad. En definitiva para construir una Cultura para la Paz.

La paz y el cuidado comparten la necesidad de tener tiempo. He aquí algunos de los aspectos que hemos abordado en este epígrafe:

-Necesitamos compartir las tareas de cuidado para distribuir más equitativamente nuestro uso del tiempo.

-El cuidado de otros y de nosotros mismos requiere de más tiempo del que actualmente le dedicamos.

-El tiempo constituye un elemento clave y definitorio de los valores que constituyen los cimientos de una cultura para la

paz (valores morales, reflexión crítica, diálogo, participación social).

-Tiene un papel fundamental la educación en el cambio de prioridades. Si cambiamos nuestras prioridades también modificamos nuestro uso del tiempo.

Una posible propuesta para una reconstrucción de la noción de tiempo en una cultura para la paz sería reivindicar un tiempo más colectivo y menos agobiante.

El tiempo en la sociedad actual occidental resulta agobiante y más «privado». En otras culturas y en otras épocas era menos agobiante y más «colectivo» (Savater, 2000a). Esto puede apreciarse en el denominado tiempo libre. En la actualidad el tiempo libre está monopolizado por los medios de comunicación audiovisuales, algunos teóricos proponen alternativas para crear un tiempo libre más comunitario. La recuperación de las fiestas populares, es por ejemplo una de esas propuestas. Las fiestas populares representan el reencuentro (a veces la primera posibilidad de encuentro) de pobladores (sería erróneo decir vecinos) de un sinfín de barrios suburbanos (Moya, 1983). Las fiestas populares como espacio de interrelación de la comunidad. Además de las fiestas populares podemos encontrar otras formas de ocio colectivas, como las colonias para los jóvenes.

Pero sobre todo recuperar ese tiempo para cuidar de nuestras relaciones interpersonales, con la familia, amigos o vecinos. Esas relaciones interpersonales que son fuente de estabilidad emocional y riqueza vital, y que tienen su fundamento en el mutuo cuidado.

La publicidad incita al ser humano a hacer del derecho al tiempo libre un deber a consumir. Una línea concreta de educación en el tiempo libre es la del *contraconsumo* (Miranda, 1975). Consiste en ayudar a la infancia y a la juventud a que se diviertan con elementos naturales, con objetos muy sencillos... y no con productos o necesidades creadas; en definitiva enseñar a divertirse de otra manera. Esto haría del tiempo algo menos agobiante, pues son las ansias de consumo las que terminan por agobiar incluso nuestro tiempo libre.

CULTURA PARA LA PAZ	TIEMPO	MENOS AGOBIANTE	TAREAS DE ATENCIÓN Y CUIDADO
		MÁS COLECTIVO	

2.6 RECAPITULACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE

En este segundo bloque hemos abordado las principales aportaciones de la ética del cuidado a la construcción de una

cultura para la paz. Esto lo hemos realizado en un proceso en el que podemos diferenciar tres fases: primero hemos presentado y contextualizado nuestra variable de estudio, la ética del cuidado. En una segunda fase hemos analizado propiamente sus contribuciones en la creación de una Cultura para la Paz. Finalmente hemos apuntado la relación entre el tiempo, las tareas de cuidado y los valores propios de una Cultura para la Paz.

A la hora de contextualizar el cuidado hemos empezando presentando el tema de la feminización de la paz, ya que el cuidado puede enmarcarse entre las aportaciones que desde el feminismo se ha realizado a la construcción de una cultura de paz. Después hemos hecho una introducción a la ética del cuidado, reseñando su génesis y principales atributos. Posteriormente la hemos contextualizado desafiando o reformulando dos de las atribuciones más comunes que se hacen a la ética del cuidado: su carácter de ética feminista y su contraposición dicotómica a la ética de la justicia.

En segundo lugar, y tras situar y conocer los rasgos principales de la ética del cuidado hemos dividido sus aportaciones a la construcción de una cultura para la paz en dos ámbitos: la regulación de conflictos y las tareas de atención y cuidado.

La regulación pacífica de conflictos es uno de los grandes desafíos que tenemos la humanidad para la creación de una cultura de paz. Regulación que no solución, ya que los conflictos son inherentes a la naturaleza humana y son ineludibles. Un mundo feliz, sin conflictos, al estilo del que nos relata Aldous Huxley en su novela, además de un mundo de ficción es un mundo sin libertad. Lo que tenemos que hacer, por tanto, es aprender a abordar los conflictos de forma pacífica. Para este aprendizaje deberemos acudir a fuentes que han estado excluidas del sistema occidental hegemónico caracterizado por abordar los conflictos de forma violenta. La ética del cuidado es una de estas fuentes.

Las contribuciones de la ética del cuidado a la regulación pacífica de conflictos pueden resumirse en tres ideas:

-La atención a la multiplicidad, considerar todo lo que se pueda. Ante una situación conflictiva actuar sin consideración de la mayor parte de elementos posibles es violencia. Tener en consideración otros puntos de vista y ser sensible a la particularidad y especificidad del contexto moral es imprescindible para la regulación pacífica de conflictos.

-No existencia de ganadores o perdedores. Como en otros lugares las dicotomías y dualismos se han mostrado inservibles. La existencia de perdedores solo perpetua la espiral de violencia a través de la venganza, el resentimiento o el odio. Ante la regulación de un conflicto no es condición ineludible la

existencia de ganadores y perdedores, es preferible que todos de alguna forma salgan beneficiados.

-Prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos. Ante una situación conflictiva la ética del cuidado nos incita a abordar la necesidad que origina el conflicto, en lugar de focalizarnos solo en castigar las culpas.

Finalmente también hemos expuesto algunos elementos en común de la ética del cuidado y la teoría de la no-violencia, concretamente la centralidad conceptual del amor y su función inestimable en la regulación pacífica de los conflictos.

Otra de las contribuciones de la ética del cuidado a la construcción de una cultura para la paz es su acento en la importancia no sólo de la contención de la agresión en nuestra relación con los otros, sino de la atención y la preocupación por las necesidades de los demás y por el deseo de satisfacerlas. Ese deseo de satisfacer las necesidades de los demás se traduce en acciones de cuidado y atención.

Las tareas de atención y cuidado las hemos analizado tanto desde el punto de vista de los suministradores como de los destinatarios. Los destinatarios de las tareas de atención y cuidado no se circunscriben sólo a la esfera más cercana y personal, sino que abarcan todos los individuos con necesidades, así como también la naturaleza o el cuidado de uno mismo. Hemos visto también cómo la pretensión de universalidad

del cuidado es compatible con una noción de sujeto concreto y particular; ya que el destinatario no es un individuo abstracto sin voz, sino que es el interlocutor concreto que demanda, gestiona y corresponde en el cuidado.

Desde los estudios para la paz también nos ha interesado analizar quienes son los suministradores del cuidado, ya que una mala distribución de estas tareas puede ser un foco de injusticias así como un elemento perpetuador del sexismo.

En este contexto también hemos abordado el efecto nefasto de la mundialización y el desarrollo en la disminución de las tareas de atención y cuidado.

Finalmente hemos apuntado la relevancia del factor tiempo a la hora de analizar las tareas de cuidado, así como los valores de una cultura para la paz. Algunas de las ideas básicas que hemos concluido en este apartado han sido las siguientes: Por un lado la necesidad de una distribución equitativa del cuidado entre hombres y mujeres, como elemento imprescindible de justicia, igualdad de oportunidades y generación de valores de paz. Por otro lado la necesidad de dedicar más tiempo al cuidado, en un movimiento contracorriente a esta tendencia del desarrollo y la mundialización, para crear un cuidado de calidad. Finalmente hemos apuntado la importancia de reconceptualizar la noción del tiempo para promover elementos clave para una cultura de paz: la capacidad moral, el diálogo, la reflexión crítica o la participación política.

Nos queda por ver cómo llevamos a cabo un modelo de sistema educativo en el que el valor del cuidado esté presente y, por tanto, colabore en la construcción de una cultura para la paz, esto lo veremos en el siguiente bloque.

III PARTE: LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En el segundo bloque hemos visto las aportaciones de la ética del cuidado a la construcción de una Cultura para la Paz. En este último bloque vamos a considerar la propuesta de una educación en el cuidado como una educación para la paz. Una educación tal que haga del cuidado un hábito.

En primer lugar haré una introducción a la relación que existe entre feminismo y educación para la paz.

Posteriormente abordaremos las aportaciones de una educación en el cuidado como educación para la paz: lo multifactorial, la empatía y la participación ciudadana.

En tercer lugar analizaremos la educación en el cuidado como una co-educación sentimental. Co-educación en el sentido de que debemos educar en el cuidado tanto a mujeres como a hombres, para que deje de ser un valor exclusivamente de género y pase a ser un valor humano.

Finalmente se exponen algunas propuestas prácticas de educación en el valor del cuidado.

3.1 FEMINISMO Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Las relaciones entre el feminismo y la educación para la paz se dan en tres ámbitos principales:

1. Por un lado, el feminismo en sí, tanto como elemento liberador de un grupo oprimido como aportación de nuevos valores, debería ser un elemento integrante de la educación para la paz.
2. Por otro lado, se da la casualidad que la teorización sobre la educación para la paz se ha producido especialmente desde mujeres (Brock-Utne, 1987; Brock-Utne, 1989; Reardon, Nordland et al., 1994).
3. Por último el rol de las mujeres como educadoras para la Paz.

Toda educación para la paz debe de introducir el feminismo como parte importante de su contenido. Este es el camino para conseguir que la violencia cultural, estructural y directa contra las mujeres vaya disminuyendo. De hecho, el feminismo, debería ser algo así como una asignatura transversal que impregnara todas las disciplinas: historia, ciencias, literatura, etc. No sólo en su aspecto de crítica o denuncia sino también y especialmente en el aspecto de aportación de nuevos valores y conceptos que hasta ahora han estado ocultos bajo el rol doméstico de la mujer.

En este sentido sería interesante incluir en la educación moral, la educación en valores como el cuidado, la ternura, etc. Estos valores muchas veces, no sólo han estado ausentes de los diseños curriculares de las asignaturas sino que además han estado deslegitimados desde el currículum oculto de muchos profesores.

Los avances feministas en la teoría moral están siendo cada vez más introducidos en los diseños de las asignaturas: el valor de la intersubjetividad, del cuidado, la ternura, el otro concreto frente al otro generalizado. Son en definitiva valores que contribuyen a nuestro bagaje para aprender a resolver los conflictos de forma pacífica.

«Tanto políticos y líderes espirituales como educadores, artistas, científicos y periodistas, tienen un papel crucial a la hora de revitalizar la ética del amor y el interés por los demás» (Mayor Zaragoza, 1994: 83).

El diseño curricular, la teorización y reflexión sobre la educación para la Paz se ha producido en su mayoría de veces desde mujeres. Las dos investigadoras más importantes en este sentido han sido Betty Reardon y Brigit Brock-Utne. La educación para la paz debe ser básicamente una educación en hábitos, costumbres, etc. Frente a la educación como transmisión de conocimientos o información la educación para la paz se plantea una educación emocional más que cognitiva, una educación vivencial.

Aparte de éstas dos interrelaciones entre el feminismo y la educación para la paz, existe una tercera interrelación: «La educación de la mujer -sea cual sea el lugar donde reside- es el medio más eficaz para reducir el crecimiento demográfico y garantizar la instrucción infantil» (Mayor Zaragoza, 1994: 153). Brigit Brock-Utne ha trabajado en el rol de las mujeres como madres y miembros de la sociedad en la educación de la gente joven para la paz, el entendimiento mutuo y el respeto por los derechos humanos. Esta tercera interrelación entre el feminismo y la educación para la paz se resume en la idea de que las mujeres han ejercido el papel de mediadoras y educadoras informales de la paz en muchas situaciones históricas.

3.2 APORTACIONES DE LA ÉTICA DEL CUIDADO A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En todo diseño curricular de una educación para la paz deben existir en mi opinión tres objetivos principales:

1. Una educación en el valor de lo multifactorial y holístico.
2. Una educación en el valor de la empatía.
3. Una educación en la ciudadanía, en el valor de la participación política de la sociedad civil.

Ahora analizaré cada uno de estos aspectos y señalaré cómo una educación en el cuidado puede colaborar a desarrollarlos.

3.2.1 EL VALOR DE LO MULTIFACTORIAL

Multifactorial, holística, diversa, compleja, son adjetivos con los que podemos calificar la realidad que nos envuelve. Una educación para la paz debe educar en una comprensión y valoración de esa diversidad. Esa complejidad implica tanto diversidad de alternativas a la hora de buscar soluciones a los conflictos, como riqueza de aportaciones en el proceso de construcción de una cultura para la paz.

Esta perspectiva es también conocida como pensamiento complejo (Morin, 2000).

Lo que el pensamiento complejo sustituye es el orden artificioso, por racionalista, del paradigma clásico, por un pensamiento que trata de acercarse lo más posible a la riqueza inmensa de una realidad que es un entramado de

relaciones [...]. Debemos, pues, sustituir el paradigma de simplificación clásico por el de complejidad y así dar curso a una epistemología transdisciplinar (Fernández Herrería, 2001: 101).

En una educación para la paz se debe aprender a comprender y valorar la diversidad y la heterogeneidad como una riqueza. Frente a la intolerancia, la xenofobia y en general el miedo a lo diferente, al otro o a la otra,

L'alternativa és el reconeixement solidari de la pluralitat de formes de vida, la qual cosa no vol dir l'acceptació acrítica de qualsevol tipus de plantejament, perquè "tot s'hi valgui". La mateixa falta de respecte és el menyspreu radical d'una forma de vida, com l'acceptació acrítica dels seus plantejaments en termes absoluts. El que cal és el reconeixement recíproc de les mancances i avantatges de les diferents formes de vida, i la reconstrucció comuna de les alternatives en el marc de la pluralitat (Martínez Guzmán, 2001c: 12).

Gracias a la diversidad podemos aprender mutuamente unos de otros y colaborar de forma más positiva en la construcción de muchas culturas para la paz. Uno de los objetivos que el artículo 19 de la Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre asigna a la Educación Secundaria Obligatoria es:

k) Conocer y apreciar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos a su identidad, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Una educación para la paz debe ser una educación en la pluralidad tanto promoviendo la admiración por la diversidad de culturas como educando en la propia identidad cultural.

L'educació per a la pau que proposem ha de recuperar maneres autòctones de formes de vida, d'organització social i econòmica com a fórmules de resistència a la globalització totalitària (Martínez Guzmán, 2001c: 13).

En esta tesitura de compaginar el aprecio tanto por la propia cultura como por otras es interesante señalar, en una educación para la paz, la necesidad que tenemos los seres humanos de que exista esa diversidad. Para aprender a reconocer que más que incompatibles esas diversidades nos convierten en interdependientes.

Es importante defender la cultura propia como factor envolvente de nuestra identidad personal y como pueblo, pero no hasta el extremo de encerrarnos en nosotros mismos y defender nuestras peculiaridades culturales como si fuesen valores absolutos e incompatibles con los valores culturales de otros pueblos, por el simple hecho de ser diferentes (Cabedo Manuel, 2001: 21).

Una cultura para la paz es una cultura del reconocimiento de la diversidad de los seres humanos.

Llevamos mucho tiempo hablando de la tolerancia como valor frente a la intolerancia y yo creo que más allá de la tolerancia, que es una actitud individual que refleja el respeto al distinto, debemos pasar a un amor rabioso por la diferencia, porque únicamente seremos nosotros mismos si amamos la diferencia de los demás (Mendiluce, 2000: 79).

De forma coherente con esta concepción de la realidad se encuentra la comprensión de que los conflictos y las formas de regular los conflictos que nos rodean son así mismo complejas y multifactoriales. En esto está de acuerdo Carol Gilligan y la ética del cuidado. La importancia de lo *multifactorial*. Por ejemplo a la hora de la resolución del Dilema de Heinz. Ante un conflicto deberíamos intentar todas las posibilidades de resolución pacífica de éste, resolver rápidamente sin atender a la multifactorialidad es, en sí mismo, violento.

La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista (Gilligan, 1986: 38).

3.2.2 EL VALOR DE LA EMPATÍA

Otra aportación de la ética del cuidado a la educación para la paz consiste en la educación en la capacidad de *empatía*, de ponerse en el lugar del otro. Podríamos definir la empatía como el «estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional del otro y que es congruente con él» (Eisenberg y Miller, 1992: 321).

La empatía es requisito para la respuesta moral. Existe una relación directa entre la empatía y la conducta prosocial. La empatía es la capacidad que nos permite comprender lo que alguien más está experimentando. Esta capacidad provoca en el

individuo estados afectivos tales como la indignación, la tristeza, la alegría, la pena o la rabia, capaces de motivar en el individuo una respuesta moral.

Con demasiada frecuencia nuestra capacidad de acción se paraliza por la inhabilidad de sentir intensamente el sufrimiento en nuestro entorno inmediato y la injusticia masiva que padece la gente más menesterosa en los países más pobres (Mayor Zaragoza, 1994: 17).

La empatía va más allá de la capacidad para comprender lo que alguien más está experimentando, es también la capacidad de conexión con todo lo que nos rodea. Sentir que las cosas no nos son indiferentes, sino que todo nos afecta y todo puede ser afectado por nosotros.

[...] educar al niño, desde la más tierna infancia, en la necesidad de observar y sentir empatía por su entorno, así como de transmitirle la impresión de que sus actos contribuyen a transformar la realidad. [...] El principio de «aprender a pensar en los demás» se basa, pues, en la convicción de que cada uno de nosotros ha de considerar como propios los problemas y las contradicciones que se suscitan a su alrededor y debe experimentar, en cierta medida, un deseo apasionado de darles solución (Mayor Zaragoza, 1994: 62-63).

En este epígrafe voy a referirme a estos dos sentidos de empatía: por un lado al sentido de empatía más restringido, según el cual la empatía es la capacidad para comprender lo que otro está experimentando; y por otro lado al sentido más amplio de empatía, como capacidad de conexión con el todo.

El primero de los sentidos ha sido objeto de estudio característico de la filosofía occidental, mientras que el

segundo sentido, el sentido amplio de empatía, ha sido característico de la filosofía oriental.

La capacidad para comprender lo que otro está experimentando se ha considerado importante a lo largo de la filosofía moral occidental. Aunque la forma en que se ha entendido esa comprensión ha variado en una evolución que va desde parámetros más solipsistas a otros más comunicativos y relacionales. Esta transición se ha producido gracias a diferentes influencias, entre ellas cabe destacar la ética del discurso de Habermas y la ética del cuidado de Gilligan.

En este sentido es importante señalar que la ética del cuidado supera el «velo de la ignorancia» propuesto por Rawls. Tanto para Kohlberg como para Rawls la reciprocidad moral implica la capacidad de ponerse con la imaginación en el lugar del otro, pero con las condiciones del velo de la ignorancia, lo que resulta contradictorio.

Sin suponer 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, 1990: 143).

La empatía implica comprender lo que otro está experimentando en su contexto particular, conocer su especificidad, conectar con su realidad.

En la ética del cuidado se considera factor muy importante, tener en cuenta las necesidades de los otros. Algunas veces son los otros quienes nos explicitan sus necesidades, otras veces esos otros o bien están muy alejados geográficamente o bien no consiguen hacerse escuchar. Por ello debemos educar nuestra capacidad de empatía, debemos aprender a pensar en los demás. Para conseguir esto debemos superar los límites de nuestra propia experiencia, abandonar nuestro pensamiento egocéntrico.

No podemos considerarnos personas éticas o morales si no trasponemos los límites de nuestra existencia y compartimos, a menudo dolorosamente, el sufrimiento que nos rodea (Mayor Zaragoza, 1994: 74).

Hay que tener empatía y sensibilidad para darse cuenta del sufrimiento. Una sociedad se define por sus redes humanas, por eso la base de una sociedad no puede ser un individualismo egoísta. El otro es parte de mi vida y yo no puedo hacer mi vida tranquilamente si el otro está sufriendo.

El problema radica en la incapacidad de ponerse en el lugar de otros seres humanos que viven cotidianamente sin oportunidades de superación, simplemente porque están lejos de nosotros ya sea conceptual o geográficamente (Mayor Zaragoza, 1994: 153).

Una educación en la que se tenga en cuenta la historia, el valor cultural y costumbres de otros lugares puede colaborar en este ponerse en el lugar de los otros. También el conocimiento del idioma nos acerca más a los otros. Así los traductores hacen un gran papel en la función de acercarnos unos a otros.

Aprender a interesarse por los demás es una tarea que exige libros de texto y maestros capaces de vincular la historia nacional con las costumbres y los tesoros artísticos y científicos de países lejanos (Mayor Zaragoza, 1994: 68).

La empatía está relacionada con dos valores: el altruismo y la indignación. «*L'educació per a la pau sempre és una recuperació de la nostra capacitat de indignació*» (Martínez Guzmán, 2001c: 11). «*Necessitem educar la nostra capacitat d'empatia, de sensibilitat i d'indignació pel que uns éssers humans ens fem als altres*» (Martínez Guzmán, 2001c: 14).

Aprender a pensar en los demás significa que los programas académicos han de fomentar el respeto y la atención necesarios para suscitar y mantener el altruismo, tanto en nuestros hijos como en nosotros mismos (Mayor Zaragoza, 1994: 61).

Para Hume la empatía o simpatía constituía el fundamento de la sociedad «Por la simpatía se abandona el interés propio; es, pues, desinteresada. Es así un principio de transición desinteresada hacia otro» (Navarro Cordón y Calvo Martínez, 1995: 18).

El sentido amplio de empatía como conexión con todo lo que nos rodea, está relacionado tanto con el concepto de «conciencia transpersonal»⁷⁴ como con el de «paradigma de la unidad».⁷⁵

⁷⁴ En el que trabaja el profesor Alfonso Fernández Herrería del Instituto de la Paz y los Conflictos en Granada.

⁷⁵ En el que trabaja la profesora Martha Jalali de Brasil.

La conciencia transpersonal consiste en la «conciencia vivencial de la unidad esencial con todos los seres» (Fernández Herrería, 2001: 109). Desde esa vivencia de la unidad, «hacer daño a la naturaleza o a las personas es impensable y esto surge sin esfuerzo de ninguna clase» (Fernández Herrería, 2001: 112).

Lamentablemente,

la vivencia socialmente extendida de este tipo de experiencia no pertenece aún al presente de la humanidad. Pero en realidad también se hace muy poco para que lo sea, pues en nuestros procedimientos y estilos educativos no se da esa necesaria *cultura interior* (Fernández Herrería, 2001: 115).

Existen diferentes novelas que ejemplifican este sentido de empatía, este es el caso de *Siddharta* de Herman Hesse (Hesse, 1992b) que podría ser un recurso metodológico para educar en esa comprensión de la unidad que subyace en todo lo existente.⁷⁶

Esta vivencia progresiva de entroncar con el corazón de toda vida es el camino más directo y simple de sentirse cada vez más solidario, unido y comprometido con la humanidad y con Gaia, de vivir unos elevados valores de paz y concordia, de cooperación y empatía, de sensibilidad y afecto (Fernández Herrería, 2001: 115).

⁷⁶ Como se verá más adelante propongo el recurso a la literatura como un método de educación moral y emocional. Seguramente existen más libros (especialmente de temática oriental) que pueden ayudar a transmitir esta comprensión de la unidad, aquí propongo *Siddhartha* por ser bastante conocido.

Para Leonardo Boff la fuente del cuidado es ese sentimiento de conexión con el todo, de sentirnos parte de todos los elementos del universo y, por tanto, responsables e interrelacionados. La falta de cuidado que experimentan las sociedades contemporáneas corre pareja de la pérdida de ese sentimiento de unidad con todas las cosas, «...el dato más grave que se esconde detrás de la falta de cuidado: la pérdida de conexión con el Todo» (Boff, 2002: 24).

Por lo general, y más allá de los dos sentidos expuestos de empatía, esta capacidad parece más desarrollada en las mujeres que en los hombres.

Para Gilligan, socialmente los juicios morales de las mujeres difieren de los de los hombres en la mayor medida en que los juicios de las mujeres van unidos a sentimientos de empatía y compasión cuando se trata de la resolución de dilemas reales y no hipotéticos.

La contextualidad, narratividad, y especificidad del juicio moral de las mujeres no es un signo de debilidad ni de deficiencia, sino una manifestación de una visión de la madurez moral que considera al yo como algo inmerso en una red de relaciones con los otros (Benhabib, 1990: 121).

La autora Nancy Chodorow (Chodorow, 1984) creó una explicación para éste fenómeno que ya hemos apuntado con anterioridad. Atribuyó las diferencias entre los sexos, no a la anatomía sino, en cambio, al hecho de que las mujeres, universalmente,

son responsables en gran parte del cuidado de los recién nacidos. Sus estudios indican que la identidad del sexo queda consolidada alrededor de los tres años. Dado que, para ambos sexos, los cuidados durante los primeros años de la vida típicamente corren por cuenta de la mujer, la dinámica interpersonal de formación de identidad de los sexos es distinta para niños y niñas. Las niñas, al identificarse como mujeres, se perciben como similares a sus madres, fundiendo así la experiencia del apego con el proceso de formación de la identidad. En contraste, los niños, al definirse como varones, separan a sus madres de sí mismos, cortando así su amor primario y su sentido de un nexo empático.

Esto significa que las niñas salen de este período con una base para la empatía formada en su definición primaria del ego en una forma distinta de los niños.

Las niñas salen con una base más fuerte para experimentar las necesidades y los sentimientos de otros como si fueran propios... Así pues, desde muy temprano, al ser cuidadas por una persona del mismo sexo... las niñas llegan a experimentarse a sí mismas como menos diferenciadas que los niños, como más continuas con el mundo-objeto externo y más relacionadas con él.

Si tenemos en cuenta la tesis de Chodorow, una forma de educar en la empatía de forma igualitaria en los dos sexos, sería

asegurarnos de que las tareas de cuidado dejen de ser reino exclusivo de las mujeres para ser compartidas con los hombres.

Para educar en la capacidad de empatía se pueden realizar ejercicios de cambio de perspectiva o de cómo nos percibimos unos a otros (Martínez Guzmán, 2001a: 3). Para esto nos puede ayudar la teoría de Strawson (Strawson, 1995) de tres perspectivas sobre cómo nos sentimos en las interacciones sociales: por lo que me hacen a mí, por lo que hago a otro, por lo que una segunda persona hace a una tercera. Adoptando los tres puntos de perspectiva, se podría educar en la asertividad, la responsabilidad y la indignación respectivamente.

3.2.3 CIUDADANÍA: PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL

Una educación para la paz es también una educación en la ciudadanía. Como todos sabemos la práctica democrática y activa de la ciudadanía es un pilar clave en la construcción de una cultura para la paz. En este apartado no hablaré sobre la ciudadanía de las mujeres o sobre por qué las mujeres no han podido practicar una completa ciudadanía, aspecto abordado en otros trabajos, sino sobre cómo el valor del cuidado puede fortalecer y ampliar la ciudadanía en general. En este apartado trataré de argumentar cómo el cuidado constituye uno de «los valores morales propios del ciudadano y por qué» (Cortina, 1997a: 219).

Las democracias actuales parecen estar en crisis. Existe una cierta desmoralización, ante un sistema político que para algunos nos había conducido ya al fin de la historia y que era, por tanto, inmejorable. Ante esta crisis de la democracia actual parecen vislumbrarse tres alternativas distintas (García Marzá, 1996:19):

1. Legitimistas: Empeñados en mantener la actual situación del estado de bienestar. La mayoría de nuestros gobiernos está en esta posición.
2. Neoconservadores o neoliberales: Critican la intervención del estado en la economía. Su solución de la crisis consiste en dejar libre al mercado bajo un estado mínimo, en el sentido de la mínima interferencia posible.
3. Democracia Radical: «Se reclama una reestructuración *radical* del estado social y democrático de derecho que deje vía libre a la sociedad civil» (García Marzá, 1996: 21).

La alternativa pasa hoy por una democracia radical o participativa en la que la sociedad civil tenga más posibilidades de acción. Cuando en democracia participativa hablamos de sociedad civil no la entendemos como la esfera del mercado sino que

el núcleo institucional de la sociedad civil lo constituye esa trama asociativa no-estatal y no-económica, de base voluntaria, que ancla las estructuras comunicativas del espacio de la opinión pública en la

componente del mundo de la vida [...] La sociedad civil se compone de esas asociaciones, organizaciones y movimientos surgidos de forma más o menos espontánea que recogen la resonancia que las constelaciones de problemas de la sociedad encuentran en los ámbitos de la vida privada, la condensan y elevándole, por así decir, el volumen o voz, la transmiten al espacio de la opinión pública-política (Habermas, 1998: 447).

«Los ciudadanos de las sociedades democráticas, a pesar de serlo, difícilmente nos percatamos de que somos nosotros los protagonistas de la vida política y de la vida moral» (Cortina, 1994: 31). La democracia no puede reducirse a su dimensión legal ni al juego de mayorías y minorías. La desobediencia civil y la participación de la sociedad civil en la creación de opinión pública, de asociaciones y organismos son un ejemplo de ello. Mi aportación pretende apuntar a la ética del cuidado como un agente motivador hacia esa participación.

Sólo desde la participación es posible concebir una democracia que, sin renunciar al estado social de derecho, a la justicia social, otorgue mayor protagonismo a la sociedad civil (García Marzá, 1996:15).

Esa participación no sólo debe darse en un contexto de *justicia*, de equilibrio e igualdad sino que necesita de una motivación, y un factor de motivación puede ser el *cuidado* de otras personas. El cuidado como valor puede transformar los conceptos éticos sobre los que se practica la ciudadanía. A pesar de su poder persuasivo, el lenguaje de los derechos resulta a menudo tosco, pesado y empobrecido. El lenguaje de los derechos característicamente se basa en concepciones

estáticas y generales de las competencias «normales» y los propósitos de los individuos autónomos. El aislamiento de los valores ciudadanos de consideraciones referentes a la particularidad de las personas y sus aspectos relacionales niega la conexión imperativa entre los valores públicos compartidos y las prácticas de cuidado y valores desarrollados en la vida íntima.

Esto fuerza una destructiva hendidura entre aspectos necesariamente interconectados de la vida:

1)Recortando las oportunidades éticas de la ciudadanía

2)Desviando la atención pública de los abusos de la intimidad

Cuando hablamos de la inclusión de las mujeres en la vida política no nos referimos simplemente a la asimilación dentro de una vida pública dominada por los hombres, sino a la introducción también de nuevos valores y visiones.

En un principio se pensaba que una simple participación de las mujeres en la vida política era suficiente para alcanzar la igualdad. Desde Mary Wollstonecraft, generaciones de mujeres y algunos hombres se han esforzado en reivindicar que excluir a las mujeres de la vida pública y política contradice el propio principio democrático de emancipación e igualdad universales.

Identificaban la liberación de las mujeres con la ampliación de los derechos civiles y políticos hasta que incluyeran a las mujeres en los mismos términos que los hombres, y con la entrada de las mujeres en la vida

pública dominada por los hombres sobre las mismas bases que éstos (Young, 1990: 90).

Sin embargo, no se trata de un asunto numérico, como algunos creen, de que un aumento de mujeres en política puede provocar una mayor igualdad y un cambio en los valores. Si estas mujeres simplemente se asimilan al modelo masculino de política no aportaran ningún nuevo valor.

Desde Mary Wollstonecraft, generaciones de mujeres y algunos hombres urdieron un laborioso argumento para demostrar que excluir a las mujeres de la vida pública y política moderna contradice la promesa democrática liberal de emancipación e igualdad universales. Identificaban la liberación de las mujeres con la ampliación de los derechos civiles y políticos hasta que incluyeran a las mujeres en los mismos términos que los hombres, y con la entrada de las mujeres en la vida pública dominada por los hombres sobre las mismas bases que éstos (Young, 1990: 90).

Muchas teóricas del cuidado han señalado su importancia para reformular el concepto de ciudadanía, tales como Selma Sevenhuijsen (Sevenhuijsen, 1998), Peta Bowden (Bowden, 1997) o Ruth Lister (Lister, 1997).

Annette Baier (Baier, 1995: 51) compara la crítica de Gilligan a la autonomía y desarraigo del individuo con el lenguaje marxista de la alienación. El trabajo en la fábrica capitalista aliena al trabajador al desconectarlo del producto de su trabajo. La ética de la justicia aliena moralmente al individuo al separarlo de su mayor fuente de moralidad: la interconexión con los otros. Según Baier, algunos de los efectos de esta

falta de interconexión son la soledad, la tendencia al suicidio, la apatía ante el trabajo, la apatía ante la participación en procesos políticos, la falta de sentido de la vida, etc (Baier, 1995: 51).

La ética del cuidado aplicada al ámbito de la ciudadanía nos acerca a las principales tesis del comunitarismo (Baier, 1995: 51).⁷⁷ El comunitarismo ha señalado el excesivo individualismo en las sociedades contemporáneas.

Uno de los grandes logros de la modernidad fue el descubrimiento de la dignidad de la persona, su autonomía. Pero este logro ha degenerado en las sociedades contemporáneas en un excesivo individualismo basado en un «vivir independiente de los demás» (Escámez Sánchez y Gil Martínez, 2001: 21). Este individualismo actual tiene tres graves consecuencias (Escámez Sánchez y Gil Martínez, 2001: 21): «La inflación de los derechos individuales sin referencia alguna a los deberes, el predominio de los intereses placenteros y la pérdida de sentido de pertenencia a una comunidad».

El movimiento del comunitarismo nos ha recordado la importancia de la participación y la implicación del individuo en su comunidad para un correcto desarrollo moral y una madurez como ser humano. «Por moral se entendió en Grecia el desarrollo de

⁷⁷ «A model of a decent community different from the liberal one is involved in the version of moral maturity that Gilligan voices».

las capacidades del individuo en una comunidad política» (Cortina, 1996b: 105).

Existe una relación de implicación mutua entre la participación en la comunidad y el desarrollo de capacidades morales. Además, la práctica del cuidado refuerza los lazos de comunidad.

Según Erich Fromm, «la necesidad más profunda del hombre es, entonces, la necesidad de superar su separatidad, de abandonar la prisión de su soledad» (Fromm, 1980: 19). Erich Fromm propone como mejor manera de superar esa separatidad el amor, yo añadiría concretando el cuidado.

Si nos acogemos al «principio de discurso» de Habermas, sólo son legítimas aquellas normas de acción que pudieran ser aceptadas por todos los posibles afectados por ellas como participantes en discursos racionales. Creo que todas las normas derivadas de una ética del cuidado cumplirían esta fuente de normatividad.

Además la ética del cuidado tiene gran importancia para la creación de la opinión pública, «pues el espacio de la opinión pública toma sus impulsos de la elaboración privada de problemas sociales que tienen resonancia en la vida individual» (Habermas, 1998: 446).

Los valores ciudadanos tradicionales de justicia, igualdad y libertad, inscritos en un lenguaje de derechos, están

empobrecidos por su insensibilidad hacia los valores relacionales aprendidos y desarrollados en la práctica ética del cuidado. La tarea actual para la ciudadanía es transformar las normas públicas; reconceptualizar los valores públicos desarrollando un nuevo lenguaje conceptual capaz de incorporar esos valores relacionales.

Tenemos que «aprender a pensar en los demás», lo que significa actitud de compartir, de desprendimiento, y esto nos lo enseña esta ética del cuidado, mientras que la ética de la justicia es más impersonal, no está tan arraigada en las relaciones personales. Una ética de la justicia es imprescindible y necesaria, pero no suficiente para alcanzar una Democracia Participativa.

«Libertad, justicia, desvelo por el prójimo: éstos son los cimientos sobre los que debe construirse la conciencia democrática en todo el mundo» (Mayor Zaragoza, 1994: 123).

La marginación y restricción del valor del cuidado a la esfera de lo privado ha provocado nefastas consecuencias para la esfera pública. La falta de implicación, de compromiso, de motivación, de sentimiento de responsabilidad por lo que nos rodea son los más claros síntomas de este fenómeno.

[...]este reparto sexual de la vida humana, por el que la vida privada queda en manos de las mujeres y la pública en la de los varones, ha perjudicado a las personas concretas de uno y otro género y, a su vez, a esas dos formas de vida, la privada y la pública [...] perjudica a las formas de vida social, porque ni la vida privada es

un dominio en el que no sea necesaria la inteligencia, ni la pública es aquella en la que están de más la ternura y la compasión (Cortina, 1998:36).

En este trabajo proponemos el cuidado como un valor propio del ciudadano, aplicable a la esfera pública, superando la dicotomía entre:

JUSTICIA	ESFERA PÚBLICA
CUIDADO	ESFERA PRIVADA

Es necesario ampliar el valor del cuidado más allá de la esfera privada. Parece que un ámbito no sea compatible con el otro, parecen estancias cerradas en las que uno debe permanecer sin pasar al otro lado. La esfera pública, el mundo laboral y la participación política no parecen compatibles con las obligaciones domésticas y de crianza. Desde la esfera privada, durante mucho tiempo se ha considerado que el cuidado de los hijos y del hogar era incompatible con una vida pública normalizada, de hecho ha sido común el criticar o denunciar a la madre trabajadora aduciendo una pérdida en la calidad de la crianza de los hijos.

Pero en los últimos años y gracias a las investigaciones feministas se está articulando una nueva interpretación de lo público y lo privado.

La ética ciudadana se alimenta de las raíces afectivas, familiares e interpersonales y, por tanto, no podemos continuar con la obsoleta dicotomía entre lo público y lo privado.

Las experiencias de la vida cotidiana, de la «esfera privada» son fundamentales para la construcción del sujeto social y de su estructura ideológica y valorativa.

La histórica división entre lo público y lo privado ha mantenido a la mujer excluida del derecho a la ciudadanía. Las barreras para la ciudadanía de la mujer se encuentran en la división sexual del trabajo y del tiempo. Una educación en el cuidado como valor humano y no de un género exclusivo puede colaborar al acceso de la mujer al ejercicio de la ciudadanía. Ya que la doble jornada laboral implica para la mujer una grave disminución del tiempo disponible para actividades sociales y políticas.

La tradicional división entre la esfera pública y la privada ha tenido, entre otras, dos graves consecuencias (Lister, 1997: 120):

- 1) Dificultar la intervención de la justicia en la violencia y opresión dentro de la familia.
- 2) Negar la importancia del cuidado y del servicio doméstico sobre el que siempre ha dependido el ejercicio público de la ciudadanía.

De ahí la importancia de rearticular lo público y lo privado superando la dicotomía. Esta rearticulación se construye sobre tres pilares básicos (Lister, 1997: 120-121):

- 1) La deconstrucción de los valores de género asociados con cada esfera.
- 2) El reconocimiento del impacto e influencia que una esfera tiene sobre la otra.
- 3) El reconocimiento de la naturaleza cambiante y móvil de las fronteras entre lo público y lo privado.

Las dos primeras propuestas se pueden interpretar claramente bajo la perspectiva del cuidado y es en definitiva lo que estamos haciendo en ésta sección.

Respecto a la tercera propuesta existe una diversidad de opiniones. Hay autoras que quieren mantener una barrera entre lo público y lo privado, pero que no signifique una oposición jerárquica, sino el derecho a la privacidad y la intimidad. Otras defienden la naturaleza política de lo privado con luz verde para la intervención ilimitada del estado.⁷⁸

La cuestión está en quién tiene el poder para decir donde se encuentra la línea en cada situación y tema particular. Aunque ya se han hecho algunos logros en la definición de esta línea en temas controvertidos como la violación dentro del matrimonio o la violencia doméstica.

Una educación en el valor del cuidado como valor de ciudadanía es paralelo a una educación en el sentimiento de responsabilidad por lo que ocurre a nuestro alrededor. «Para

⁷⁸ Es por todos conocido el eslogan feminista de que «lo

ella, responsabilidad significa respuesta, extensión, y no limitación de la acción. Connota así un acto de cuidado y atención, más que contención de la agresión» (Gilligan, 1986: 71).

Desde la Filosofía para la Paz en la que estamos investigando somos conscientes de que «tenemos, pues, el compromiso de recuperación de un nuevo sujeto comprometido con los otros sujetos» (Martínez Guzmán, 1998b: 91), es más, «cuando no tengo la voluntad personal de adoptar la actitud trascendental que me compromete y responsabiliza al reconocimiento del otro, surge la violencia» (Martínez Guzmán, 1998b: 92).

El gran problema de la modernidad es el individualismo. El concepto de ciudadanía debe recoger las críticas de los comunitaristas al excesivo individualismo. Una teoría de la ciudadanía debería de sintetizar por un lado el sentido de la justicia (liberalismo filosófico) y el sentido de pertenencia (comunitarismo). Optar por una sólo perspectiva puede ser negativo. Quedarnos sólo con el comunitarismo traería dos consecuencias: En primer lugar caeríamos en el convencionalismo moral entendido por Kohlberg -sería justo sólo aquello que nuestra comunidad dictara y no lo universalmente válido-. En segundo lugar caeríamos en el provincialismo y el trivialismo. Respuesta no adecuada a la globalización que existe en todos los campos.

personal es político».

Por otro lado quedarnos sólo con el liberalismo filosófico implicaría olvidarnos del componente social cayendo en un universalismo desarraigado, en una pérdida de nuestras raíces.

Necesitamos elaborar una moral cívica para pasar de las democracias de masas actuales a democracias de pueblos (Cortina, 1994). La ética del cuidado en el ámbito de la ciudadanía nos puede ayudar a superar uno de los vicios más extendidos en nuestras sociedades democráticas: la pasividad.

El estado paternalista ha generado un ciudadano dependiente, "criticón" -que no "crítico"- pasivo, apático y mediocre; alejado de todo pensamiento de libre iniciativa, responsabilidad o empresa creadora. Un ciudadano que no se siente protagonista de su vida política (Cortina, 1994: 33).

Una educación en la ciudadanía, es también una educación en la responsabilidad.

Las mujeres y los hombres de las sociedades modernas hemos ido asumiendo progresivamente la tradición de los derechos individuales, instaurada desde la Ilustración, pero parece como si estuviéramos exentos de obligaciones y responsabilidades (Escámez Sánchez y Gil Martínez, 2001: 37).

Podríamos definir la responsabilidad como la necesidad de respuesta que surge del reconocimiento de que otros cuentan con nosotros y que nosotros estamos en situación de ayudar.

El mundo de Amy es un mundo de relaciones y de verdades psicológicas, donde una conciencia de la conexión entre

personas hace surgir un reconocimiento de las responsabilidades de unas con otras, una percepción de la necesidad de respuesta. Visto a esta luz, su entendimiento de la moral, como algo que surge del reconocimiento de las relaciones, su fe en la comunicación como modo de resolver conflictos, y su convicción de que la resolución del dilema surgirá si se presenta de manera adecuada parecen lejos de ser ingenuos o cognoscitivamente inmaduros (Gilligan, 1986: 59).

La ética de la responsabilidad brota asimismo de una conciencia de la interconexión. Para que exista un cuidado y un sentimiento de responsabilidad por lo que nos rodea es preciso partir de la experiencia de interconexión. La interconexión es el sentimiento de que aquello que uno hace puede modificar la realidad que le rodea, que uno es responsable hasta cierto punto de lo que ocurre a su alrededor y que tiene siempre un margen de capacidad de transformación. En cambio, «la existencia cotidiana, especialmente la del mundo actual, tiende a aislar al ser humano y a transmitirle una impresión de irresponsabilidad» (Mayor Zaragoza, 1994: 56). Por supuesto, proponemos una ética de la responsabilidad siempre consciente de la cuestión de los derechos.

«Una educació només basada en els drets i fonamentada en la igualtat natural oblida els deures i la responsabilitat envers els altres» (Forné, 2000: 65).

Un peligro y error de nuestra sociedad es «la insignificancia y pobreza del individuo»⁷⁹ (Fromm, 1941: 240). Mediante las tareas de cuidado el individuo se siente significativo, importante, necesario, y se da cuenta de que tiene cierto poder para modificar la realidad. «La participación responsable en las estructuras sociales constituye la mejor garantía para que el individuo pueda conseguir una "vida buena y feliz"» (Cabedo Manuel, 1992: 23).

Como Gurutz Jáuregui afirma (Jáuregui, 1995:20):

La democracia tiene una doble justificación: 1) instrumental, en cuanto método que permite resolver pacíficamente las disputas y exigir por parte de los ciudadanos a los gobernantes la satisfacción de sus necesidades; 2) sustancial, en la medida en que esa participación política de los ciudadanos constituye una actividad humana intrínsecamente consustancial al desarrollo de las cualidades propias del ser humano.

El sentimiento de no tener influencia sobre lo que nos rodea, de que todo está descontrolado y no podemos hacer nada es muy peligroso, pues desencadena totalitarismos y esa vuelta hacia la derecha tan peligrosa que han experimentado algunos países europeos.

Son esos miedos los que nutren a los partidarios de los *lepenes* en Francia, los que permiten las demagogias nacionalistas radicales de todas partes, esos miedos a lo desconocido, a este mundo que avanza tan rápidamente y que no sabemos muy bien quién controla y para dónde va, miedos a un progreso incontrolado (Mendiluce, 2000: 76).

⁷⁹ «The insignificance and powerlessness of the individual».

Frente a ese miedo, los ciudadanos deberían recuperar su sentimiento de responsabilidad por lo que les rodea y el sentimiento de que realmente pueden hacer algo en su entorno.

La práctica del cuidado y la experiencia del cuidado (tanto el dar como el recibir cuidado) desarrolla en el individuo sentimientos de autoestima, autonomía y responsabilidad. «La principal fuente de su sentido de responsabilidad social parece ser la experiencia de cuidar y ser cuidado a lo largo de su trabajo voluntario»⁸⁰ (Bellah, 1996: 194).

Dar constituye la más alta expresión de potencia. En el acto mismo de dar, experimento mi fuerza, mi riqueza, mi poder. Tal experiencia de vitalidad y potencia exaltadas me llenan de dicha. Me experimento a mí mismo como desbordante, pródigo, vivo, y, por tanto, dichoso. Dar produce más felicidad que recibir, no porque sea una privación, sino porque en el acto de dar está la expresión de mi vitalidad (Fromm, 1980: 32).

Las prácticas del cuidado involucran en la práctica ciudadana y el trabajo por la comunidad. Las mujeres afro-americanas crean comunidades en las que el cuidado de los hijos corre a cargo tanto de las madres biológicas como de otras madres y de otras mujeres, como se ha señalado en el segundo bloque. Estas comunidades son la clave para estimular la decisión de las mujeres negras en convertirse en activistas políticas en su comunidad (Hill Collins, 1995: 130-131). Muchas mujeres negras

⁸⁰ «The main source of her sense of social responsibility seems to be the experience of caring and being cared for in the course of her volunteer work».

activistas han estado involucradas en este tipo de organización para el cuidado de los hijos de la comunidad.

Por tanto, si una educación en el cuidado implica una educación en la responsabilidad, una educación en el cuidado también implica una educación en la interconexión. «Es también la habilidad de cuidar lo que nutre la interconexión. Es una virtud que le conduce a uno al trabajo comunitario y a la política y es promovida por esas implicaciones»⁸¹ (Bellah, 1996: 154).

El cuidado, con sus dos atributos de responsabilidad y de sentimiento de interconexión, es el elemento clave de un sistema democrático participativo. Este sistema tiene su aplicación más palpable en el municipio. El municipio es el único lugar donde se puede participar activamente y donde la ética del cuidado puede tener su manifestación más palpable. En la mayoría de los ciudadanos participativos «es la tangibilidad de la comunidad local lo que inspira su compromiso político»⁸² (Bellah, 1996: 206).

La esfera local, del municipio es el lugar propicio en el que se llevan a cabo las acciones participativas, de

⁸¹ «It is also the ability to engage in the caring that nurtures that interconnectedness. It is a virtue that leads one into community work and politics and is sustained by such involvements».

⁸² «It is the tangibility of local community that inspires

responsabilidad y cuidado. Es más, la propia experiencia participativa en lo local desarrolla en el individuo el sentimiento de responsabilidad por el bien público, global.

Tocqueville ya teorizó sobre cómo la experiencia de estar implicado en asociaciones cívicas locales voluntarias era por sí misma capaz de generar un sentido de responsabilidad por el bien público (Bellah, 1996:168).⁸³ La causa por la que la implicación en asociaciones cívicas transforma motivos e intereses particulares en un compromiso público es la experiencia del cuidado.

El principio de «aprender a pensar en los demás» no nos lo aporta la ética de la justicia y se basa en la convicción de que cada uno de nosotros ha de considerar como propios los problemas y las contradicciones que se suscitan a su alrededor y debe experimentar, en cierta medida, un deseo apasionado de darles solución. Educar en la madurez moral, desde Gilligan (Gilligan, 1986) significa educar en la madurez tanto de la *justicia*, como de la *preocupación y cuidado* de unos seres humanos por otros, lo que es necesario para la construcción de una sociedad civil participativa. Debemos empezar a pensar una forma diferente de ética, menos basada en reglas, que sea contextual y situada, que empiece de nuestra experiencia en el mundo y que se centre en los individuos reales, particulares,

their political commitment».

⁸³ «Tocqueville thought that the experience of getting involved in local voluntary civic associations was in itself capable of

cuyas vidas encuentran sentido sólo dentro de redes de relaciones personales y sociales.

La educación de la afectividad no conduce solamente a una mejor autoestima sino a un mayor compromiso con los demás y con la sociedad.

Si uniéramos la educación en una cultura de la atención, el cuidado y la responsabilidad junto a más tiempo libre facilitaríamos el surgimiento de debates públicos y el acercamiento hacia una democracia más participativa.

Aunque las condiciones para la paz necesitan dos procesos de democratización: uno a nivel micro desde los municipios y otra a nivel macro, supra-estatal y en ambos puede aplicarse la ética del cuidado (Robinson, 1999).

«L'educació per a la pau és una educació per a la ciutadania mundial» (Martínez Guzmán, 2001c: 13). Se ha de educar en la ciudadanía, pero en un concepto de ciudadanía cosmopolita «un modelo de ciudadanía a la vez nacional y universal» (Cortina, 1996b: 108).

La asunción de la "doble ciudadanía" -nacional y universal- es fruto de un doble movimiento:
1) De diferenciación: por el que el ciudadano se sabe vinculado a los miembros de su comunidad por una identidad que le diferencia de los miembros de otras comunidades

generating a sense of responsibility for the public good».

2)De identificación: en tanto que persona, con todos aquellos que son también personas, aunque de diferentes nacionalidades
(Cortina, 1996b: 109)

Tanto la teoría de la ciudadanía cosmopolita de Adela Cortina como la de ciudadanía compleja de M. Walzer, la de ciudadanía multicultural de Kymlicka o la ciudadanía diferenciada de Marion Young, unen las teorías de la justicia y las de la pertenencia, en un intento de que la pretensión de universalidad de la ciudadanía no borre la especificidad de grupo.

La ética del cuidado es o puede considerarse una ética aplicada porque no está desligada del mundo sino que es comprometida y transformadora. Las actividades propias de la ética aplicada son típicas de la sociedad civil, y este es el caso de la ética del cuidado.

3.3 LA ÉTICA DEL CUIDADO: CO-EDUCACIÓN SENTIMENTAL

Podemos definir una educación en la ética del cuidado como una co-educación sentimental.

Educación sentimental porque, como hemos señalado, la ética tiene más de emociones de lo que creíamos. Las emociones constituyen en muchos casos el motor de la acción moral. Pero siempre siendo conscientes de que no sería una educación en los sentimientos como elemento diferente o dicotómico de la razón.

Partimos de una noción de razón amplia en la que los sentimientos juegan un papel importante.

Co-educación porque se trata de educarnos en el cuidado tanto hombres como mujeres. Se trata de educar de tal forma que el cuidado deje de ser un rasgo de género, del rol femenino. El cuidado, las tareas que lo envuelven, los sentimientos y emociones que lo rodean constituyen buena parte de los rasgos que han definido hasta ahora el rol femenino. La propuesta de esta tesis es generalizar el valor del cuidado a los dos sexos para que se convierta en valor humano y no de género. Para conseguir esto la educación tiene un papel fundamental, y en especial la co-educación.

3.3.1. LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL

Tradicionalmente el sistema educativo ha dado más importancia a los aspectos cognitivos y técnicos que a los emocionales o morales. En los últimos años diferentes estudios están señalando la importancia de una educación emocional tanto para la vida privada del individuo como para la pública, entre ellos cabe destacar por su repercusión, el *best-seller* de Daniel Goleman *Inteligencia Emocional* (Goleman, 1996).

En España se ha producido un movimiento paralelo de reivindicación de los contenidos afectivos en el currículum escolar. Cabe señalar en este sentido, además de los trabajos

de diferentes profesionales el surgimiento de diferentes proyectos colectivos. Por ejemplo, el *Programa de Innovación Educativa Harimaguada*⁸⁴ de Educación Afectivo-Sexual dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, o el *Proyecto Gea* de la Universidad de Barcelona en el que se trabaja simultáneamente lo cognitivo y lo afectivo (Moreno Marimón, Sastre et al., 1997).

Lamentablemente, han sido prácticas frecuentemente instaladas en la escuela la prohibición de las muestras de ternura, la domesticación y constricción de las manifestaciones de afecto, el silencio sobre la esfera sentimental y la atribución de sentimentalismo a las mujeres. La educación sentimental trata de superar tanto estos prejuicios como los silencios que en el ámbito de los afectos se producen desde el sistema educativo.

En nuestra sociedad las emociones son a menudo desalentadas. Mientras que no hay duda que cualquier pensamiento creativo -así como cualquier actividad creativa- esta inseparablemente unida con las emociones, se ha convertido en un ideal pensar y vivir sin emociones (Fromm, 1941: 244).⁸⁵

En general se considera, que la escuela debe abordar aquellos conocimientos necesarios para la esfera pública, y en cambio,

⁸⁴ Para más información sobre este programa consultar el nº261 de la revista *Cuadernos de Pedagogía* o la página web: http://nti.educa.rcanaria.es/harimaguada/inf_hari.htm

⁸⁵ «In our society emotions in general are discouraged. While there can be no doubt that any creative thinking -as well as any other creative activity- is inseparably linked with emotion, it has become an ideal to think and to live without

aquellos conocimientos propios de la vida privada se dejan al arbitrio individual. Entre estos conocimientos que se consideran privados se encuentra todo aquello relacionado con la esfera sentimental: el control de las emociones, la empatía, la autoestima, la capacidad de amar, el manejo de las relaciones interpersonales, el miedo, el odio, etc. Entonces uno se pregunta: la guerra, la xenofobia, la violencia doméstica ¿es privado o público?

¿Cómo saber que realmente estamos enseñando aquello que merece más la pena ser aprendido? ¿Cómo tener la seguridad de que las disfunciones que aquejan a nuestra sociedad -la violencia, la guerra, la falta de solidaridad...- no son consecuencia del subdesarrollo afectivo y éste, a su vez, de la falta de toma de conciencia de nuestros sentimientos? (Moreno Marimón, 1998: 18).

Aunque en la vida real se implican mutuamente, desde el ámbito educativo se ha planteado lo cognitivo y lo afectivo como dicotómico y diferenciado.

Lo cierto es que no tenemos dos formas diferenciadas de funcionamiento psíquico, sino una sola, que educamos únicamente en unos campos y descuidamos en otros, creando así un abismo entre lo que llamamos "conocimiento" y lo que llamamos "sentimiento" (Moreno Marimón, 1998: 17).

La inteligencia es cuantificable, los sentimientos no. Por tanto, la inteligencia se puede estudiar científicamente, pero los sentimientos no, se dice.

Desde la educación para la paz se reivindica la importancia de la educación afectiva. Podemos detectar a rasgos generales dos enfoques dentro de la educación para la paz: el enfoque cognitivo o conceptual y el enfoque afectivo o actitudinal. El enfoque cognitivo, el más privilegiado en todo el ámbito educativo, se ha mostrado insuficiente sino inoperante en la educación para la paz. Diferentes investigadores constataron que en países nórdicos y anglosajones, tras años de contemplar una educación para la paz y el desarrollo habían conseguido,

la aparición de un nuevo tipo de alumno modelo, capaz de aprender a la perfección todas las lecciones y contenidos de su maestro, incluyendo las cifras y hechos que éste le inculcaba sobre África, capaz de obtener buenas notas en todas las materias y, pese a ello, contento de no tener que vivir en uno de esos países africanos donde pasan tantas cosas singulares, diferentes y terroríficas. Sin quererlo, se había reforzado el etnocentrismo, el orgullo de ser diferente; no se había producido el efecto buscado, la comprensión internacional, la concepción global y solidaria del mundo, el compromiso personal (Grasa, 1985: 1).

Un aprendizaje meramente conceptual no implica un compromiso, la educación para la paz implica sin embargo concienciación y compromiso, que sólo pueden ser garantizadas por un enfoque socioafectivo de la educación. Este enfoque socioafectivo utiliza como recurso educativo privilegiado las experiencias prácticas que puedan generar una emoción empática que propicie la comprensión. Uno de los ejemplos más conocidos de estas experiencias prácticas es la del «Restaurante del mundo» (Grasa, 1985). En esto consiste el proceso de concienciación

que propone Freire, «al aprender a percibir las contradicciones sociales y políticas en sus vidas, las personas aumentan la conciencia de su realidad social y desarrollan una capacidad para transformarla» (Whitaker, 1993: 46).

La educación sentimental está muy en relación también con lo que se conoce como educación en valores.

La inteligencia -contrariamente a lo que ocurre con el sentimiento-, es considerada como algo cuantificable. En la época en que los test de inteligencia vieron la luz, la posibilidad de medir cualquier fenómeno que se estudiara era considerada como una prueba irrefutable de la científicidad de su tratamiento (Moreno Marimón, 1998: 13).

Además de ser cuantificable, se ha analizado su desarrollo y funcionamiento por autores tan prestigiosos como Piaget.

Pero el mismo Piaget reconoció la relación entre cognición y afecto en lo que denominó el *principio de interacción* según el cual el afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructura las operaciones del afecto (Hersh, Reimer et al., 1984: 40). Sin embargo,

El juicio moral es el área en que Piaget ha tratado más explícitamente la relación entre el conocimiento y el afecto. Porque, ¿qué es el juicio moral si no una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar? (Hersh, Reimer et al., 1984: 41).

En los últimos años los estudios sobre la inteligencia han reconocido la multiplicidad de factores que la determinan.

La formación de la sensibilidad de las personas, constituye el aspecto más humano de la pedagogía y sin embargo la mayoría de las veces está olvidado. Se ha dado desde siempre mucha importancia a la transmisión de conocimientos técnicos y prácticos al igual que al desarrollo de un pensamiento crítico. Sin embargo el sistema educativo ha olvidado la dimensión afectiva y ética del ser humano. Por ello nos sorprendemos al oír hablar de «Educación para la paz», «Educación emocional», etc. Sólo en los últimos años se está reconociendo la importancia de estos conocimientos.⁸⁶

La educación emocional es un importante instrumento para prevenir y contrarrestar la violencia cultural.

Tanto el hombre como la mujer, el chico o el anciano, están tentados por símbolos culturales enemigos del encuentro tierno, que al reglamentar sus conductas, aspiraciones y convicciones, los llevan a aplicar en la vida diaria la lógica arrasadora de la guerra. Más que una atribución de género, la ternura es un paradigma de convivencia (Restrepo, 1997: 17).

En el currículum de las escuelas públicas debería contemplarse como prioritario la educación emocional y moral, en definitiva la educación del carácter. El currículum debería contemplar una educación en el respeto por los otros, el valor del trabajo y del esfuerzo, la justicia, el cuidado por los otros y por la

⁸⁶ Quizás desde que Daniel Goleman dijo que la inteligencia emocional era más importante para una vida feliz y el éxito

naturaleza que nos rodea y la autoestima. Los currículums deberían dedicarse más a estos valores básicos y no a temas controvertidos como el aborto, la eutanasia y la orientación sexual. Éstos sólo pueden ser anexos de una educación del carácter en valores básicos.

La función central de la educación debería ser cultivar los hábitos mentales y morales que una sociedad pacífica y democrática requiere.

Nunca la ignorancia de los contenidos de las materias curriculares provocó catástrofes tan grandes, ni nos hizo tan infelices, como el desconocimiento de las distintas formas de resolver conflictos o de manejar nuestros sentimientos (Moreno Marimón, 1998: 18).

Los seres humanos vivimos a diario junto a nuestros sentimientos y afectos, ¿cómo no damos la importancia ética que estos elementos pueden tener en nuestro comportamiento? y ¿cómo por tanto no nos preocupa la necesidad de un sistema educativo que encauce correctamente y familiarice a las personas en estos sentimientos? Como vemos en la película *Blade Runner* las respuestas emocionales es lo que distingue a un humano de un replicante, de una máquina.

Es hora de superar la contraposición entre razón y emoción, el ser humano es un entresijo, una maraña de ambas cosas y no tomar esto en consideración en el ámbito educativo sería un craso error. Ni solo emotividad ni tampoco sólo científicismo

profesional que un mero coeficiente de inteligencia alto.

sino más bien una emoción razonada o una razón emocionada. «La razón, pero una razón íntegramente humana, una razón que pierde su norte si no hunde sus raíces en el sentimiento» (Cortina, 1985: 21).

Rousseau deja entrever que el solo uso de la razón no es garantía absoluta de servicio al ser humano; el solo racionalismo puede fácilmente degenerar en abuso y, por tanto, hay que salvar la lucha legítima por la emotividad y por todo cuanto en el ser humano no es reducible a estructura conceptual (Cabedo Manuel, 1993: 75).

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de una educación sentimental. Una educación sentimental que debe ser co-educación. «La coeducación sentimental intenta educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género» (Altable Vicario, 1997: 64).

Aprender a conocer nuestras emociones, a cuidar de ellas y sentirnos bien es una fuente importante de conductas de cuidado y cariño con los demás.

La gente que está de buen humor tiene actitudes positivas con las otras personas y con el mundo en general, y se muestran optimistas. En consecuencia, no es de extrañar que tanto los niños como los adultos estén más inclinados a ayudar y a compartir cuando se encuentran en ese estado de ánimo (Eisenberg, 1999: 187).

La educación sentimental tiene mucho que aportar al bienestar del ser humano. A lo largo de la historia diferentes filósofos han destacado la importancia del sosiego mental para la

felicidad. «El bienestar mítico que todos buscamos depende en gran medida de la calidad de nuestros afectos» (Muñoz Redon, 1999: 18). Para Epicuro «el sosiego del alma depende del control mental de las emociones» (Muñoz Redon, 1999: 41).

La inteligencia emocional es de gran importancia para la regulación de conflictos, para las relaciones interpersonales y, por tanto, para la construcción de una Cultura para la Paz. «Para triunfar en la vida tiene más importancia la inteligencia emocional que el coeficiente intelectual» (Oliveira, 1998: 113).

Entre las habilidades que comprende la inteligencia emocional se encuentra «la motivación o la sensibilidad para tener en cuenta los sentimientos de los demás y para mantener unas buenas relaciones interpersonales» (Oliveira, 1998: 113). Esto es importante para una Filosofía para la Paz, que trata de reconstruir las competencias humanas para la paz, y un factor en el que colabora la ética del cuidado.

La educación afectiva debe ser entendida y vivida como la forma de desarrollar nuestras capacidades de comunicación, de entendimiento mútuo, de ternura, de sensibilidad y de responsabilidad para con los demás (Oliveira, 1998: 121).

Las principales capacidades a desarrollar por una educación sentimental serían (Oliveira, 1998: 121):

- 1) La capacidad para elaborar el propio proyecto vital
- 2) La capacidad para la convivencia

Existen ya aplicaciones de una educación sentimental para mejorar nuestra capacidad de convivencia (Miguel Vallejo, 1997). Especialmente estas propuestas se han dado en el marco de la educación infantil, al igual que ha ocurrido con la coeducación, pero todavía queda mucho por hacer en los otros niveles de enseñanza.

En la ética del cuidado se reivindica la importancia de los sentimientos para la vida ética, moral. El pensamiento moral ilustrado y moderno es excesivamente racionalista, no ha reparado en el valor y la importancia del sentimiento y olvida, por lo tanto, no sólo un aspecto importantísimo e irrenunciable de la sensibilidad humana, sino los "motivos" para ser moral. [...] Si eliminamos el sentimiento del discurso moral, difícilmente conseguiremos un discurso motivador de la conducta, que es, a fin de cuentas, de lo que se trata (Camps, 1998: 74).

Educar la voluntad no consiste en fortalecer un músculo imaginario, sino en educar la inteligencia afectiva.

3.3.2. LA CO-EDUCACIÓN⁸⁷

Hace falta una educación sentimental en el valor del cuidado, pero una educación en el valor del cuidado tanto para hombres como para mujeres.

⁸⁷ Existe abundante bibliografía sobre la Coeducación, recomendamos la colección *Cuadernos para la Coeducación* del programa de coeducación del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El cuidado como valor no está suficientemente tratado en los contextos educativos y, es más, los contextos que evocan preocupación sobre el cuidado tienden a ser contextos educativos dirigidos a niñas y mujeres más que a chicos y hombres (Attanucci, 1996). «La coeducación sentimental debe intentar educar para compartir la vida privada y pública en igualdad» (Altable Vicario, 1997: 65).

La co-educación es muy importante para la creación de una cultura más pacífica y menos violenta. Diferentes estudios antropológicos han demostrado que las sociedades en las que los roles de género son más igualitarios son también más pacíficas. Según algunos autores, la misma violencia doméstica hacia las mujeres es un medio por el que los golpeadores reproducen un modelo dicotómico de género (Anderson y Umberson, 2001: 358-359).⁸⁸

Por tanto, la educación en el valor del cuidado además de ser una educación emocional se trata de una co-educación. La co-educación hace referencia a la importancia de educar para la igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres, y a la importancia de la no reproducción de los roles de género sexistas que tanto daño han hecho y siguen haciendo al bienestar individual y social. «El papel del género esclaviza a

⁸⁸ «These studies find that masculine identities are constructed through acts of violence and through batterers' ability to control partners as a result of their violence».

hombres y mujeres a formas de sentir y de vivir impuestas por la tradición» (Oliveira, 1998:114).

3.3.2.1 BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

La propuesta coeducativa es relativamente reciente y trata de subir un peldaño más en la reforma educativa para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Sería el último peldaño en una evolución que va desde una educación explícita para el rol sexual en la escuela segregada a una educación explícitamente igual para todo el mundo pero implícitamente reproductora de los roles sexuales tradicionales en la escuela mixta y finalmente la propuesta coeducativa explícita e implícitamente comprometida en la eliminación de la jerarquía de géneros.

ESCUELA SEGREGADA	EDUCACIÓN PARA EL ROL SEXUAL
ESCUELA MIXTA	EDUCACIÓN IGUAL PARA TODO EL MUNDO
ESCUELA COEDUCATIVA	ELIMINACIÓN DE LA JERARQUÍA DE GÉNEROS

Las bases del sistema educativo tal y como lo conocemos hoy empezaron a construirse en Europa a mediados del siglo XVIII. «Según las ideas educativas vigentes entonces, hombres y mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación

debía ser muy diferenciada» (Subirats Martori, 1994: 50). Atendiendo a ese criterio se instauró lo que ha venido a conocerse como escuela segregada.

En la escuela segregada existía un currículum diferente para alumnas y alumnos. Las niñas aprendían en la escuela lo que su sociedad tenía tipificado como cultura propia de mujeres y lo propio ocurría también con los niños. Además esto se hacía de forma explícita y era respaldado y aceptado tanto por las instituciones como por la mayoritaria opinión social casi hasta sus últimos días. Las niñas aprendían habilidades relacionadas con el ámbito doméstico y la vida privada, mientras que los niños aprendían las habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente en la esfera pública. En España la educación de las niñas,

básicamente consistirá en rezar y coser; hasta bien entrado el siglo XIX, en 1821, no se determina en el ordenamiento legal que también deben aprender a leer, escribir y contar, actividades que desde tiempo atrás venían siendo obligatorias en las escuelas de niños (Subirats Martori, 1994: 52).

En la escuela segregada, además de diferenciar en la educación para niños y para niñas, se impide (o se dificulta) el acceso de la mujer a niveles educativos medios y superiores. «Se argumenta que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su

función principal, la de esposas y madres» (Subirats Martori, 1994: 50-51).

La escuela segregada arraigó durante mucho tiempo en los sistemas educativos. Esto se debe, por un lado a la influencia de las ideas religiosas, que como anteriormente hemos citado atribuían una disparidad de funciones sociales a hombres y mujeres. Por otro lado, estas ideas fueron justificadas por pedagogos, entre los que cabe destacar al padre de la pedagogía moderna: Rousseau. Ambos factores están claramente enmarcados en la sociedad patriarcal propia de esa época.

En coherencia con la idea de la diferencia de destinos sociales, Rousseau plantea unos principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas: mientras que para *Emilio* el proceso educativo se basa en el respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, la educación de *Sofía* debe ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil, porque el destino de la mujer es servir al hombre y, por tanto, una educación semejante a la de *Emilio*, que la convirtiera en un ser autónomo, la perjudicaría para el resto de su vida (Subirats Martori, 1994: 51).

«A finales del XIX empiezan a plantearse algunas propuestas que defienden decididamente la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones» (Subirats Martori, 1994: 52). Se plantea el derecho de las mujeres a acceder a estudios medios y superiores y la conveniencia de que niños y niñas se eduquen en los mismos centros.

Pero estas reivindicaciones tendrán plasmaciones distintas según los países. En Estados Unidos y en algunos países protestantes del norte de Europa como Noruega, Suecia o Finlandia, la escuela mixta se implanta ya en el siglo XIX. En cambio en la mayoría de los países católicos europeos como España, Italia, Francia o Portugal había muchos opositores a la implantación de la escuela mixta y ésta se dio de forma muy minoritaria (Subirats Martori, 1994: 52).

En España también durante los siglos XVIII y XIX las leyes educativas establecen, en consonancia con las teorías educativas de la época, la separación de niños y niñas en las escuelas y sus diferentes enseñanzas. A finales del XIX aparecen en España las primeras reivindicaciones de la escuela mixta, pero las experiencias de escuela mixta fueron minoritarias. Así hasta el final de la guerra civil, cuando la legislación franquista prohibirá de nuevo la escolarización conjunta de niños y niñas en los niveles primario y secundario, en un regreso a los principios ya formulados en el siglo XVIII sobre la educación de las niñas.

Con el proceso de democratización de la sociedad se produce en España la introducción de la escuela mixta con la LGE (Ley General de Educación) en 1970, según la cual ambos colectivos podían y debían aprender los mismos contenidos curriculares.

Con esto parecía que se había alcanzado la igualdad de oportunidades dentro del contexto educativo, pero

la creencia de haber conseguido una igualdad de oportunidades impide constatar que todavía impera una enseñanza que sutil y eficazmente dirige al alumnado hacia una concepción androcéntrica de la sociedad que, por obvia, no es ni analizada ni cuestionada (Busquets, Cainzos et al., 1993: 120).

Pasarán algunos años hasta que se comience a replantear el tema de la coeducación y se ponga en duda la supuesta neutralidad e igualdad del sistema educativo con relación a los niños y a las niñas.

Aparentemente con la escuela mixta se ha superado la discriminación por razón de sexo en el nivel educativo. La enseñanza mixta es una situación visiblemente más ventajosa para las mujeres, en comparación con la educación segregada. Pero lo que ha ocurrido es que el sexismo en las escuelas segregadas era explícito y con las escuelas mixtas ha tomado formas más sutiles, menos evidentes y, por tanto, más difíciles de detectar y erradicar.

Existen diferentes estudios que han sacado a la luz este fenómeno en los últimos años, especialmente en el mundo anglosajón. En España estos estudios son todavía recientes, el libro *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Subirats y Brullet, 1992) es el principal referente. En este libro Marina Subirats y Cristina Brullet analizan la

transmisión de los géneros en la escuela tomando como variable de estudio la interacción que en el aula se da entre el profesorado y los alumnos y las alumnas.

La escuela mixta al juntar en una misma clase a niños y niñas no se planteó la necesidad de unir también el saber y la experiencia tradicionalmente masculina y el saber y la experiencia tradicionalmente femenina para aprender conjuntamente lo mejor de cada uno.

En su lugar institucionalizó el saber y la experiencia tradicionalmente masculina como el único saber.

La escuela mixta institucionalizó la igualdad de oportunidades como el predominio de una sola manera de mirar el mundo [...] e intentó eliminar las diferencias suprimiendo la cultura femenina (Busquets, Cainzos et al., 1993: 124-125)

RESPONSABILIDADES ACUÑADAS TRADICIONALMENTE POR GÉNERO
(Baier, 1993: 26)

MUJERES	HOMBRES
PRODUCIR Y CUIDAR DE LAS NUEVAS VIDAS HUMANAS	LA DESTRUCCIÓN DE LAS VIDAS HUMANAS OFICIALMENTE ETIQUETADAS COMO ENEMIGOS
BUENAS MADRES	BUENOS SOLDADOS

Si estas son las expectativas sociales sobre los roles de género y en la escuela mixta se igualó el saber al saber masculino no es de extrañar que desde el sistema educativo se

perpetue, o al menos no se impida, la creación de una sociedad violenta.

Los aspectos que pueden constatarse con mayor facilidad y señalan la punta del iceberg del sexismo en la escuela mixta son (Subirats y Brullet, 1992: 17-18):

- 1) Aunque las mujeres tienen la posibilidad de acceso a todos los niveles educativos siguen dirigiéndose a determinados tipos de estudios. Por ejemplo, muy pocas emprenden estudios técnicos.
- 2) Aunque los jóvenes actuales han recibido una educación supuestamente igual, siguen adoptando comportamientos y actitudes distintos, caracterizados como genéricos.

La propuesta coeducativa ha encontrado diversas resistencias, algo normal al tratarse de un proyecto que subvierte muchos valores arraigados en la sociedad. Una de las resistencias ha consistido en afirmar que los roles de género son transmitidos y asumidos ya desde la infancia, antes de que los niños accedan al sistema escolar, siendo inoperante cualquier intento de transformación posterior. Somos conscientes de que la transmisión de los roles de género no es algo que sólo ha realizado la escuela. Principalmente y desde los primeros días de vida se produce a través de la socialización y de la familia.

Des del naixement del fill, els pares es veuen impulsats a actuar en funció del seu rol futur, segons que es tracti d'un nen o d'una nena [...]. Aquesta projecció cap al futur, que s'adapta als esquemes sobre els papers masculí o femení, impregna, com veurem, tots els gests, tots els pensaments, totes les esperances dels pares, i crea un clima que permetrà inculcar a l'infant el que són aquests rols (OCDE, 1987: 41).

Pero esto no resta responsabilidad ni importancia a la tarea educativa en la búsqueda de unos roles de género más semejantes y, por tanto, más pacíficos.

Es lo que los sociólogos llaman *socialización primaria* frente a *socialización secundaria* (Forné, 2000). La socialización primaria es la que se produce en la familia y aporta unas pautas básicas de comportamiento. La socialización secundaria se da principalmente en la escuela y aporta los conocimientos y pautas de conducta necesarias para vivir en sociedad.

Existen diferentes estudios etnográficos y etnológicos que afirman como característica de una sociedad pacífica la no polarización de los roles de género (Martínez Guzmán, 2001d: 175-176). De ahí el compromiso por una escuela coeducativa.

Quan els petits entren al jardí d'infants o al primer any del primari, ja hi ha diferències en el comportament i les actituds dels nens i de les nenes, però moltes d'elles encara no s'han afirmat ni cristal·litzat (OCDE, 1987: 55).

El proyecto coeducativo también ha sido rechazado por algunos sectores que lo han calificado de inútil. Se basan en la afirmación de que la escuela por sí sola no puede cambiar esta

realidad mientras toda la sociedad no cambie. Sin embargo, hay que señalar que como los análisis sociológicos han demostrado repetidamente «no hay cambio social si no empieza a producirse en algún punto de la sociedad, y que todo cambio habido en una parte del sistema repercutirá en las otras partes» (Subirats Martori, 1994: 73). Pues aunque la educación no puede hacer desaparecer las desigualdades por sí sola, sí es una pieza esencial para reducirlas.

La propuesta coeducativa es ampliamente analizada en la actualidad y aunque la mayoría aboga por ella, no le faltan los detractores o los que señalan los peligros que debería contemplar:

Desde esta pertinaz y confusa referencia de igualdad que alimenta los supuestos coeducativos actuales, se está proponiendo en realidad una *inversión*, pues tienden a reforzarse los valores y características femeninas en los chicos y los valores y características masculinas en las chicas, penalizándose las femeninas en las chicas y las masculinas en los chicos (Martínez Sola, 1998:41).

3.3.2.2 RETOS DE LA ESCUELA CO-EDUCATIVA

Se han realizado diferentes estudios para desvelar el sexismo que se esconde en la escuela mixta. Estos se podrían agrupar en dos ámbitos: los relacionados con el currículum oculto y los relacionados con el currículum explícito. Voy a repasar aquí cada uno de ellos desde el punto de vista del análisis de la transmisión del cuidado. Podremos comprobar cómo el cuidado no

se contempla en el currículum oficial como un valor humano, en cambio sí se transmite en el currículum oculto como rasgo de género.

Desde el punto de vista del currículum oculto podemos detectar dos aspectos en los que subsiste el sexismo en la educación formal: los libros de texto y la interacción escolar.

La manipulación de las imágenes en los libros de texto es una de las formas más potentes en las que queda manifiesta esta educación oculta y sesgada del cuidado.

Así, en uno de los libros que hemos analizado, se advierte que los dibujos que el joven lector va a contemplar expresan sentimientos de amor, amistad y miedo. A cada uno de ellos le corresponde un dibujo que ilustra la palabra escrita. El amor viene ilustrado por una señora que sostiene un bebé en sus brazos, ya que, evidentemente, cuando un señor sostiene un bebé en sus brazos nunca siente amor por la infortunada criatura y si por un azar contra natura lo sintiese es mejor que no quede constancia de ello en los libros de texto infantiles. En sentimiento de amistad lo ilustra la imagen de dos niños cogidos de la mano, mientras que el miedo, ¡cómo no!, lo ilustra un personaje femenino en la manida actitud de subirse a una silla con expresión aterrada ante la presencia de un insignificante ratón (Moreno, 1993: 34).

Además de la manipulación de las imágenes, en los libros de texto también se produce una transmisión sesgada de los roles en general y del cuidado en particular a través de la palabra escrita. Frases como «Mama me mimas», «Mama cocina», «La niña pone la mesa», «Papa trabaja» o «Papa lee el periódico» son

ejemplos de ello. En los últimos años se está haciendo una importante labor de revisión y rectificación de los libros de texto para impedir esta transmisión sesgada, pero todavía queda mucho por hacer.

La interacción escolar es la otra forma en la que el currículum oculto se manifiesta. Dentro de la interacción escolar se incluyen diferentes aspectos, entre ellos las expectativas del profesorado.

Las expectativas del profesorado respecto a la forma de actuar de niños y niñas influye de forma decisiva en la transmisión oculta de los roles de género y es un impedimento en la coeducación del cuidado.

Los padres, profesores, alumnos y profesionales interesados en la infancia suelen mantener unos estereotipos acerca de los niños serviciales y de los egoístas y poco serviciales. Muchos tienden a considerar que las niñas son más prosociales que los niños (Eisenberg, 1999: 54).

La expectativa de que las niñas son más serviciales y con una mayor tendencia a realizar acciones prosociales hace que se refuerce esta actitud en ellas. Sin embargo esta expectativa se funda en un prejuicio social ya que biológicamente tanto niños como niñas son capaces de actitudes de cuidado y responsabilidad hacia otros.

A pesar del estereotipo de que las niñas comparten, ayudan y consuelan más que los niños, la mayoría de los estudios realizados sobre las diferencias entre sexos en las conductas prosociales infantiles no han encontrado variación alguna entre chicos y chicas (Eisenberg, 1999: 60)

Estas expectativas niegan la posibilidad de la expresión del cuidado a los niños y jóvenes, considerándolo un valor que pone en peligro su masculinidad. El proyecto coeducativo trata de crear espacios para que los niños y jóvenes puedan expresar y practicar el cuidado con toda libertad.

Blye Frank (Frank, 1999) en un estudio realizado sobre la masculinidad y la escuela ha realizado diversas entrevistas a niños y jóvenes en las que comentaban el proceso de creación de los hombres. A continuación reproduzco alguna de las respuestas de los entrevistados que resultan significativas en nuestro estudio:

A la mayoría de los chavales les obsesiona tanto ser hombres, que no pueden aceptar que se preocupan por algo, ni siquiera con sus novias. Les dicen que las quieren cuando están con ellas, y las maldicen a sus espaldas. (Jack) (Frank, 1999: 177).

Hay tipos a los que todos consideran unos perdedores. Ser un perdedor significa no haber afirmado aún la heterosexualidad en la sociedad. Eres un pelele o un maricón. Si no practicas deportes, se te tiene en muy poca estima, y cuando te haces con una novia no puedes ser con ella demasiado amable. Los tíos, incluido mi padre, dirían que es ella quien lleva los pantalones si dejas que tome las decisiones. (Jim) (Frank, 1999: 181).

Bueno, no se puede ser demasiado sensible, porque dirán que eres un pelele. Yo trato de no emocionarme ni entusiasmarme demasiado. (Mark) (Frank, 1999: 182)

Estas frases son ejemplos reveladores de la violencia cultural que se ejerce sobre los chicos y los hombres. La coeducación debería tratar de cambiar esto.

Algunos muchachos decían que ocultaban a propósito algunas cosas a sus amigos y algunas veces a sus padres: que se preocupaban de las plantas, que les interesaba la cocina, coser, o limpiar la casa, el deseo de cuidar a los niños, la idea de ser enfermeros (Frank, 1999: 181-182)

Las expectativas que sobre el comportamiento de niños y niñas mantiene la sociedad determinan la interacción escolar reproduciendo los estereotipos tradicionales de género. A través del lenguaje también se puede apreciar el currículum oculto que media en la transmisión de los roles de género. Comparativamente, y siempre dentro de una mayor pobreza numérica el lenguaje dirigido a las niñas es más adjetivado que el dirigido a los niños, y comporta un uso mayor de verbos de interacción personal y de frases de trabajo escolar (Subirats y Brullet, 1992: 86).

Hasta ahora, en la escuela mixta la educación en el cuidado se producía a través del así conocido currículum oculto, es decir a partir de las interacciones del profesorado con su alumnado y de diferentes valoraciones y juicios. Es significativo como el

cuidado ha sido transmitido a las mujeres a través del currículum oculto y de los procesos de interacción.

Ahora vamos a abordar la necesidad de incluir en el currículum oficial una educación en el cuidado, ya no como rasgo de género sino como valor humano. Creo que el cuidado debe formar parte de los conocimientos contemplados en el currículum. La coeducación en el cuidado debería tener en cuenta tanto la transmisión a través del currículum oculto (para corregir los prejuicios) como contemplar la transmisión a través del currículum oficial.

Existe en general, un claro androcentrismo en lo que se refiere a los conocimientos transmitidos en el sistema educativo. Esto quiere decir que el sistema educativo solo recoge aquellos saberes que tradicionalmente han sido adjudicados al hombre, obviando la aportación de los saberes y las experiencias que tradicionalmente han sido adjudicadas a la mujer. «Estas ausencias y prejuicios implican una grave amputación de la historia de la Humanidad y un vacío importante en el discurso científico» (Subirats Martori, 1994: 64).

Es necesario introducir en el currículum escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, así como una mayor valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora, que deben ser convertidas en conductas a proponer tanto para las niñas como para los niños (Subirats Martori, 1994: 72).

«Se trata de un tema que sólo en los últimos años ha merecido una intensa actividad de estudio, por lo que probablemente quedan aún rasgos no suficientemente explorados» (Subirats Martori, 1994:71). Mi aportación en esta tesis es proponer el cuidado como contenido curricular explícito tanto para hombres como mujeres, como medio de recuperar una competencia humana para la paz. «Un avance hacia una feminización de la cultura supone dar pasos hacia una cultura de paz» (Magallón Portolés, 1996: 90).

Lo que se halla especialmente ligado a la paz no son las mujeres como sexo, sino algunos valores femeninos, mantenidos por la cultura de las mujeres y que los hombres con una socialización adecuada bien podrían hacer suyos -algunos ya lo hacen, no es casualidad que la mayor corresponsabilización de los hombres en el cuidado de los niños coincida con un auge creciente del número de objetores e insumisos al ejército (Magallón Portolés, 1996: 91).

La clave para una cultura de paz no es dar la vida, clave en todo caso para la perpetuación de la especie, sino cuidarla. Y el cuidado de la vida, en su acepción más amplia, que va desde el nivel más cotidiano al más extraordinario, puede y debe ser responsabilidad de hombres y mujeres (Magallón Portolés, 1996: 91).

Además de que no se contemplan muchas de las experiencias de las mujeres ni sus aportaciones a la cultura, existe una jerarquización androcéntrica de los saberes en el currículum escolar:

Se juzgan como importantes e indispensables para la vida adulta [...] materias como matemáticas, historia o lenguaje y, sin embargo, no se considera imprescindible

aprender a cuidar a un recién nacido, a preparar una comida, a conocer los efectos de un lavado sobre los tejidos o a atender a las necesidades cotidianas; en todo caso, estas tareas no requieren unos conocimientos de los cuales deba ocuparse la escuela, porque no se les atribuye la categoría de un saber fundamental. En este sentido, la unificación de currículums para niños y niñas ha supuesto la pérdida del aprendizaje de unos conocimientos y actividades que, por ser antaño exclusivos de la educación de las niñas, se han desvalorizado hasta el punto de desaparecer por completo del currículum de la escuela mixta (Subirats Martori, 1994: 65).

La subcultura femenina, precisamente por su inferioridad con respecto a la cultura predominante, ha dado origen a una serie de "valores" propios y, en muchos casos, contrapuestos a los típicamente masculinos: la paciencia, la falta de agresividad o de competencia, la discreción, la ternura, la receptividad [...] Por supuesto que tales valores aparecen, como negativos y nihilistas, porque son la antítesis del poder, las cualidades que, por fuerza, han de desarrollar los seres dominados. Pero ¿es imposible verlos desde otra perspectiva? ¿Han de ser negados sencillamente porque su genealogía muestra un origen indigno? ¿O podrían llegar a afirmarse como valores una vez puedan ser predicados de seres libres e iguales? (Camps, 1990: 145-146).

Eliminar el sexismo de la educación, y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones (Subirats y Brullet, 1992: 148)

El valor del cuidado no aparece en el currículum, y en general ningún saber tradicionalmente considerado femenino se incluye en el currículum. Cuando el cuidado como valor y actitud aparece lo hace como currículum oculto y principalmente enfocado como un valor sólo para las mujeres. Incluso algunas

veces en el propio currículum explícito, en los libros de texto se transmite el valor del cuidado como un valor específicamente femenino.

Noddings (Noddings, 1984) propone una reorganización del currículum escolar en el que se contemple el cuidado en toda su amplitud: el cuidado de uno mismo, cuidar por los más allegados, cuidar de la comunidad, cuidar a los extranjeros, cuidar la humanidad y también cuidar la naturaleza.

La escasa importancia que el currículum concede a la diversidad y riqueza de saberes que la humanidad ha ido elaborando en la esfera de la privacidad, mutila el cuerpo de conocimientos social e históricamente elaborados (Busquets, Cainzos et al., 1993: 121)

Se trata de sacar a la luz del currículum el cuidado como un valor que si bien ha sido social e históricamente atribuido a las mujeres, debe y puede convertirse en un valor humano en el que todos nos debemos educar.

La consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales (es decir, como construcciones sociales) diferenciadoras y limitadoras de las posibilidades individuales, pone de manifiesto una relación de poder [...]. En esta relación de poder, las actitudes y comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente ha estado considerado como propio de las mujeres es visto como un algo particular y sin trascendencia para el conjunto de la sociedad (Subirats Martori, 1994: 60).

En el sistema educativo se produce una minusvaloración de los elementos culturales habitualmente considerados femeninos.

En la actualidad nos encontramos en una fase de rescate de bienes perdidos. Los saberes elaborados por y desde una vida privada están rompiendo los muros que los mantenían aislados de la vida pública. Lo cual supone disponer de una nueva manera de conceptualizar la realidad, y de un repertorio de formas de actuar más amplio.

Educación para la igualdad de oportunidades entre todas las personas no se reduce ni a favorecer la elaboración de "hábitos de buena conducta" ni a la transmisión académica de informaciones relativas a la discriminación social e histórica de las mujeres. Se trata de educar desde y para una nueva manera de estar en la sociedad (Busquets, Cainzos et al., 1993: 134)

En definitiva podríamos decir que en la escuela mixta, tanto en el currículum explícito como el oculto, se siguen transmitiendo conocimientos, valores y actitudes con una carga sexista - aunque menos evidente que en la escuela segregada- que reproducen unos roles de género dañinos tanto para las mujeres como para los hombres, y dañinos también para el objetivo de caminar hacia una cultura más pacífica. Es necesario un sistema educativo «donde los valores atribuidos tradicionalmente a hombres y mujeres sean considerados igualmente importantes y transmitidos tanto a chicos como a chicas, porque forman parte del patrimonio cultural de la sociedad y son necesarios para la vida colectiva» (Subirats Martori, 1994: 73).

La alternativa es la coeducación

La coeducación oferta una línea metodológica que empieza estimulando el conocimiento de las diferencias de género, continúa con la eliminación de las jerarquías que de ellas pudieran derivarse y finaliza con la transformación de las diferencias de género en un muestrario de modelos

comportamentales que están a disposición de todas las personas, sin ninguna discriminación por razón de sexo (Busquets, Cainzos et al., 1993: 134).

3.3.2.3 IMPLEMENTAR LA ESCUELA COEDUCATIVA HOY

La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 reconoce de forma explícita «la persistencia de discriminaciones por razones de sexo en el interior del propio sistema educativo y prescribe su abolición» (Busquets, Cainzos et al., 1993: 125).

[...] por ley, todos los currículos de las distintas etapas tienen que estar impregnados de una ética que permita desarrollar una práctica docente basada en una visión no androcéntrica de la sociedad (Busquets, Cainzos et al., 1993: 126)

Las acciones o medidas contempladas a este fin pueden resumirse con la creación como materia transversal de la *Educación para la Igualdad de Oportunidades* que como materia transversal debe impregnar y conferir una nueva dimensión a los currículos.

Para la implementación de una escuela coeducativa es de vital importancia la implicación y la disposición del profesorado. La disposición al cambio no es algo que todos los profesores compartan. Sólo los maestros y maestras que descubren la importancia y la magnitud de la desigualdad sexual se comprometen en llevar a término cambios coeducativos en su docencia. Xavier Bonal recoge una técnica que se ha llevado a término para sensibilizar a los maestros en esta problemática y

que así puedan convertirse en agentes coeducadores (Bonaf, 1997: 43-65). Concretamente se llevó a término en 1992 desde el programa de Coeducación del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, se diseñó una metodología de intervención coeducativa para ser aplicada en centros de enseñanza primaria y secundaria. La metodología tenía dos fases: una primera de sensibilización y otra de investigación-acción. La metodología «responde a la necesidad de inducir los cambios en la conciencia del profesorado como necesidad previa al cambio de prácticas» (Bonaf, 1997: 44). Con esta metodología, el mismo profesorado realiza trabajos de observación de los diversos comportamientos en el aula, para así detectar y reconocer las formas de actuación no igualitaria.

El cuidado debe participar de este proyecto co-educativo si queremos que contribuya a la construcción de una cultura para la paz. Para que se convierta en un valor en sí mismo y no como rasgo de género.

La co-educación se ha aplicado principalmente en la educación infantil. Una forma en la que se ha promovido y que es aplicable para una educación en el cuidado es el uso de rincones (Vega Navarro, 1997). Los rincones son espacios y recursos que se establecen en el aula y donde niños y niñas aprenden jugando. En estos espacios se promueve la participación conjunta de niños y niñas en tareas tanto

relacionadas con el hogar como con tareas relacionadas con las construcciones.

El uso de estos rincones en la educación infantil puede ser un recurso para educar en el valor del cuidado también a los niños y hacer que deje de ser el espacio privilegiado de las niñas y las mujeres. La utilidad de este método ya se ha comprobado; los niños y niñas colaboran más en las tareas del hogar. «Lo que quizás llama más la atención de padres y madres es que sus hijos empiezan a demandar la colaboración de los primeros en las tareas domésticas» (Vega Navarro, 1997: 17).

Terminar con esa fascinación que el sexo masculino siente por la violencia es uno de los grandes retos que tiene, no sólo la educación para la paz, sino la misma convivencia humana, y es un factor esencial, sino el más importante, de la cultura de paz (Fisas, 1998a: 354).

El uso de estos rincones también permite que las niñas se acerquen al ámbito científico y tecnológico. La segregación universitaria por razón de sexo en este tipo de estudios (especialmente en las titulaciones de signo tecnológico) es un lastre sexista que la educación mixta mantiene sin apenas crítica. Los estudios técnicos han estado mayoritariamente en manos de los hombres, quizá la apertura de este ámbito a los valores tradicionalmente femeninos humanice más la tecnología (Alcañiz Moscardó, 2001) y se dirija principalmente a la construcción de un mundo y un entorno más pacífico y no tanto hacia los valores tradicionalmente masculinos como la

dominación o la agresividad. Construir una tecnología más comprometida con el cuidado de las personas y el respeto al medio ambiente en lugar de dedicar miles de millones de dólares a la tecnología militar.⁸⁹

3.4 ALGUNAS PROPUESTAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN EN LA ÉTICA DEL CUIDADO

Proponemos cuatro formas de educarnos en nuestra competencia para la atención y cuidado.⁹⁰ Una primera propuesta invita a volver a la literatura, a la narración novelada, en la que podemos bucear en la riqueza emocional del ser humano. Una segunda propuesta sería implementar la imaginación como capacidad de ver el presente de una nueva forma y considerar aquello que todavía no existe de forma positiva (Martínez Guzmán, 1996a: 72). Una tercera propuesta sería promover un ambiente en el aula que favorezca la vivencia real de experiencias de cuidado. Por último, consideramos que podría continuarse con la utilización de dilemas para ayudar al desarrollo moral, pero teniendo en cuenta no sólo la escala de Kohlberg sino desde un prisma del desarrollo moral en el que se

⁸⁹ Para profundizar en el tema de la Coeducación y la Tecnología se recomienda el n°10 de la colección *Cuadernos para la Coeducación* titulado «Ciencia, tecnología y coeducación: investigaciones y experiencias internacionales».

⁹⁰ Estas propuestas van en principio dirigidas a la educación primaria y secundaria. En otro trabajo se podrían analizar metodologías adaptadas a otros niveles educativos como el universitario o la educación no formal.

fusionen los estadios de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg con los estadios del desarrollo moral de Gilligan.

La razón por la que se han propuesto estas metodologías se basa en una mayor adaptación a las capacidades del alumno y a las tesis de una educación constructiva. Con la literatura y la imaginación se aprovecha el potencial creativo e imaginativo de la infancia y la juventud. Respecto al ambiente y las experiencias en el aula, se aprovecha la capacidad de imitación de los pequeños y jóvenes, de ahí la importancia de establecer ejemplos prácticos. El uso de los dilemas es un método que ha demostrado una viabilidad bastante fundamentada en el ámbito educativo. El uso de los dilemas se complementa además con el proceso de diálogo, reflexión y práctica de las tres anteriores metodologías. Así se combinan las dos teorías sobre educación moral más relevantes: la educación del carácter y la educación en el desarrollo del juicio moral.

La educación del carácter tiene sus primeros orígenes en la cultura griega y en Aristóteles a uno de sus principales representantes. A diferencia del intelectualismo moral de Sócrates según el cual el conocimiento del bien era requisito necesario y suficiente para la acción moral correcta, en Aristóteles el conocimiento del bien es requisito necesario pero no suficiente. Aristóteles consideraba que el hábito en acciones virtuosas era un elemento imprescindible para la

formación del carácter. De ahí la importancia de la experiencia en esta tradición de educación moral. Por ello proponemos como una de las estrategias la creación de un ambiente en el aula en el que se facilite la puesta en práctica de acciones de cuidado y justicia. Además de la práctica de los valores también se considera importante desde esta tradición educativa «la promoción de la reflexión moral a través de lecturas» (Escámez, 1996b: 41).

Esta tradición de educación moral tiene hoy en día una gran presencia y seguimiento, especialmente en Estados Unidos. Tratando de prevenir una violencia creciente entre la adolescencia, la falta de respeto, la crueldad, el descenso de responsabilidad, etc. se pretende socializar a los jóvenes en los valores morales necesarios para ser buenos ciudadanos y no meramente buenos estudiantes.

Entre los valores que esta educación en el carácter aborda Juan Escámez señala los siguientes:

Aunque se establecen listados diferentes de valores según la edad de los escolares y los diversos autores de esta corriente, los más usuales en los que es necesario educar son: el respeto, la responsabilidad, la veracidad, la puntualidad, el autodomínio, la solidaridad, la amabilidad, la benevolencia, la limpieza, la cortesía, la frugalidad, la autoestima, la valentía, la tolerancia, la lealtad, la ciudadanía, la alegría, la paciencia y la deportividad (Escámez, 1996b: 40).

Le añadiríamos a este listado el valor del cuidado, que como valor tradicionalmente femenino ha sido relegado a una socialización doméstica y sesgada. De todas formas el cuidado

se compone o precisa de la combinación de algunos valores contemplados en la lista de Escámez. Además como señala Escámez «Entre los valores anteriormente reseñados, el respeto a los demás y al medio natural y la responsabilidad son considerados los más importantes» (Escámez, 1996b: 41).

A la teoría de la educación del carácter se le han hecho algunas objeciones: es un tipo de educación moral en el que el adoctrinamiento es un posible peligro, puesto que se educa en unos determinados valores -los seleccionados como importantes en un sistema social- y el relativismo moral es una constante trampa, ya que no se atiende primordialmente a la búsqueda de unos principios morales universales; la autonomía moral de los sujetos no aparece claramente asegurada, puesto que no es prioritaria la formación del juicio moral sobre lo que debe ser hecho; y sobre todo, los valores morales sobre los que educar son determinados por los adultos, sean los padres, los profesores, los expertos en educación o los responsables de las políticas educativas (Escámez, 1996b: 48).

Las posibles carencias de la teoría de educación moral basada en la formación del carácter quedan subsanadas al combinarla con la teoría sobre educación moral basada en el desarrollo del juicio moral. El peligro de adoctrinamiento queda superado al incentivar la formación del juicio moral sobre lo que se debe hacer.

La tradición de educación moral del desarrollo del juicio moral «postula no enseñar contenidos morales concretos» (Escámez, 1996b: 45) sino establecer los procedimientos metodológicos necesarios para promover en los estudiantes un progresivo ascenso de un estadio de juicio moral a otro superior. El principal representante de esta modalidad ha sido Kohlberg,

aunque autores como Gilligan han completado su mapa del desarrollo moral humano al incluir la experiencia de las mujeres en la teoría, tal y como hemos visto en el segundo bloque de la tesis.

Estas dos tradiciones de educación moral, la formación del carácter y el desarrollo del juicio moral, no tienen por qué ser excluyentes, pueden darse tanto simultáneamente como consecutivamente. Según diversos autores (Escámez, 1996b) la educación del carácter puede ir dirigida a la infancia mientras que la educación en el desarrollo del juicio moral puede aplicarse a adolescentes que hayan desarrollado lo suficiente sus habilidades lógicas. Nuestra propuesta es combinarlas siempre en la medida de lo posible. La llegada de la adolescencia no tiene por qué significar la sustitución de la educación del carácter por la del juicio moral, sino que pueden darse simultáneamente, ya que se autoimplican y relacionan.

Estas metodologías tienen como objetivo proponer los instrumentos para que tanto el valor de la justicia como el valor del cuidado se contemplen en el currículum escolar.

3.4.1 UTILIZAR TEXTOS EN FORMA DE NARRACIÓN NOVELADA

La primera propuesta es el uso de la literatura como medio de educación moral y emocional.

El ámbito educativo ha asistido en los últimos años a una revalorización de lo narrativo como instrumento pedagógico. Se pueden aducir algunas razones para explicar esta alianza de la educación con el discurso narrativo (Bárcena y Mèlich, 2000):

1. La crisis de los grandes relatos o explicaciones totales del mundo. Esta teoría, enmarcada dentro de la corriente postmoderna, «invita a abandonar definitivamente las grandes narrativas y a optar por las narrativas más pequeñas y locales, pero en cambio más personales» (Bárcena y Mèlich, 2000: 94-95).
2. La crítica al positivismo y al racionalismo. Crítica que ha venido haciéndose desde el ámbito de las ciencias humanas y sociales en general y que trata de acentuar la dimensión emocional, afectiva y biográfica de la relación educativa.

Matthew Lipman y A.M. Sharp propusieron en los años setenta este método para la enseñanza de la filosofía, creando una corriente conocida como «Filosofía para niños». Aunque en principio fue diseñado para la educación filosófica puede ser extendido también a la educación moral y emocional. La metodología se basa en la lectura de unos textos narrados adaptados a las edades de los estudiantes y que abarcan diferentes temáticas; tras la lectura se procede a la discusión en el aula de los diferentes aspectos del texto. El diálogo en el aula es elemento clave de esta metodología, con lo que

tienen elementos en común con la tradición de educación moral del desarrollo del juicio moral, que pone mucho énfasis en la importancia del debate y el diálogo sobre temas morales. La diferencia es que el debate no surge a partir del planteamiento de un dilema sino a partir de la lectura de un texto narrativo o novela. Según esta tradición,

La integridad moral de los sujetos no es tanto un asunto de convicciones permanentes como de su compromiso de cuidar efectivamente a las otras personas y a las demás especies de la naturaleza, así como de continuar la indagación sobre las cuestiones morales (Escámez, 1996b: 43).

Las novelas tienen un fuerte poder seductivo que puede ser cultivado y utilizado por el profesorado para animar a los estudiantes a que se conviertan en lectores.

el principio básico del método es la idea de que una estructura en forma de narración favorece el trabajo del profesor/a porque consigue despertar y mantener el interés del alumnado, introduciéndose rápidamente en los temas propuestos (Fabregat, 1995: 210).

Para Martha Nussbaum una novela es en sí mismo un logro moral (Nussbaum, 1990: 148). Ciertas novelas son trabajos irremplazables de filosofía moral. Por tanto, las novelas pueden ser instrumentos útiles de reflexión moral a las manos del personal educativo.

Debemos diferenciar la función de la literatura en la educación de la función de lo narrativo en la educación, aunque

claramente están interconectadas. Al hablar de la función de la literatura en la educación, nos referimos a las novelas y otros relatos literarios como materiales educativos. Al hablar de la función de lo narrativo en la educación, nos referimos a lo narrativo como procedimiento. Por ejemplo, las lecciones deberían verse como buenas historias dignas de ser contadas (carácter holístico) más que como conjuntos de objetivos a lograr.

Tenemos que diferenciar también entre la literatura en general y la literatura educativa, es decir, aquella que ha estado realizada desde su origen con una motivación educativa.

Creo que es más positivo la utilización de novelas *per se* que la utilización de novelas creadas artificialmente para servir como instrumento pedagógico. El profesorado en este caso tendrá otra tarea, descubrir y seleccionar aquellas novelas más apropiadas y que más se adapten tanto al tema de estudio como a la idiosincrasia del grupo de estudiantes. Esto mantiene el carácter holístico de la novela, que quizás el relato con fines educativos puede perder al desnaturalizarse.

Las novelas están intrínsecamente comprometidas con las emociones y de hecho la interacción con el lector se produce a través de las emociones.

La literatura es especialmente útil para la educación emocional en general.

El mejor medio de la investigación, el más accesible y fecundo, es la literatura, por su carácter expreso, que mitiga la condición secreta de la intimidad, del mundo sentimental y, sobre todo del amor (Marías, 1997: 26).

En la sociedad occidental sufrimos de un gran analfabetismo emocional. Los medios de comunicación, a excepción de escasas películas de calidad, nos venden falso sentimentalismo y superficialidad. La promoción de la lectura, de la lectura como forma de disfrutar en nuestro tiempo libre, puede ayudarnos a conocer un poco más los recovecos de nuestra vida sentimental. No hay nada como una buena novela para poder entrar en el interior del mundo moral y afectivo del ser humano. Creo que esto todavía no se lo hemos agradecido bastante a los grandes escritores.

Construimos nuestra identidad *narrativamente*, o lo que es lo mismo, a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro *personaje*. Si esto es así, toda educación lo es en y a partir del *libro*, de la lectura de textos y de libros, tanto en su sentido real como metafórico (Bárcena y Mèlich, 2000: 93).

El profesor tiene una importante responsabilidad en alentar la lectura entre los estudiantes, pero no sólo el profesor también los padres y el ambiente familiar. Según Fernando Savater:

Hay una estrategia fundamental: leerle al niño. Mi madre me leía muchísimo. Y eso es básico. No se trata sólo de contarle el cuento de las buenas noches, sino de llevar un libro a la cama, leerlo poniendo voces y dejarlo allí

para que el niño sepa de dónde han salido esas cosas maravillosas (Savater y Hernández, 1999: 23).

Una educación en el valor del cuidado puede enmarcarse tanto desde una perspectiva de educación emocional como de educación moral, pues como hemos visto la moral tiene mucha más de emoción de lo que creíamos.⁹¹

La literatura es un vehículo particularmente poderoso de educación moral porque acerca a los estudiantes a la vida real y los anima a practicar la empatía, el ponerse en el lugar de otros. La motivación del alumnado aumenta, al sentirse identificados con personajes de su edad, sus problemáticas, etc.

El desarrollo de la alfabetización moral mediante el estudio de personajes de historias es quizás una de las formas de educación moral practicadas en este país que mayor reto intelectual presentan. Creo que la narrativa es muy provechosa porque los personajes y sus experiencias afectan de forma directa a nuestras emociones (Oser, 1995: 1).

«Sin símbolos que afecten también emocionalmente, es decir, con la pura argumentación, es imposible educar. La narrativa es ineludible en el proceso educativo» (Cortina, 1996b: 109).

Para Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich la pedagogía narrativa se opone a la pedagogía tecnológica.

⁹¹ El vol.2, nº4 de la revista *Journal for a Just and Caring Education* es un monográfico sobre la función de la literatura

A la pedagogía tecnológica no le interesa el sujeto y mucho menos el "otro hombre". Sólo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, la acción educativa puede ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico (Bárcena y Mèlich, 2000: 83).

Una educación como acontecimiento ético no pretende negar las aportaciones de la razón tecnológica, pero sí su forma totalitaria de comprender el mundo y las relaciones humanas. Por lo tanto, es necesario reivindicar -junto a la razón tecnológica- una razón narrativa que muestre la importancia de la literatura en la educación. El lenguaje propio de esta razón narrativa es el lenguaje de la poesía, del arte, de la novela. Un lenguaje que se debe interpretar constantemente, que siempre queda abierto (Bárcena y Mèlich, 2000: 194).

Según Nussbaum, la mayor contribución que hacen a la sociedad y al desarrollo moral las novelas es capacitar al lector para amar (Nussbaum, 1990: 238).

Respecto al uso de la literatura para la educación del cuidado en concreto, Gilligan nos propone el método de considerar ejemplos de la literatura para explorar la relación entre cuidado y justicia (Power y Makogon, 1996: 11).

Los seres humanos aprenden a cuidar a través del diálogo y la literatura, por tanto no hay forma más apropiada de estudiar el cuidado que escuchando, recopilando, interpretando y discutiendo historias de la experiencia humana (Attanucci, 1996: 39).⁹²

infantil en la educación para la paz y en la educación moral.

⁹² «There is no more appropriate way to study care than to listen, record, interpret, and discuss stories of human experience».

La utilización de las novelas resulta muy apropiado para la educación en el cuidado por su carácter narrativo y holístico. La propia Gilligan utiliza una perspectiva holística en su análisis, basada en intuiciones más que en análisis mecánicos de unidades separadas de problemas. Las propias investigaciones de Gilligan se presentan en un estilo deliberadamente narrativo que conecta con la particularidad de los sujetos y atiende a las peculiaridades de los contextos de los sujetos con los que investiga. Pero esto no es una característica exclusiva de los estudios sobre el cuidado, es característico del pensamiento creativo en general y ciertamente el método narrativo contextual de presentación de Gilligan no es una característica forzosa de los estudios del cuidado.

Gilligan en algunos trabajos recomienda obras literarias para comprender y explicar rasgos importantes del cuidado (Gilligan, 1995). Por ejemplo, recomienda la historia corta *A Jury of Her Peers* escrita por Susan Glaspell en 1917 sobre un asesinato y la diferente forma en que es analizado desde la perspectiva de la justicia y la perspectiva del cuidado o la novela *Masks*, escrita por la japonesa Fumiko Enchi.

La literatura es el medio idóneo por recoger en mayor medida la complejidad que inunda las relaciones humanas y todos los elementos que rodean al cuidado como actitud. Entre la literatura a la que podemos recurrir podemos incluir el propio mito sobre el cuidado. El mito del cuidado es también conocido

como el mito de Higino, quién alrededor de los años 30 y 40 antes de nuestra era lo recopiló junto a otras leyendas e historias de las tradiciones griega y latina en una obra sobre el origen del ser humano. A continuación transcribo el mito tal y como lo recoge Boff, para consultar la versión original en latín puede recurrirse a Heidegger (Heidegger, 2000: 218).

Cierto día, al atravesar un río, Cuidado encontró un trozo de barro. Y entonces tuvo una idea inspirada. Cogió un poco del barro y empezó a darle forma. Mientras contemplaba lo que había hecho, apareció Júpiter. Cuidado le pidió que le soplara su espíritu. Y Júpiter lo hizo de buen grado.

Sin embargo, cuando Cuidado quiso dar un nombre a la criatura que había modelado, Júpiter se lo prohibió. Exigió que se le impusiera su nombre.

Mientras Júpiter y Cuidado discutían, surgió, de repente, la Tierra. Y también ella le quiso dar su nombre a la criatura, ya que había sido hecha de barro, material del cuerpo de la Tierra. Empezó entonces una fuerte discusión. De común acuerdo, pidieron a Saturno que actuase como árbitro. Éste tomó la siguiente decisión, que pareció justa:

«Tú, Júpiter, le diste el espíritu; entonces, cuando muera esa criatura, se te devolverá ese espíritu.

Tú, Tierra, le diste el cuerpo; por lo tanto, también se te devolverá el cuerpo cuando muera esa criatura.

Pero como tú, Cuidado, fuiste el primero, el que modelaste a la criatura, la tendrás bajo tus cuidados mientras viva.

Y ya que entre vosotros hay una acalorada discusión en cuanto al nombre, decido yo: esta criatura se llamará Hombre, es decir, hecha de *humus*, que significa tierra fértil» (Boff, 2002: 38).⁹³

Desde la ética feminista en general y desde la ética del cuidado en particular se proponen nuevas metodologías para la

⁹³ Para un análisis detallado del mito y sus distintos protagonistas (Boff, 2002: 39-57).

educación moral, que tengan en cuenta la naturaleza narrativa de la experiencia moral (Urban Walker, 1995: 142-143).

Con la práctica de la lectura potenciamos la capacidad de empatía «la lectura de novelas nos provoca y nos convoca a salir de nosotros mismos para adoptar otros puntos de vista distintos a los nuestros» (Bárcena y Mèlich, 2000: 116).

Los efectos de la lectura invitan a pensar que con su trato frecuente vamos constituyéndonos en "espectadores juiciosos", al alentar en nosotros una empatía y una compasión relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, el trato con la literatura es políticamente fructífero a condición de que se dé una evaluación ética del texto en conversación con otros lectores y una confrontación con los argumentos derivados de la teoría moral y política (Bárcena y Mèlich, 2000: 116-117).

La experiencia de la lectura desarrolla aptitudes morales.

La lectura de novelas y el trato reflexivo con la literatura activa en nosotros un cúmulo de emociones y dispara nuestra imaginación y, al hacerlo, nos permite elevarnos, en nuestro juicio, por encima de nuestro estrecho círculo de sentimientos permitiéndonos adoptar una perspectiva más amplia. En este sentido, la novela es una forma viva de ficción que sirve de eje a la reflexión ética: construye un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico del contexto sin ser relativista (Bárcena y Mèlich, 2000: 116).

Los estudiantes pueden debatir temas de justicia, equidad y cuidado a partir de los libros que leen. Estas lecturas pueden tener dos dinámicas: lecturas en voz alta en clase y lecturas individuales. El profesorado es el responsable de seleccionar

textos de calidad y adaptados a las capacidades e inquietudes de su alumnado.

Incluso Hume afirma que:

No existe espectáculo tan hermoso como el de una acción noble y generosa, ni otro que nos cause mayor repugnancia que el de una acción cruel y desleal. [...] Una buena comedia o novela puede ofrecernos ejemplos de este placer proporcionado por la virtud, igual que del dolor producido por el vicio (Hume, 1988: 635-636).

En la educación para el cuidado tiene mucha importancia los ejemplos y modelos. Estos ejemplos pueden encontrarse en la literatura, aunque los modelos cercanos como los familiares tienen un papel insustituible. Un estudio sobre las personas de Europa que ayudaron o no a los judíos a escapar de la opresión nazi durante la Segunda Guerra Mundial nos muestra la importancia de estos modelos:

[...]los Oliner entrevistaron a libertadores y a no libertadores. Descubrieron que un factor importante que diferenciaba a los primeros de los segundos eran los valores que estaban presentes en lo que decían y en la forma real de comportarse de sus padres. Los valores de la justicia -ideas de procedimientos justos, distribución adecuada de los bienes, administración de justicia imparcial- se destacaban en muchos hogares, tanto en los de personas bienhechoras como en los de quienes no lo fueron. Sin embargo, los libertadores eran más propensos que los no libertadores a decir que habían aprendido de sus padres, o de otra persona que les había influido mucho, la generosidad y la actitud complaciente (Eisenberg, 1999: 122).

«En lo narrado se repite la experiencia que más cuenta y se repite precisamente para que sea tenida en cuenta, es decir, queda propuesta como *ejemplo*» (Savater, 2000b: 97).

Aunque también debemos recordar como nos apunta Adela Cortina que se trata de educar en valores, más que en modelos de seres humanos (Cortina, 1996b: 75). Porque los valores valen universalmente, en cambio los modelos de seres humanos vienen determinados por la época y el lugar. Sin embargo, no podemos despreciar la utilidad de la fuerza atractiva de los modelos literarios como transmisión de valores. Pues como la misma Adela Cortina reconoce «es mucho más atractivo el héroe de una narración que la fuerza de una argumentación por convincente que resulte» (Cortina, 1996b: 75).⁹⁴

Por eso, no se trata en la educación moral de mostrar modelos para que se reproduzcan, porque la reproducción, la copia y la fotocopia matan la vida. Lo que importa, a fin de cuentas, es avistar valores y aprender a saborearlos, sabiendo que, por atractivos que resulten unos personajes u otros, yo voy a tener que crear el mío, el que nadie puede representar por mí (Cortina, 1996b: 76).

Pero la lectura no debe servir para continuar con el estereotipo de género que se le da a la justicia y al cuidado, sino para ser críticos de ese estereotipo y reformularlo. Sin una reflexión crítica tomar la literatura como modo de educar

⁹⁴ Aunque en la literatura aplicada a la educación nos tendremos que plantear el modelo de «héroe» o la misma necesidad y pertinencia de la existencia de «héroes».

en el cuidado puede ser retrógrado, ya que algunas novelas tienden a repetir e incluso agudizar la división de género. Charo Altable (Altable Vicario, 1998: 106-107) nos advierte de cómo especialmente los cuentos y la literatura infantil difunden estereotipos sexistas a una infancia sin capacidad de crítica y que así contribuye al mantenimiento de una sociedad androcéntrica.

Es necesario crear otros modelos, inventar otros personajes masculinos y femeninos, que no respondan a estereotipos sexistas, sino que difundan los valores más exquisitos de mujeres y varones, y que permitan acabar con la guerra entre los sexos. En este sentido es digno de alabar el esfuerzo que muchas escritoras llevan a cabo para inventar y crear otros cuentos y literatura no sexista e igualmente atractiva (Altable Vicario, 1998: 108).

Diferentes estudios (Rodríguez, 1977; Cañellas, Carbonell et al., 1979) han demostrado cómo en muchas ocasiones las narraciones infantiles han reforzado la discriminación sexual, tanto dentro de la familia como en la sociedad. En la literatura infantil y juvenil hay una gran tradición de naturalizar lo que es producto de la historia.

Las niñas y mujeres aparecen como cuidadoras especializadas. Monopolizan el ámbito del cuidado y además se circunscriben a ese ámbito. El cuidado aparece representado como valor de género más que valor humano. Este fenómeno se radicaliza en los cuentos. Cenicienta se encarga de las tareas domésticas; Blancanieves se siente compensada guisando y limpiando para los siete enanitos que van a trabajar a la mina; Caperucita cuida a

su abuelita llevándole comida y Sherezade deberá entretener al Sultán durante mil y una noches contándole no sé cuantas historias o haciéndole no sé cuántas maravillas. Cuando en los cuentos infantiles aparece una mujer que infringe las reglas, o sea, que no es una madre o una esposa, inevitablemente siempre es un ser maligno: una bruja. Resulta difícil encontrar un personaje femenino como Simbad (viajero) o como Juan Sinmiedo (valiente) (Rodríguez, 1977).

Ante este fenómeno se inició un movimiento comprometido con crear una literatura infantil alternativa. Pero en muchas ocasiones se ciñen a ampliar los roles y posibilidades de vida de las mujeres. Un objetivo digno de admirar por su carácter liberador. La propuesta que aquí planteamos sería crear personajes tanto femeninos como masculinos que tengan en el cuidar un valor humano inapelable. Que no se trate de un rol de género profesionalizado para las mujeres ni tampoco de un valor ausente para los hombres. Cuentos en los que el cuidado sea un valor de los personajes de ambos sexos y que éstos no vean restringidas sus posibilidades por ser exclusivamente cuidadores. Que la capacidad de cuidar sea libertadora y no exclavizadora. En el Anexo II pueden consultarse algunos textos recomendados.

Además de en la literatura los ejemplos y modelos pueden encontrarse también en el cine y en la televisión, aunque son

más bien escasos y prevalecen los modelos agresivos y violentos. De hecho actualmente en la televisión es difícil incluso encontrar programación infantil, los programas del corazón y de relatos personales polémicos, morbosos y catárticos inundan las tardes televisivas.

3.4.2 EDUCAR EN UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y TAMBIÉN IMAGINATIVO.

LA IMPORTANCIA DE LA IMAGINACIÓN

El cultivo y la promoción de nuestra capacidad imaginativa también nos delata el imprescindible papel de la literatura y de la narración en general como método pedagógico.

Es necesario que la imaginación ocupe un lugar en la educación. Es el primer paso sobre el que asentar posteriormente, con edad más avanzada, un pensamiento crítico. Sin capacidad creativa, sin imaginación, no podemos ser críticos de la realidad que nos rodea. Educar en un pensamiento crítico sin educar en la imaginación es igualmente caer en un conformismo social.

Aunque cabe distinguir en este punto dos tipos de imaginación: la imaginación pueril de la imaginación creadora (Cortina, 1996b: 83). La imaginación pueril o frívola sería la que «se pierde en ensoñaciones sin punto de apoyo en la realidad» (Cortina, 1996b: 83). En cambio la imaginación creadora «es la

que se nutre de la realidad y trata de ampliarla proyectando desde ella» (Cortina, 1996b: 83).

La imaginación creadora es un instrumento contra los conformistas, los realistas. Aquellos que sólo quieren atenerse a la realidad tal como es, a los hechos ramplones. Sin miras más allá ni perspectiva de cambio.

Adela Cortina propone una nueva forma de entender el realismo: «consideramos aquí auténtico realismo el que, al formular las grandes preguntas éticas, trata de ampliar lo real desde lo que ya es» (Cortina, 1996b: 87).

Las más de las veces, las depresiones, los malos humores vienen motivados por el agobio que produce no vislumbrar salidas para nuestros problemas. Por eso, la piedra filosofal para salir del mal paso, para convertir en serenidad la amargura, consiste en idear alternativas viables. Una cosa es soñar utopías cuyo fracaso conduce a la frustración de los ideales por los que nacieron, otra bien distinta ampliar el ámbito de la realidad posible, para encontrar siempre ante cualquier problema una salida (Cortina, 1996b: 86).

La imaginación abre nuevos horizontes en una unión de osadía y responsabilidad. Osadía porque se necesita atrevimiento y seguridad en uno mismo para proponer nuevos horizontes. Responsabilidad porque esa osadía es fruto de un compromiso por mejorar la realidad.

En cambio renunciar a la imaginación implica alistarse a las filas del conformismo, al *status quo* de lo que es en acto, no de lo que puede ser en potencia. Implica dejación, abandono,

apatía y una fuerte dosis de indiferencia ante los problemas que nos rodean. Es necesario recuperar

la capacidad de imaginar alternativas, de idear otras formas de ser, de actuar, de movernos en el mundo. En este juego dialéctico entre la reflexión y la imaginación de alternativas, reelaboramos, reevaluamos y refiguramos la cultura y a nosotros mismos dentro de ella (Bárcena y Mèlich, 2000: 99)

Sin esas historias que nos cuentan de pequeños, y que más adelante leemos e imaginamos, la identidad personal y nuestra existencia como seres humanos sería imposible, porque *somos animales que necesitamos de la ficción y de la imaginación* para buscar (y encontrar) algún sentido a nuestras vidas (Bárcena y Mèlich, 2000: 97).

La imaginación es muy útil para fomentar la empatía,

Los niños a los que se educaba en la empatía participaban en actividades diseñadas para estimularles a que pensarán en las ideas y los sentimientos de los otros y a que *imaginarán* cómo se sentirían ellos en una situación similar (Eisenberg, 1999: 145).⁹⁵

Por ello la imaginación es muy importante para la capacidad moral, para la percepción de las situaciones morales. «La imaginación conecta todo pensamiento abstracto con imágenes particulares y concretas» (Salles, 1999: 218).

Existen diferentes formas de fomentar nuestra capacidad imaginativa. Un método puede ser el recurso a los cuentos o relatos fantásticos. El profesor Martínez Guzmán⁹⁶ propone el

⁹⁵ La cursiva es mía

⁹⁶ En Educación para un mundo en paz, material inédito.

libro de Gianni Rodari *Cuentos por Teléfono* (Rodari, 1995) concretamente los cuentos «La guerra de las campanas» y «Toñito el invisible» como historias en las que la imaginación es el eje de la acción y de propuestas alternativas.

Para Nussbaum «la novela genera y encarna la fantasía como capacidad para imaginar posibilidades inexistentes» (Bárcena y Mèlich, 2000: 115).

Sacar provecho del potencial imaginativo y de fantasía de la infancia y la juventud.

Las teorías del aprendizaje más influyentes de que disponemos se han basado en programas de investigación centrados especialmente en un conjunto restringido de capacidades de pensamiento lógico de los niños (Egan, 1994: 12).

Otra propuesta para practicar nuestra imaginación consiste en animar a los niños y niñas y los jóvenes a realizar narraciones sobre el mundo que les rodea y el que les gustaría vivir (Gil Cantero y Jover Olmeda, 2000: 109). Esa puesta en práctica reflexiva y emotiva del mundo que nos gustaría vivir sirve de motor y brújula orientadora de hacia dónde queremos llegar.

Hicks nos narra una propuesta de educación para la paz en la que juega un papel importante la imaginación:

Los alumnos están tendidos en el suelo con los ojos cerrados. El profesor les conduce a través de una fantasía en la que imaginan cómo les gustaría que fuese el mundo dentro de treinta años. Después trasladan a

escritos y dibujos sus visiones. Luego retroceden del futuro al presente, relacionando los pasos y los cambios que tendrían que producirse para lograr su futuro preferido (Hicks, 1993: 30).

La investigadora para la paz E.Boulding resalta el papel de la imaginación social para la educación de la paz: la capacidad de ver el presente de una nueva forma, y considerar aquello que todavía-no-es de forma positiva (Martínez Guzmán, 1996a: 71-72). Aquello que imaginamos sirve de guía de nuestra acción.

Existen propuestas dirigidas a una coeducación sentimental que utilizan la imaginación como recurso. «Chicos y chicas imaginan su proyecto de vida si pertenecieran al sexo contrario» (Altable Vicario, 1997: 66). Esto permite reflexionar, poner en crítica y aumentar la empatía respecto a los roles de género en los que se estructura la sociedad y plantear alternativas.

Los precursores de la cultura de paz, ya fueran fundadores de grandes religiones, filósofos de siglos pasados o visionarios y soñadores que han señalado la senda hacia nuevos horizontes, tenían en común una característica simple y poderosa: veían el mundo con ojos de niño. Su visión era como la del crío del cuento, que proclamó que el traje nuevo del emperador no existía y que, en verdad, el monarca iba desnudo. Esta capacidad de controvertir lo que otros dan por sentado, de poner en tela de juicio la verdad recibida para replantear los elementos integrantes de la cultura y descubrir nuevas perspectivas y posibles soluciones de los problemas, constituye el marchamo de la creatividad humana (Mayor Zaragoza, 1994: 78).

Pero no sólo es importante educar en la imaginación a los pequeños, también a los mayores. «Las personas mayores nunca

comprenden nada por sí solas y es agotador para los niños tener que darles siempre y siempre explicaciones» dice el *Principito* (Saint-Exupéry, 1980: 11).

Este es el principal objetivo en la educación para un mundo en paz: asumir la realidad de la guerra como institución humana, pero poner en cuestión la lógica en la que se inserta, usando la imaginación de manera alternativa (Martínez Guzmán, 1997: 4).

3.4.3 PROMOVER EN EL AULA UN AMBIENTE DE JUSTICIA Y CUIDADO

La literatura y la imaginación no pueden sustituir la vida real y los estudiantes necesitan aprender la justicia y el cuidado a través de ejemplos reales y de su práctica efectiva. Hemos dicho al inicio de este bloque que el cuidado debería llegar a convertirse en un hábito, en una costumbre, y «la costumbre es un hábito obtenido a partir de experiencias múltiples pasadas» (Navarro Cordón y Calvo Martínez, 1995: 16). La virtud es un hábito que se adquiere por repetición de actos.

Según Aristóteles, existen dos clases de virtudes: las virtudes dianoéticas y las virtudes éticas. Las virtudes dianoéticas son las relativas al conocimiento intelectual y se aprenden y desarrollan por la enseñanza, las virtudes éticas son las relativas al carácter, son las llamadas virtudes morales, y se desarrollan por la costumbre. Así, el cuidado es una virtud que tiene como mejor modo de transmisión el hábito y la costumbre. Aristóteles señaló la importancia de practicar las virtudes morales. Mientras que los sentidos por ejemplo los tenemos

independientemente de que los usemos o no, las virtudes morales han de practicarse para poder apropiárselas, pues no vale con sólo conocerlas. Aristóteles supera el intelectualismo moral de Sócrates.

Así nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación moderados, y practicando la virilidad, viriles (Aristóteles, 1985: II, 1, 1103b).

La costumbre, la práctica, el hábito es un medio primordial en la adquisición de una virtud.

La mayor preocupación de esta concepción de la educación moral es hacer de la teoría una práctica, puesto que lo prioritario no es que el alumno conozca intelectualmente qué debe hacer sino que actúe moralmente. La meta es que los alumnos interioricen, hagan suyos, por el continuo entrenamiento y ejercicio, esos principios y valores que son los que le caracterizan como persona moral (Escámez, 1996b: 41).

Según la doctrina del intelectualismo moral de Sócrates el aprendizaje moral es básicamente un ejercicio cognitivo, en cambio, para Aristóteles la actividad, el hábito, la costumbre son los ejes del crecimiento moral. «Entonces, con respecto a la virtud no basta con conocerla, sino que hemos de procurar tenerla y practicarla» (Aristóteles, 1985: X, 9, 1179b). El mero conocimiento no es suficiente motor de la acción, por eso lo mejor es convertir la virtud en un hábito, porque entonces no será necesario ningún esfuerzo para actuar correctamente.

El cuidado solo puede ser virtud si se convierte en un hábito, pues una golondrina no hace verano. De ahí la necesidad de destacar la

reivindicación aristotélica del hábito. Aristóteles, rechazando de manera clara el intelectualismo socrático, dice explícitamente que no hay bastante con conocer el bien para ser bueno. Su ética se fundamenta en una actuación práctica día tras día (Muñoz Redon, 1999: 34).

Se trata de «aprender haciendo», en eso consiste la creación de hábitos y en eso debe consistir el aprendizaje del cuidado.

Por esta razón diferentes autores han teorizado sobre la importancia del entorno tanto del colegio como del hogar para un correcto aprendizaje de los valores morales en la infancia y la juventud (Tyree, Vance et al., 1997).

Uno de los primeros en teorizar sobre este aspecto fue Kohlberg que junto a sus colegas desarrolló la perspectiva de la comunidad-justa en la educación moral (Power y Makogon, 1996). Para Kohlberg las normas morales básicas y los principios son estructuras que se desarrollan a través de experiencias de interacción social, más que a través de la internalización de reglas que existen como estructuras externas (Kohlberg, 1976: 48). Para un correcto desarrollo moral es necesario una correcta estimulación social, a partir de la interacción social, las tomas de decisión moral y el diálogo. Kohlberg señala que la mera estimulación cognitiva es una base necesaria para el desarrollo moral pero no genera directamente desarrollo moral (Kohlberg, 1976: 49). Kohlberg habla de las

«oportunidades de toma de rol» *role-taking opportunities*, es decir de la posibilidad de ponerse en la actitud de otros, siendo conscientes de sus pensamientos y sentimientos, poniéndose uno mismo en su lugar (Kohlberg, 1976: 49).

Desde la Investigación para la Paz ya se ha aplicado a la educación la idea de *comunidad ideal de comunicación* de Habermas. «*Ensenyants i aprenents formen una comunitat d'investigació o una comunitat real de comunicació*» (Martínez Guzmán, 1996b: 127). Se trata de considerar a todos los sujetos como interlocutores válidos de los que podemos aprender. Así la educación para la paz no es una educación unilateral del profesor a los alumnos sino que aprendemos entre todos.

David T. Hansen (Hansen, 1996) describe las formas en que el día a día en la vida del aula puede contribuir en la formación de virtudes que construirán el carácter, la personalidad de los estudiantes. «La vida diaria en la clase está saturada de significado moral» (Hansen, 1996: 60).⁹⁷ «Ha de prestarse mayor atención al diseño del ambiente de aprendizaje, al color, la comodidad, el espacio personal y la intimidad» (Whitaker, 1993: 46).

Para una educación conjunta en la justicia y el cuidado es importante crear un ambiente de justicia y cuidado en las aulas (Power y Makogon, 1996). Respecto a esto el personal docente

⁹⁷ «My central premise will be that everyday classroom life is

tendría dos responsabilidades: servir como ejemplo y modelo, y facilitar las experiencias necesarias para ese aprendizaje.

El profesorado debería servir como ejemplo y modelo (Tyree, Vance et al., 1997). En este sentido la educación para la paz desafía alguno de los supuestos educativos tradicionales y propone que «los alumnos y los profesores deben relacionarse como personas y no comportarse mutuamente como si asumieran unos roles determinados» (Whitaker, 1993: 46). La importancia del profesor como modelo educativo es sintomática de la tradición moral de la formación del carácter que incluye entre otras estrategias educativas «que el profesor actúe como un cuidadoso mentor y modelo tratando a los alumnos con amor y respeto» (Escámez, 1996b: 41). La educación moral en general no puede ser considerada como cualquier otra asignatura como la física o las matemáticas. Las cualidades del carácter moral se aprecian observando como operan en la vida de otros. No se le puede exigir al profesor ser modelo de todas las virtudes, ni mucho menos, pero sí ser ejemplo de una aspiración por conseguir una vida moralmente plena. «Un buen profesor de educación moral solo puede ser aquel que él mismo aspira a conseguir algún grado de excelencia moral» (Carr, 1991: 10).⁹⁸ Cabe señalar que esta consideración puede tener consecuencias para la forma en que se entiende la selección o valoración de

saturated with moral meaning».

⁹⁸ «In short a good moral educator can only be one who himself aspires to the achievement of some degree of moral excellence»

los profesores que todavía no están claras y que pueden conducir a abusos.

Algunas veces se ha dicho que los profesores deben mantenerse neutrales frente a los diferentes valores morales y que deben dejar a los jóvenes que elijan por sí mismos. En esta argumentación hay de cierto pero también de falso. Se debe dejar, ciertamente, a los estudiantes que elijan por sí mismos; pero, sin embargo, el profesor no puede mantenerse neutral.

Según David Carr, la autoridad pedagógica y moral del profesorado consiste no tanto en el empleo efectivo de estrategias prácticas como en sus esfuerzos por entender el valor de una vida moral.

El buen profesor, que es también por implicación un efectivo educador moral, no es sin embargo quien esta constantemente alabando las virtudes, sino aquel en el que las virtudes relucen a través de su conducta como ejemplos para aquellos que tiene a su cargo y quien esta constantemente comprometido en estimular estas cualidades en los otros (Carr, 1991: 259).⁹⁹

El rol profesional de un profesor no puede ser fácilmente separado de sus cualidades como individuo.

Nel Noddings también ha destacado el importante papel del profesor como modelo para la educación en el cuidado (Noddings, 1984: 178-180). Según Noddings, el profesor debe comportarse

⁹⁹ «The good teacher who is also by implication an effective moral educator is not the one, however, who is constantly extolling these virtues, so much as the one through whose conduct these virtues shine forth as examples to those in his charge and who is constantly concerned to encourage these qualities in others».

como un suministrador de cuidado para sus estudiantes, como la mejor forma para que los estudiantes sepan cómo, y los valores, de cuidar. Para que este cuidado se efectuara en las mejores condiciones deberían realizarse, según Noddings, algunas reestructuraciones en la organización del aula y escolar que señalaré más adelante.

Además de servir como ejemplo el profesorado debería facilitar las experiencias necesarias para el aprendizaje del cuidado. «La creación de una comunidad moral en el aula en la que los estudiantes cuiden y respeten unos a otros» (Escámez, 1996b: 41). Y que sea el caldo de cultivo para la práctica real y efectiva del valor del cuidado.

Lo importante para el "aprender" es el tipo de relación "educativa" que establecemos. Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente, para "dejar aprender" al aprendiz (Bárcena y Mèlich, 2000: 179).

Además de los profesores y más allá de las aulas, la propia institución educativa, en lo que concierne a la organización del centro y a la relación del centro con su entorno y con los padres, debería reflejar un compromiso por el cuidado. En el mundo de la vida cotidiana de las aulas y de los pasillos, de los campos de deportes, de las salas de profesores y en las actividades más corrientes, sigue habiendo mucho que hacer.

Según Noddings, una escuela que desee promocionar y transmitir el valor del cuidado debería cumplir varios requisitos (Noddings, 1984: 180). Las escuelas deberían ser más pequeñas, los profesores y los estudiantes deberían de trabajar juntos al menos durante tres años en lugar de sólo uno, los profesores deberían enseñar más de una asignatura... estas son algunas de las propuestas de Noddings para organizar la estructura escolar de tal forma que la educación en el cuidado sea más efectiva. Además, según Noddings, para el establecimiento de los lazos y círculos necesarios para el desarrollo del cuidado, las escuelas deberían de ser más pequeñas, menos masificadas.

Las escuelas deberían propiciar un contacto más duradero entre profesorado y estudiantado. Nel Noddings señala que las escuelas de primaria deberían mantener al mismo grupo de estudiantes con la misma profesora o el mismo profesor durante tres años en lugar del año tradicional, ese contacto duradero favorecería el desarrollo de actitudes de cuidado más enraizadas tanto en el profesorado como en el alumnado. Propiciaría una atmósfera de mayor confianza y diálogo entre los distintos miembros del aula. Nel Noddings señala también que el profesorado en secundaria debería asumir la responsabilidad de un mismo grupo de estudiantes en su asignatura particular durante todo el trayecto de educación secundaria (Noddings, 1984: 186-187). Este contacto duradero

convertiría a la profesora o al profesor en un modelo consistente, creando un sentimiento de mayor responsabilidad y contacto con el grupo, convirtiéndose así en tutora o tutor y consejera o consejero del grupo de estudiantes a lo largo de su trayectoria; dejando así de ser, el personal docente, un mero impartidor o vendedor de conocimiento.

Existen de todas formas objeciones a esta propuesta de Noddings, que ella misma recoge pero considera de nimia importancia. La principal objeción sería que en el caso de coincidir con un mal profesor o profesora, la pena sería mayor para el grupo de estudiantes que se viera forzado a mantenerse en esa situación durante tres años que durante uno. La respuesta de Noddings es que ningún niño ni ninguna niña debería estar expuesto o expuesta a un mal profesorado ni durante un año, y en su consideración parte de la premisa de que todo el profesorado debería ser lo suficientemente bueno.

Con respecto a la organización del trabajo del profesorado, Nel Noddings también propone la creación de ciclos. Según esta teoría tras tres años educativos con un mismo grupo la profesora o el profesor debería tener la posibilidad de ocupar un año en otra tarea dentro del mismo centro educativo en funciones como las de supervisión, planificación curricular, consejería disciplinaria o personal de administración (Noddings, 1984: 199). El profesorado podría así ampliar sus competencias y establecer ciclos profesionales en lugar de

tener una carrera aparentemente «plana» desde el primero al último año docente.

Con respecto a la organización educativa también debería reformularse el rol de las normas y los castigos a la luz de la ética del cuidado (Noddings, 1984: 200). Son necesarias las normas, pero ¿de qué forma y hasta que punto son útiles los castigos? Como ya he señalado en el segundo bloque en la sección sobre prevención de conflictos, en la ética del cuidado es más importante la satisfacción de necesidades que la aplicación de castigos. Desde esta perspectiva, si por ejemplo un alumno o una alumna llega repetidamente tarde a clase deberían contemplarse sus razones, hablando sobre la problemática y, a partir de ahí, considerar la medida adecuada.

Además del profesorado y de la organización educativa, el alumnado también tiene un importante papel para la promoción del cuidado como valor. El estudiantado, según Nel Noddings, debería cuidar y tratar a la profesora o al profesor como a una persona, asumiendo así su parcela de responsabilidad (Noddings, 1984: 180-181). Debería apreciar y respetar al profesorado y tenerle en mayor estima, estando dispuesto a ayudar y convivir. Aunque si bien el estudiantado tiene un importante papel en la promoción del cuidado, su cuidado es diferente al del profesorado. El estudiantado actúa como un destinatario del cuidado más que como un suministrador. Pero como destinatario

debería responder al cuidado del personal docente positivamente, para así estimular que la acción de cuidado continúe.

Muchas escuelas, especialmente en educación secundaria, están en lo que podría llamarse «una crisis del cuidado» (Noddings, 1984: 181).¹⁰⁰ Las escuelas no son en su mayoría lugares donde el cuidado mutuo sea la norma, pero esto no es siempre culpa del profesorado. Muchas profesoras y profesores sufren el síntoma de *burn-out*, no importa lo que hagan, sus esfuerzos no son percibidos por el alumnado como acciones de cuidado en su beneficio, y no realizan un *feed-back* reforzador para el profesorado. Ante esta situación Nel Noddings recomienda que los padres también tienen un importante papel explicando a la juventud las dificultades de la enseñanza y cómo pueden alentar y apoyar a sus profesoras y profesores simplemente mostrando interés por lo que aprenden (Noddings, 1984: 182). Aunque estas alternativas finalmente parecen poco realistas (a corto plazo) y se vuelve a la propuesta de la necesidad de reorganizar la estructura de las escuelas.

Es de vital importancia favorecer en el aula experiencias y prácticas reales de cuidado. Pues como señala Virginia Held, en la ética del cuidado tiene mucha importancia la «experiencia moral» (Held, 1995: 154). Nel Noddings también considera la

¹⁰⁰ «A crisis of caring».

práctica junto con el diálogo dos de las metodologías más adecuadas para la educación en el cuidado (Noddings, 1984: 187). Esto no significa que la racionalidad deba ser abandonada, sino que la racionalidad debe ser revisada y completada a la luz de la experiencia moral. Se trata de brindar la oportunidad al alumnado para que participe en acciones prosociales. «Las experiencias internas intuitivas, emocionales y espirituales de los alumnos tienen que ser consideradas como contextos vitales para el aprendizaje» (Whitaker, 1993: 46).

Los niños que tienen oportunidades de ayudar a los otros pueden ampliar su capacidad de ayuda y descubrir que muchas veces se sienten satisfechos cuando son autores de cosas positivas para los demás (Eisenberg, 1999: 134).

El profesorado es el responsable de establecer y programar situaciones en las que se puedan llevar a cabo estas prácticas. La función del profesor y la profesora es muy importante en esta metodología. El profesorado para actuar como un auténtico cuidador debe pretender ser también ejemplo y persona, y no un mero libro de texto del que el alumnado pueda o no aprender. El profesorado debe estar comprometido con el crecimiento moral del estudiantado.

En la educación infantil la creación de rincones ofrece la oportunidad real de practicar esta y otras habilidades. Un rincón dedicado a la casita, otro a las construcciones, otro a

la tienda, estos rincones se han creado especialmente para la coeducación. Estos rincones son capaces de rectificar la propia interiorización de modelos que las niñas y los niños traen a la escuela desde sus casas.

Las primeras veces que se acercan a este rincón vemos que las niñas, *libremente*, juegan a hacer la comida, a barrer, a fregar, a planchar, a lavar la ropa, a servir la comida. En cambio, los niños, también *libremente*, juegan a descolocar las cosas, a hacer ruido con los cacharros, a sentarse en la mesita para que las niñas les sirvan la comida, a llamar por teléfono para hacer los pedidos. [...] En las primeras sesiones, los niños no saben qué hacer con los utensilios de la casa, pero a medida que perciben que las niñas se lo pasan bien, sienten deseos de participar. [...] En las sesiones posteriores algunos niños participan en el juego y disfrutan realmente. No obstante, la idea de que las actividades de la casa son "cosas de niñas" está muy arraigada en el subconsciente. Por eso, al principio suelen jugar a escondidas, evitando la mirada del adulto y de los compañeros más *machotes*. Pero a medida que el juego evoluciona, la participación aumenta y llegan a cooperar niños y niñas en todas las tareas, indistintamente (Vega Navarro, 1997: 17).

Se podrían introducir nuevos rincones específicamente diseñados para la educación en el cuidado. Por ejemplo un rincón para el cuidado de bebés, un rincón para el cuidado de enfermos, un rincón para el cuidado de ancianos, un rincón para el cuidado personal, un rincón para el cuidado entre amigos, etc.

«Las instrucciones orientadoras pueden ser útiles para impulsar la conducta prosocial, porque inducen a los niños a ensayar o practicar esos comportamientos» (Eisenberg, 1999: 133).

También se pueden recompensar sus acciones prosociales (por ejemplo, se les puede elogiar), y puede esperarse que tal recompensa aumente su disposición a colaborar en el futuro. Además de la recompensa a través de elogios Nel Noddings propone el reforzamiento de los estudiantes a través de otra técnica. Para Noddings es muy importante el hacer atribuciones causales positivas de las acciones de los estudiantes y el tener expectativas positivas sobre sus acciones e intenciones (Noddings, 1984: 193, 196) para promover e incentivar en ellos la práctica moral.

Esta recompensa es efectiva cuando se trata de un refuerzo social, si la recompensa es material el efecto es solo a corto plazo y puede conducir a la conclusión de que prestar ayuda a los demás vale la pena sólo cuando se obtienen recompensas (Eisenberg, 1999: 142). «Ofrecer premios materiales a los niños por sus acciones prosociales no es una forma eficaz de favorecer la consolidación de una inclinación altruista» (Eisenberg, 1999: 142-146).

Pero no solo se contempla la práctica del cuidado a través de los rincones, que serían algo así como espacios ficticios, artificiales del cuidado. Los estudiantes, y especialmente en niveles superiores, deberían participar en actividades regulares de cuidado.

Nel Noddings propone todo un abanico de posibilidades que pueden realizarse dentro del entorno escolar (Noddings, 1984: 187). Una posibilidad es aprender -bajo la supervisión de una persona especializada- a cambiar los cristales de las ventanas, reparar el mobiliario dañado y mantener el colegio limpio. Otra posibilidad es, según Noddings, trabajar en el exterior del colegio en el cuidado de las plantas, el césped y el jardín en general. Otras posibilidades también serían colaborar en la cocina, en las oficinas e incluso en las aulas como ayudantes de los profesores. Este tipo de actividades desarrolla el sentimiento de conexión con lo que nos rodea, nuestra responsabilidad en cuidar el entorno y el reconocimiento de que se necesita la colaboración de todos para el desarrollo de las tareas más elementales.

Además de las propuestas que recoge Noddings también cabe señalar otra práctica de cuidado interesante que Noddings no recoge: la ayuda mútua que los estudiantes pueden realizarse para mejorar en sus aprendizajes escolares. Los estudiantes más aventajados en un tema pueden ayudar o «hacer repaso» a los estudiantes que en ese determinado tema necesiten un refuerzo. Con este método saldrían ambos beneficiados. El estudiante que ayuda porque se siente reforzado en su capacidad y autoestima, al mismo tiempo que está asegurando su conocimiento del tema y aprendiendo otras habilidades de comunicación y síntesis, así como descubriendo lo gratificante que puede llegar a resultar

ayudar a los demás. Por otro lado, su compañero ve reforzado su aprendizaje del aula y desarrolla también las capacidades de interrelación social, el compañerismo y la amistad.

Nel Noddings también plantea la práctica de servicios fuera del colegio, en lugares elegidos por un comité del colegio que constituyan un buen aprendizaje en el cuidado: en hospitales, clínicas, zoológicos, parques, jardines botánicos, etc.

Las actividades de cuidado no deberían ser remuneradas sino que deberían ser contempladas como acciones pedagógicas al igual que las otras tareas educativas.

Sospecho que estamos enseñando una mala lección cuando sugerimos que la geometría es digna de aprenderse por sí misma, pero el cuidado -de los ancianos o los niños o los animales o del entorno- debe ser "trabajo remunerado" (Noddings, 1984: 188).

Según Nel Noddings, la dificultad práctica de implicar a tantos aprendices-trabajadores no remunerados en el ámbito laboral puede solucionarse si somos capaces de comprometernos en la educación de la juventud en el cuidado. Además, según Noddings, el cuidado como trabajo debería revalorizarse y exigirse que los cuidadores tengan un aprendizaje en el cuidado.

Es importante que la enseñanza del cuidado no sea dominio exclusivo del profesor, sino que comparta esta responsabilidad con otros agentes sociales como pueden ser los padres u otros miembros de la comunidad. Es lo que Nel Noddings denomina

«desprofesionalización» (Noddings, 1984: 197). Los padres y otros adultos podrían asistir alguna vez a las clases como visitantes. En nuestra opinión sería muy positivo el acercar a las aulas a profesionales del cuidado para que narren sus experiencias al alumnado, así como a aquellas personas que cuidan sin remuneración alguna.

Además de las prácticas efectivas en el cuidado, en las clases se deberían utilizar metodologías que eduquen en la colaboración y en la responsabilidad mutua. Es el caso, por ejemplo de utilizar técnicas cooperativas en las que se anima a los estudiantes a que aprendan unos de otros así como de los profesores y los libros. Así, las técnicas de aprendizaje cooperativo son diferentes de las técnicas de aprendizaje meramente grupal. Una forma de aprendizaje cooperativo es la técnica «puzzle» de Aronson. En las técnicas cooperativas hay una interdependencia positiva, un interés por el rendimiento de todos los miembros del grupo. Mientras que en las técnicas grupales cada uno tiene su función con independencia del resultado de los compañeros. Los estudiantes tienen la responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo. Así pues, las técnicas de aprendizaje cooperativo son una oportunidad para practicar la conducta prosocial y la pérdida progresiva del egocentrismo. La técnica puzzle de Aronson crea una gran interacción entre los alumnos, ya que les incita a escucharse atentamente unos a otros favoreciendo la capacidad

para ponerse en el lugar de otra persona. A través de esta técnica los alumnos se prestan y reciben ayuda mutuamente.

Además de en las aulas la educación en el cuidado también se puede producir fuera de ellas en lo que últimamente se ha denominado educación en el tiempo libre. Lamentablemente, el mundo de los juegos reproduce las divisiones sexuales imperantes, tal y como diferentes autores han analizado, entre ellos Mead, Piaget o Janet Lever. Por ello debemos también ser cautelosos y prudentes en este ámbito.

El factor sexo/género sigue teniendo una importancia extraordinaria en el tiempo libre infantil y juvenil, donde los estereotipos de género están tan marcados que la educación en el tiempo libre debería plantearse como objetivo prioritario la coeducación (Cremades, Álvarez Rogero et al., 1995: 162).

DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL TIEMPO LIBRE EN LA INFANCIA Y LA JUVENTUD (Cremades, Álvarez Rogero et al., 1995: 168)	
ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS, LÚDICAS Y EN LA NATURALEZA	ACTIVIDADES CULTURALES-ARTÍSTICAS, MANUALES PRÁCTICAS Y SOCIALES
Fuerza Potencia Resistencia Competitividad Control del espacio Autonomía Riesgo Dominación Agresividad	Destreza Cooperación Cuidado Respeto Creatividad Expresión Comunicación Habilidad Resolución
ATRIBUIDAS SOCIOCULTURALMENTE A CHICOS	ATRIBUIDAS SOCIOCULTURALMENTE A CHICAS

La experiencia de cuidado así como la lectura de libros o también la resolución de dilemas debe ir seguida de un diálogo

abierto entre los estudiantes y el profesor. El diálogo es una de las metodologías que señala Noddings para la educación en el cuidado (Noddings, 1984:182-187). «El propósito del diálogo es poner en contacto ideas y entendimiento, encontrar al otro y cuidarle» (Noddings, 1984: 186).¹⁰¹

3.4.4 RESOLUCIÓN DE DILEMAS MORALES, AL ESTILO DE KOHLBERG, PERO CONSIDERANDO LA ESCALA DEL DESARROLLO MORAL PROPUESTA POR GILLIGAN.

El cuidado puede aprenderse a través de ejemplos como puede ser en la literatura y a través de su propia práctica como puede ser en el aula. Pero, no todo tipo de cuidado es igualmente válido y no puede dissociarse el cuidado de la justicia. Por eso propongo tener en cuenta el desarrollo moral de los estudiantes y mediante la utilización de dilemas promover el paso de niveles inferiores a niveles más complejos de pensamiento moral. Propongo la fusión de ambas escalas del desarrollo moral, la de Kohlberg y Gilligan. Ambas tienen una estructura bastante similar, parten de una visión centrada sólo en el individuo, pasan a otra centrada en la aceptación de las normas sociales y finalmente a otra en la que la justicia y el cuidado superan los convencionalismos sociales para surgir de una decisión más autónoma y reflexiva.

¹⁰¹ «The purpose of dialogue is to come into contact with ideas and to understand, to meet the other and to care»

De esta forma la diferente perspectiva -justicia o cuidado- a la hora de resolver dilemas morales no dependerá ya de criterios de género sino de la naturaleza específica del dilema moral considerado. Además no será necesario tener que optar sólo por una de las perspectivas sino combinarlas en la medida que se precise o sea posible.

Gilligan hace una analogía entre la adopción de la perspectiva moral y la percepción de figuras ambiguas al estilo de las utilizadas por la psicología de la Gestalt (Gilligan, 1995), tales como la imagen de la mujer joven o anciana. La gente tiende a ver las cosas desde una única perspectiva, pero una vez aprende a ver desde las dos perspectivas puede combinarlas sin tener que reducir su visión moral a una única perspectiva. Desde la educación para la paz «ha de estimularse la reflexión divergente y la conjetura como parte del proceso natural del aprendizaje creativo» (Whitaker, 1993: 46).

3.4.4.1 ESCALA DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN KOHLBERG

Kohlberg establece seis estadios del desarrollo moral. Estos estadios están agrupados en pares dando lugar a tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional. A través de estos niveles el sujeto pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma. A continuación paso a analizar cada uno de los estadios para así poder compararlos posteriormente con la escala del desarrollo moral de Gilligan.

A) Nivel Preconvencional

En este nivel la moralidad está gobernada por reglas externas.

El egoísmo es el principio de justicia.

El nivel preconvencional es el nivel de la mayoría de niños y niñas con edades inferiores a los 9 años, algunos adolescentes y la mayoría de criminales, tanto adolescentes como adultos (Kohlberg, 1976: 33).

Estadio 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia

El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral, al tener dificultad para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención. Este estadio es propio de la moral infantil en el que las normas se obedecen por el miedo al castigo, sin saber si se debe o no hacer.

Estadio 2: Orientación hedonística ingenua e instrumental

Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente la de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo para otro, el otro lo hará por mí. Los sujetos que se encuentran en el segundo estadio ya no basan sus acciones en el miedo al castigo sino en lo que es conveniente para uno mismo o no, el principio del interés egoísta.

B) Nivel Convencional

La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden social es algo importante.

El nivel convencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades (Kohlberg, 1976: 33).

Estadio 3: Orientación hacia el «buen chico/a» o la moralidad de la concordancia interpersonal

La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación hacia la conducta «normal», la conducta estereotipada. Las buenas intenciones son importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una «buena persona», leal, respetable, colaborador y agradable. Lo importante son las relaciones personales con los otros, en las que entran en juego valores como el cuidado, la confianza, el respeto o la gratitud.

Estadio 4: Orientación hacia el mantenimiento del orden social. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes

El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de dos personas, sino la de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social establecido para nuestro bien.

C) Nivel Postconvencional

La moralidad se determina mediante principios y valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.

El nivel postconvencional es alcanzado por una minoría de adultos y normalmente se alcanza sólo después de los 20 años (Kohlberg, 1976: 33).

Estadio 5: Orientación hacia el «contrato social». La orientación legislativa-utilitarista

La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, sobre los que está de acuerdo el conjunto de la sociedad. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y para los demás que su carencia.

Estadio 6: Orientación hacia el principio ético universal

La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona. Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

A lo largo de los seis estadios se produce una evolución que va de la individualidad a la sociabilidad, de esta a la legalidad y de esta a la universalidad o moralidad.

La perspectiva postconvencional tiene un cierto paralelismo con la perspectiva preconvencional en el hecho de que se vuelve al punto de vista del individuo, en lugar de tomar el punto de vista del «nosotros miembros de la sociedad» (Kohlberg, 1976: 36). Sin embargo este punto de vista individual que se adopta en la perspectiva postconvencional es universal y se basa no en lo que uno egoístamente desea sino en lo que cualquier individuo racional aceptaría. Surge de una aceptación de la perspectiva convencional como punto de partida.

3.4.4.2 ESCALA DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN GILLIGAN

Gilligan no establece una secuencia de niveles y estadios al estilo de Kohlberg, su aproximación al desarrollo moral es menos empírica y más narrativa. Señala tres distintos niveles y dos fases de transición de un nivel a otro. A continuación se exponen brevemente:

1) Primera Perspectiva

Lo importante en esta etapa es atender al yo para asegurar la propia supervivencia

1-2) Fase de Transición: Del Egoísmo a la Responsabilidad.

En esta fase la atención al yo para asegurar la supervivencia aparece como una actitud egoísta. Aparecen por primera vez los conceptos de egoísmo y responsabilidad. «La crítica señala un nuevo entendimiento de la conexión entre el Yo y los otros, que es expresado por el concepto de responsabilidad» (Gilligan, 1986: 127). Así pues, el paso de la niñez a la adultez es «concebido como un paso del egoísmo a la responsabilidad» (Gilligan, 1986: 130) o lo que es lo mismo, hacia la participación social.

2) Segunda Perspectiva

«En este punto, lo bueno es equiparado con la atención a los demás» (Gilligan, 1986: 127).

Mientras que desde la primera perspectiva la moral es cuestión de sanciones impuestas por una sociedad de la que somos más esclavos que ciudadanos, desde la segunda perspectiva el juicio moral depende de normas y expectativas compartidas (Gilligan, 1986: 135).

Para ser aceptada por los demás la mujer debe adoptar la convención social de su capacidad de cuidar a otros y protegerlos.

Pero esta capacidad de dar cariño y cuidado se ve mermada por la restricción que impone a la expresión directa, a la restricción en la asertividad individual (Gilligan, 1986: 136).

2-3) Fase de Transición: De la Bondad a la Verdad.

«Cuando sólo los demás quedan legitimados como receptores de las atenciones de la mujer, la exclusión de sí misma hace surgir problemas de relaciones» (Gilligan, 1986: 127-128). Esta segunda fase de transición «queda marcada por un cambio de interés: de la bondad a la verdad» (Gilligan, 1986: 140). En esta fase la mujer separa su voz de las voces de los demás y trata de reconciliar tanto el ser responsable ante sí misma como hacia los demás.

Ejercer semejante responsabilidad exige un nuevo tipo de juicio, que lo primero que pide es honradez. [...] La norma de juicio pasa, así, de la bondad a la verdad cuando lo moral del acto no se evalúa sobre la base de su apariencia a los ojos de los demás, sino por las realidades de su intención y su consecuencia (Gilligan, 1986: 140).

3) Tercera Perspectiva

Se toma en consideración tanto el cuidado de los demás como el cuidado de sí. Además el cuidado no es fruto ni de un convencionalismo social ni de un intento de ser aceptado, sino de la propia voluntad y consideración de la situación moral.

El cuidado se convierte en principio autoescogido de juicio que sigue siendo psicológico en su preocupación por las relaciones y la respuesta pero que se vuelve universal en su condena de la explotación y el daño (Gilligan, 1986:128).

3.4.4.3 ESTIMULAR LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y LA CONJETURA

La teoría del desarrollo moral es una de las modalidades contemporáneas de educación moral. Junto a la educación del

carácter, la filosofía para niños y la clarificación de valores (Escámez, 1996b). No se trata de elegir entre estas formas sino de combinarlas de la forma más adecuada posible.

Los seguidores de esta modalidad piensan que una adecuada educación moral consiste en el progresivo ascenso de los alumnos de un estadio de juicio moral a otro estadio de juicio moral superior (Escámez, 1996b: 43).

Se ha comprobado que las oportunidades para participar en discusiones abiertas sobre temas morales influyen positivamente en la evolución de un estadio moral a otro superior. La posibilidad de dialogar sobre temas morales determina el desarrollo moral, de ahí la importancia no sólo de crear espacios de diálogo y debate en el aula sino alentar a las familias a que creen un ambiente de diálogo sobre temas morales y sociales con sus hijos. «Ha de estimularse la reflexión divergente y la conjetura como parte del proceso natural del aprendizaje creativo» (Whitaker, 1993: 46).

En la escala del desarrollo moral de Kohlberg se considera que los niños hasta los 10 años se encuentran en los estadios 1 y 2, los adolescentes en torno a los estadios 3 ó 4, mientras que los estadios 5 y 6 sólo son alcanzados por algunos adultos.

El método más ampliamente usado -para promover el desarrollo del juicio moral- es la discusión de problemas morales presentados en forma de dilemas; se entienden por dilemas morales aquellas situaciones en las que dos o más valores morales entran en conflicto, y pueden surgir preferencias de unos valores frente a otros en las elecciones alternativas que puedan hacerse (Escámez, 1996b: 46).

Consideramos oportuno combinar la escala de Kohlberg y Gilligan a la hora de formular y plantear los dilemas morales para abarcar un mayor espectro de reflexión moral. Las historias hipotéticas de conflicto moral que utilizó Kohlberg para estudiar el desarrollo del juicio moral se limitaban a aquellas en las que el sujeto se encuentra en conflicto con la autoridad establecida, bien esta se represente en la forma de una persona o en una serie de reglas relevantes para la susodicha situación. En cambio, para la ética del cuidado los dilemas plantean también otras situaciones, especialmente conflictos de responsabilidades, hacia uno y los otros o entre unos individuos y otros.

La discusión de dilemas morales parte de la consideración de que el diálogo sobre una situación en la que entran en conflicto dos o más valores morales, puede producir un desequilibrio en las estructuras o modos de razonar de los estudiantes que están en un estadio más bajo de entre los que participan en la discusión. Diversas investigaciones han demostrado que los modos como razonan los compañeros de estadio superior les origina un conflicto cognitivo, una insatisfacción con sus propios modos de razonar, que les impulsa a ascender de estadio para resolver el conflicto y recuperar el equilibrio perdido (Escámez, 1996a: 68).

Los adolescentes tienden a asimilar el razonamiento moral del estadio inmediatamente superior al suyo, mientras que rechazan los razonamientos morales que se encuentran en estadios inferiores al alcanzado (Kohlberg, 1976: 51). Por ello desde la educación para la paz se propone que «el aprendizaje específico

por edades debe dar paso a unas agrupaciones por edad variables y flexibles» (Whitaker, 1993: 46).

Mientras que Kohlberg utilizó en su estudio dilemas hipotéticos Gilligan prefirió el análisis de dilemas basados en experiencias reales. La teoría moral tradicional se ha basado frecuentemente en lo que una persona pensaría de estar en el punto de vista de un observador hipotético ideal. Sin embargo la teoría feminista ha sido crítica de estos intentos de ignorar la realidad concreta. «Valora los juicios particulares producidos de la experiencia real sobre aquellos imaginados de ser aceptables en circunstancias hipotéticas» (Held, 1995: 160). De ahí que para el cuidado, aunque también podamos utilizar dilemas hipotéticos como aquí estamos planteando, será de gran importancia la experiencia moral en el aula como hemos señalado anteriormente y el diálogo sobre esa experiencia.

Gilligan amplía el paradigma original formalista postconvencional de Kohlberg al contextual postconvencional. Gilligan sostiene la tesis de que no existen respuestas morales correctas si se marginan o abstraen del contexto y la particularidad, sin embargo, reconoce que esto no impide que algunas respuestas sean mejores que otras. En esto último consistiría el contextualismo postconvencional.

Existen dilemas morales que se han utilizado para analizar el grado de desarrollo de la conducta prosocial y de ayuda en los niños (Eisenberg, 1999: 36). Mi propuesta es que se utilicen también los dilemas morales como medio para facilitar y promover un desarrollo moral en la capacidad de justicia y cuidado.

Un dilema de razonamiento moral prosocial que ha sido utilizado en diversas ocasiones es el siguiente:

Un día mientras John estaba jugando en su jardín vio cómo un chico acosaba, empujaba y se reía de otro a quien él no conocía. No había ninguna persona mayor cerca. John observaba cómo el chico seguía derribando al otro cada vez que intentaba incorporarse. John se estaba divirtiendo jugando en su jardín, y el bravucón quizá se metería también con él si intentaba ayudar (Eisenberg, 1999: 45).

Se trata de que a la hora de resolver los dilemas morales se tome en consideración no sólo la justicia como valor abstracto sino también el cuidado y las relaciones interpersonales tratando de conjugar ambos aspectos para llegar a conclusiones lo más pacíficas posibles.

La propia Gilligan nos relata algunos ejemplos en los que según la perspectiva que se adopte, desde la justicia o el cuidado, puede variar nuestra respuesta o actitud hacia un dilema. Por ello debemos tener en consideración ambas perspectivas.

Un ejemplo es el dilema moral sobre el aborto. En el ámbito del debate público este dilema ha sido abordado desde la

perspectiva de la justicia, considerándolo en términos de un conflicto de derechos con respecto a la vida humana, si el feto puede considerarse una vida humana y sus derechos frente a los de la mujer embarazada. Desde la perspectiva del cuidado el dilema sobre el aborto cambia (Gilligan, 1995: 35-36). La conexión entre el feto y la mujer embarazada se convierte en el centro de la cuestión, sobre si es responsable o irresponsable continuar o finalizar esa conexión.

3.5. RECAPITULACIÓN DE LA TERCERA PARTE

En este tercer bloque hemos planteado la propuesta de incluir la ética del cuidado en una educación para la paz. El valor de lo multifactorial, el valor de la empatía y una educación en el valor de la participación de la sociedad civil son los tres elementos clave en los que hemos situado la función del cuidado en la educación para la paz.

También hemos señalado que una educación en la ética del cuidado debe ser una co-educación sentimental. Sentimental porque se trata de una educación en los afectos y co-educativa porque parte de la premisa que debe educarse por igual en este valor a niños y niñas, para que el cuidado sea un valor humano y no un valor de género.

Finalmente se han planteado algunas propuestas prácticas de educación en la ética del cuidado. La utilización de textos en forma de narración novelada, la educación tanto en un

pensamiento crítico como imaginativo, promover en el aula un ambiente de justicia y cuidado, y la resolución de dilemas morales son las propuestas que se han presentado.

CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos tratado de señalar la importancia del cuidado para la construcción de una Cultura para la Paz. En general existe poca teorización sobre el cuidado y la existente se realiza en muchas ocasiones desde otros ámbitos. La enfermería, por ejemplo, es una de las disciplinas desde la que más se ha teorizado sobre el cuidado (Torralba, 1998: 305-309), (Breachin, Walmsley et al., 1998). Con este trabajo esperamos haber contribuido a profundizar en el cuidado como valor humano imprescindible para una convivencia más pacífica, un valor humano que va más allá de profesiones específicas y más allá de caducos roles de género.

Hay tres problemáticas, transversales, de fondo que creo que son esenciales afrontar en estos debates. Nuestro deseo de *Paz*, nos reclama elaborar *teorías de paz*, pero la base epistemológica de las mismas reside en las *teorías de los conflictos*; Por ello es necesario reelaborar (reconocer, criticar, deconstruir y construir) *teorías «autónomas»* (no dependientes directamente de la violencia) de *paz*. Y, en última instancia abordar el problema del *poder* como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia condiciones más pacíficas (Muñoz, 2001: 22).

El propósito de este trabajo ha sido doble: de un lado reconstruir las aportaciones de la ética del cuidado a la

construcción de una cultura para la paz y de otro, una propuesta educativa de la ética del cuidado como educación para la paz.

Para ello dividimos el trabajo en tres bloques. En el primer bloque contextualizamos la ética del cuidado como una aportación a la construcción de una Cultura para la Paz. Planteamos cuál es el estado de la cuestión de los estudios para la paz, su principal mapa conceptual, sus etapas, etc. Definimos el concepto de cultura para la paz y planteamos la posibilidad de una educación para la paz.

En el segundo bloque hemos reconstruido las aportaciones de la ética del cuidado a la construcción de una cultura para la paz. Antes de pasar a abordar las contribuciones hemos presentado y contextualizado la ética del cuidado. Dos son las atribuciones que se hacen a la ética del cuidado que hemos tenido que superar: su carácter de ética feminista y su contraposición dicotómica con la ética de la justicia.

El peligro que existía tras la clasificación de la ética del cuidado como ética feminista era el de creer que el cuidado es una tendencia de signo biológico en las mujeres. Este peligro queda superado tras reconocer el carácter de construcción social y de aprendizaje de esta tendencia. Además hemos visto que el cuidado no sólo caracteriza el pensamiento de muchas mujeres, sino también, el de grupos oprimidos y marginados. Por

ello hemos propuesto ver la ética del cuidado no como una ética feminista sino como una ética para todos. Todos somos igualmente capaces para el cuidado.

La dicotomía entre justicia y cuidado la hemos comparado también con la de sentimientos y razón; finalmente hemos concluido reconociendo la interdependencia de ambas dimensiones y su carácter unitario. El cuidado necesita de criterios de justicia, para saber a quién, cuánto o cómo cuidar.

Una vez contextualizada la ética del cuidado hemos abordado sus aportaciones a la construcción de una cultura para la paz, y esto lo hemos realizado desde dos perspectivas, por un lado la aportación de la ética del cuidado a la regulación pacífica de conflictos y de otra la aportación fundamental de la ética del cuidado a las tareas de atención y cuidado, de gran importancia para el correcto desarrollo humano.

Con respecto a la aportación de la ética del cuidado a la regulación de conflictos hemos señalado tres aspectos principales: la atención a la multiplicidad, la no existencia de ganadores y perdedores y la prioridad en la atención a las necesidades frente a la aplicación de castigos.

También era importante señalar la conexión entre la ética del cuidado y la teoría de la no-violencia, que tienen como eje la fuerza del amor. El amor se interpreta como el elemento clave para romper el círculo de la violencia.

Con respecto a las tareas de atención y cuidado hemos señalado la importancia para el desarrollo humano y hemos apuntado las desviaciones y correcciones que se producen en estas tareas. Con respecto a los destinatarios hemos señalado la necesidad de superar el ámbito de la esfera privada para alcanzar un nivel más global, en el que se considere el conjunto de la humanidad. Respecto a los suministradores hemos mostrado la importancia de que las tareas de atención y cuidado sean compartidas entre hombres, mujeres, sector privado y servicios públicos. Con el fin de no asignar a las mujeres el peso de la mayoría de estas tareas, fenómeno causante de la *feminización de la pobreza* en los países en vías de desarrollo y de la *doble jornada laboral* en los países desarrollados.

También hemos señalado cómo las tareas de atención y cuidado tienden a disminuir a medida que avanza el proceso de mundialización. Paradójicamente el llamado proceso de «desarrollo» corre paralelo de un desmantelamiento de las tareas de atención y cuidado.

Hemos terminado este segundo bloque con un apunte sobre la relación entre el factor tiempo, las tareas de atención y cuidado y los valores propios de una Cultura para la Paz. En primer lugar hemos señalado la importancia de compartir las tareas de cuidado entre hombres y mujeres para conseguir una distribución más igualitaria del tiempo. Sobre esta dimensión existe abundante bibliografía especializada, pero hemos

abordado otros dos puntos más en los que la bibliografía es prácticamente inexistente, o al menos la especializada. Se ha tratado por un lado, de la importancia de dedicar más tiempo al cuidado, para que sea un cuidado de calidad, un hábito que se está perdiendo cada vez más. Por otro lado, hemos señalado cómo los valores propios que definirían una Cultura para la Paz desafían la noción de tiempo tal y como ahora lo conocemos. Nuestra capacidad moral, el diálogo, el pensamiento crítico o la participación en la comunidad requieren de una noción de tiempo más pausada, más rica, de la que actualmente tenemos.

En el tercer bloque hemos abordado aquellos elementos de la ética del cuidado que sirven en una educación para la paz. En primer lugar, el valor de lo multifactorial, necesario para la prevención y regulación pacífica de conflictos. En segundo lugar el valor de la empatía, motor de la acción moral. Finalmente una educación en la ciudadanía y en la participación de la sociedad civil. Hemos visto como el cuidado es un elemento motivador para la participación cívica.

Las propuestas prácticas para educar en el valor del cuidado que se han presentado son variadas. Con ellas se han contemplado las dos teorías sobre educación moral más importantes: la educación del carácter y la educación en el desarrollo del juicio moral. En primer lugar la importancia de la literatura como recurso en el que se contemplan ejemplos y se profundiza en la dimensión moral y emocional de los seres

humanos. En segundo lugar la función de la imaginación como elemento clave para la existencia de un auténtico pensamiento crítico y alternativo de la sociedad. En tercer lugar la creación de un ambiente en el aula que facilite la aparición de actitudes de atención y cuidado entre los alumnos y entre el alumnado y el profesorado. Finalmente estimular el desarrollo moral mediante los dilemas morales pero teniendo como escala del desarrollo moral una visión conjunta de la escala de Kohlberg y la de Gilligan.

«Existe un vacío en lo que a la reflexión sobre las aportaciones que, desde el modelo femenino, pueda hacerse en torno a la erradicación de la violencia» (Gil Gómez, 1995: 187). Esta tesis ha sido un intento de empezar a llenar de contenido esa reflexión, aunque queda todavía mucho camino por hacer. Muchas de las ideas que se han presentado requieren de un posterior análisis y profundización. Aquí hemos intentado al menos señalarlas, para hacerlas visibles y abrir nuevas perspectivas.

Tres principios importantes relacionan el cuidado con la paz:

- 1) Nuestra sociedad necesita valorar más el cuidado y su importante función para satisfacer las necesidades de los más desprotegidos: la infancia, los ancianos, enfermos, discapacitados, así como también, los pobres, los inmigrantes o las víctimas de la violencia. Además de

criterios de justicia estos colectivos también necesitan criterios de hospitalidad.

- 2) La práctica del cuidado y del amor favorece prácticas de paz y habilidades pacíficas de regulación de conflictos.
- 3) El cuidado debería ser reorganizado para que no fuera fuente de discriminación por razón de género.

Por todo ello es necesario implementar un sistema educativo consciente de la importancia de una socialización en el cuidado y de una coeducación activa para la desgenerización de este valor.

Tenemos que potenciar la importancia del cuidado, la ternura, la dulzura, el cariño y el amor como prácticas sociales de regulación pacífica de conflictos. No caminemos hacia una paz utópica que por no llegar nos va a frustrar, sino caminemos día a día, aprendiendo en el camino a construir una «paz imperfecta».¹⁰²

«No hay un camino hacia la paz, la paz es el camino»

Mahatma Gandhi¹⁰³

¹⁰² El termino «paz imperfecta» ha sido acuñado por Francisco A. Muñoz, del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada en España, en contraposición a una paz utópica, prospectiva.

¹⁰³ Aunque se atribuye a Gandhi porque encaja bien con sus propuestas, quien pronunció la frase: «*there is no way to peace, peace is the way*» fue el pacifista holandés-

ANEXO I: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA CARGA DE TRABAJO Y LA
DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO (PNUD, 1999: 237)

ANEXO II: TEXTOS RECOMENDADOS PARA EL DEBATE Y APRENDIZAJE DEL CUIDADO COMO VALOR

A continuación exponemos algunos ejemplos de la literatura ya existente que se puede utilizar para la educación en el cuidado. La mayor parte de la literatura propuesta está en inglés ya que en España todavía no se ha desarrollado esta línea suficientemente.

Yvonne Siu-Runyan (Siu-Runyan, 1996) propone y analiza la utilización de literatura multicultural para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades de cuidado y justicia. Tratan el cuidado desde una perspectiva multicultural. Si el cuidado se va a incluir en el currículum escolar, deben de tenerse en cuenta las diferentes manifestaciones culturales que el cuidado puede tener (Attanucci, 1996: 33). Pues aunque el cuidado como valor es universalizable, sus manifestaciones culturales pueden ser diversas. Los libros que propone son cortos y pueden ser leídos y discutidos durante una o dos sesiones de clase. A continuación expongo los libros multiculturales que propone para la educación en el cuidado (Siu-Runyan, 1996: 424-426):

- Shotter, Roni (1993) *A Fruit and Vegetable Man*. Illustrated by Jeannette Winter. Boston: Little, Brown. ISBN: 0-316-77467-7
- Rodanas, Kristina (1992) *Dragonfly's Tale*. Illustrated by author. New York: Clarion Books. ISBN: 0-395-57003-4.
- Nyul Choi, Sook (1993) *Halmoni and the Picnic*. Illustrated by Karen M. Dugan. Boston: Houghton Mifflin. ISBN: 0-395-61626-3
- Cowen-Fletcher, Jane (1994) *It Takes a Village*. New York: Scholastic. ISBN: 0-590-46573-2
- Guback, Georgia (1994) *Luka's Quilt*. Illustrated by author. New York: Greenwillow Books. ISBN: 0-688-12154-3
- Grimes, Nikki (1994) *Meet Danitra Brown*. Illustrated by Floyd Cooper. New York: Lothrop, Lee & Shepard Books. ISBN: 0-688-12073-3
- Chinn, Karen (1995) *Sam and the Lucky Money*. Illustrated by Cornelius Van Wright and Ying-Hwa Hu. New York: Lee & Low Books. ISBN: 1-880000-13-X
- Raschka, Chris (1993) *Yo!Yes?* Illustrated by author. New York: Orchard Books. ISBN: 0-531-05469-1
- Glaspell, S. (1927): *A Jury of Her Peers*, London, Benn.
- Fumiko, E. (1983): *Masks*, New York, Random House.

Linda Leonard analiza la presencia de personajes que encarnen diferentes valores en la literatura infantil, tanto en la de ficción como en la autobiográfica (Leonard Lamme, 1996). Como hemos visto anteriormente los ejemplos cumplen un papel muy

importante, ya que se constituyen en modelos que nos inspiran y que imitamos.

Estos son los libros de ficción infantil que recomienda para observar personalidades cuidadoras (Leonard Lamme, 1996: 415):

-Boelts, M. (1995) *Summer's end*. Illustrated by E. Kadoian. Boston: Houghton Mifflin

-Schertle, A. (1995) *Maise*. Illustrated by L. Dabovich. New York: Lothrop

-Schnur, S. (1995) *The tie man's miracle: A Chanukah tale*. Illustrated by S. T. Johnson. New York: Morrow

-Weeks, S. (1995) *Follow the moon*. Illustrated by S. Duranceau. New York: HarperCollins

Los libros autobiográficos y biográficos que recoge no son ilustrativos del cuidado sino más bien de otros valores como el valor, el trabajo, etc. por eso no son necesarios señalarlos aquí.

Una determinada novela puede ser reveladora sobre el valor de una determinada forma de cuidado, este es el caso de una obra del escritor ruso Tolstoi, *La muerte de Iván Illich*, que aborda concretamente el cuidado de los moribundos (Torralba, 1998: 365). En esta novela Tolstoi convierte al personaje Guérasin en el paradigma modélico de los cuidados hacia el moribundo Iván Illich.

Power y Makogon proponen la novela *The Gadfly* de Ethel L. Voynich, una novela británica que trata el tema de la tensión entre la justicia y el cuidado (Power y Makogon, 1996).

Un excelente manual para este tipo de método es el libro de William Bennett (Bennett, 1993).

Attanucci nos recomienda el libro de Weingarten (Weingarten, 1994) repleto de historias que ilustran el cuidado.

Fritz Oser recomienda el Quijote de Miguel de Cervantes, «Interpreto Don Quijote de Cervantes como una obra en la que los sentimientos de justicia de Don Quijote prevalecen frente a la ética del cuidado de Sancho Panza» (Oser, 1995: 1).

Además de los textos recomendados, cuando hablamos de literatura también incluimos la poesía pues como alguien muy lúcido supo afirmar, «la poesía son los sentimientos que le sobran al corazón y le salen por la mano».

ANEXO III: SENTIDOS DEL CUIDAR

En este apartado voy a presentar algunos de los diferentes sentidos que se han dado a la palabra «cuidado», tratando así de clarificar mejor tanto su significado como su etimología. Para ello me serviré de dos fuentes, por un lado la imprescindible ayuda de los diccionarios y, por otro lado, las propuestas de algunos autores al respecto.

Es importante dedicar unas páginas a esta empresa, ya que el término «cuidar» es polisémico y como tal entraña una cierta complejidad. Una definición bastante adecuada es la que realizan Cancian y Olikér: «el cuidado incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto, así como el trabajo de atender las necesidades de una persona» (Cancian y Olikér, 2000: 2).¹⁰⁴ Esta definición, aunque escueta, resulta lo suficientemente completa al incluir las dos dimensiones del cuidado: por un lado, los sentimientos y pensamientos que lo motivan y dirigen, y por otro la propia acción.

¹⁰⁴ «Care includes feelings of concern, responsibility, and affection, as well as the work of attending to a person's needs».

Si nos dirigimos a los diccionarios podemos completar y abundar más en esta definición. Aunque al buscar la palabra «cuidado» nos ha ocurrido como a Montserrat Moreno al buscar la palabra «afecto»:

Si alguien se entretiene en buscar en el diccionario de la lengua palabras como "afecto", "emoción", "sentimiento" u otros términos similares, no tardará en sentir la sofocante sensación de estar atrapado en un laberinto cuyos pasadizos se comunican entre sí sin conducir a ninguna parte (Moreno Marimón, 1998: 15).

Con la palabra «cuidado» hemos encontrado en los diccionarios un continuo ir y venir sin saber donde instalarse entre la razón y la emoción. Los términos y vocablos utilizados en su definición se sitúan en tierras comunales compartidas por ambos polos de la dicotomía. Esto ha confirmado la propuesta que se presenta en la tesis sobre superar la dicotomía entre razón y emoción y comprender así el cuidado en toda su grandeza y complejidad.

Allí donde mejor se aprecia el desafío que el cuidado establece a los límites entre la razón y la emoción ha sido en los diccionarios etimológicos. Etimológicamente «cuidado» viene del latín *cogitatus*, que significa el pensamiento, así como «cuidar» viene del latín *cogitare*, es decir, pensar. En la Edad Media «cuidar» significaba siempre «pensar, juzgar», acepción que será común hasta el s.XVI. Así pues, en la evolución

etimológica precedió al verbo «cuidar» su sinónimo «pensar»: «pensar de algo o de alguien» es «cuidar» en la Edad Media (Coromines, 1989: 285).

Pero más allá de las etimologías, los significados actuales de «cuidado» también desafían la dicotomía entre razón y emoción. Explícitamente la tercera acepción que encontramos en el Diccionario de la Lengua Española del término «cuidar» es «Discurrir, pensar» (Real Academia Española, 2001: 711). Así, según el Diccionario de la Lengua Española, uno de los significados de «cuidador/ra» es «Muy pensativo, metido en sí» (Real Academia Española, 2001: 710). También el adjetivo «cuidadoso/sa» es definido como «Solícito y diligente en ejecutar con exactitud algo. Atento, vigilante» (Real Academia Española, 2001: 710). Resulta también interesante como las palabras cuidar y cura se relacionan también con la palabra «curioso» tal como lo certifica Coromines (Coromines, 1983: 1108). Aquí queda patente como lo afectivo y lo cognitivo se funden en un mismo proceso.

Como afirmó Herman Hesse «Es algo manifiesto que amar y conocer es casi uno, que la persona a la que más se quiere es a la que mejor se conoce» (Hesse, 1992a).

La acepción más generalizada es la del cuidado como atención y asistencia a los demás. Adela Cortina en *Ética sin Moral*, traduce *care* por solicitud:

Gilligan se enfrenta a la teoría kohlbergiana del desarrollo de la conciencia moral, tachándola de "masculina", por centrarse en la formación de los juicios sobre la justicia y desinteresarse de la perspectiva moral "femenina" de la solicitud (care); por centrarse en los principios, más que en las consecuencias de las acciones para el bienestar (Cortina, 1990: 301).

En el Diccionario Español de Sinónimos y Antónimos si buscamos el término «cuidado» encontramos sinónimos como: atención, solicitud, mimo, amor, esmero, diligencia y asistencia (Sainz de Robles, 1988). Y según Leonardo Boff «"Cuidado" significa [...] desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, delicadeza» (Boff, 2002: 73). En definitiva «un "modo-de-ser" mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud» (Boff, 2002: 73).

De esta acepción del cuidado como asistencia, solicitud, atención también se deriva la palabra «cura». Al párroco se aplicó esta denominación por tener a su cargo la cura de almas o cuidado espiritual de sus feligreses. Primero se diría «la cura» o «la cura de almas», aplicándolo a la persona encargada de la misma, y después se haría masculino. Hoy vulgarmente se ha hecho sinónimo de clérigo (Coromines, 1989: 295-296).

Otra acepción del término «cuidado» tiene connotaciones -por decirlo de algún modo- más «negativas» e indica preocupación y vigilancia. El Diccionario Español de Sinónimos y Antónimos (Sainz de Robles, 1988) también recoge esta acepción y presenta los siguientes sinónimos: vigilancia, cautela, precaución,

intranquilidad, zozobra, inquietud, miedo, temor, sobresalto. Leonardo Boff también señala esta doble acepción del cuidado: una primera de solicitud y atención y otra de preocupación e inquietud.

Por su propia naturaleza, el término "cuidado" incluye entonces dos significados básicos, íntimamente vinculados entre sí. El primero, la actitud de desvelo, de solicitud y de atención hacia el otro. El segundo, la actitud de preocupación y de inquietud, porque la persona que tiene cuidado se siente implicada y vinculada afectivamente al otro (Boff, 2002: 74).

Esta segunda acepción puede tener una posible relación con el cuidado como asistencia y cuidado de uno mismo, perdiendo así su connotación negativa. «Ten "cuidado" con el toro» significa «cuídate de ti mismo de forma que no te dañe el toro». Además la preocupación y la inquietud aunque no tan proactivos como la solicitud y la atención son un signo de compromiso, todo lo contrario a la indiferencia ante lo que nos rodea, que es la muerte de todo amor y cuidado. Una expresión relacionada con esta acepción es: «me trae "sin cuidado"», que significa que no me preocupa, que me es indiferente.

Entre los significados de cuidado destaca también el sentido de responsabilidad, en tanto que tenemos que responder por las cosas que hacemos. Así, según el Diccionario de la Lengua Española, la expresión «correr algo al cuidado de alguien» significa estar obligado a responder de ello (Real Academia Española, 2001: 710). Expresiones como «Te lo dejo a tu

cuidado», «Dejé a mi hija al cuidado de la directora de la escuela» (la puse bajo su responsabilidad) señalan esta acepción de cuidado como responsabilidad.

La traducción al catalán de «cuidado» es «*cura*» que es definido por Coromines como «*compte o esment que es té amb una cosa, assistència que es dóna a un malalat, atenció prestada a algú*» (Coromines, 1983: 1107). Pero la palabra «*cura*» tiene una acepción médica fuerte que la relaciona con el acto de atender a un enfermo con perspectivas de éxito, por lo que prefiero la expresión catalana «*cuidar*».

Termino con una reflexión de Llano que recoge por un lado la dimensión tanto emocional y cognitiva del cuidado, así como su dimensión tanto de acción como de consideración:

El cuidado es una tesitura de extraordinaria densidad antropológica y moral...Los pensadores griegos utilizaron una expresión, intraducible también, para designar esta actitud: *epimeleia*. La *epimeleia* es una originaria actitud de consideración y de acción, de conocimiento y amor. La *epimeleia* no irrumpe agresivamente en la realidad, sino que la deja ser, la cultiva para que crezca (Llano, 1990:63).

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, D. (1992): *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*, París, UNESCO.

ALCAÑIZ MOSCARDÓ, M. (2001): «Cambio tecnológico y género: planteamientos y propuestas», *Asparkía, Investigación Feminista*, 12, 19-35.

ALTABLE VICARIO, C. (1997): «Coeducación Sentimental», *Cuadernos de Pedagogía*, Septiembre(261).

- (1998): *Penélope o las trampas del amor*, Valencia, NauLlibres.

ANDERSON, K. L. Y D. UMBERSON (2001): «Gendering Violence. Masculinity and Power in Men's Accounts of Domestic Violence», *Gender & Society*, 15(3), 358-380.

ARISTÓTELES (1985): *Ética Nicomáquea*, Madrid, Gredos.

ATTANUCCI, J. S. (1996): «Placing Care in the Human Life Cycle», *Journal for a Just and Caring Education*, 2(1), 25-41.

BADINTER, E. (1991): *¿Existe el Instinto Maternal?*, Barcelona, Paidós.

BAIER, A. C. (1993): «What Do Women Want in a Moral Theory?», en LARRABEE, M. J. (ed.) (1993): *An Ethic of Care*, London, Routledge: 19-33.

- (1995): «The Need for More than Justice», en HELD, V. (ed.) (1995): *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*, Colorado, WestviewPress.

BAKER, C. (1986): «La necesidad de no entender», *El Gallo Ilustrado. Seminario de El Día*, México: 2-3.

BÁRCENA, F. Y J. C. MÈLICH (2000): *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.

BAYO- BORRÀS, R. Y OTROS (1999): *El món laboral, la vida domèstica i la creiança dels fills*, Lleida, Edicions de la Universitat de LLeida.

BAYO-BORRÀS, R. (1999): «La crianza de los hijos en la familia contemporànea: un reto de final de siglo», en BAYO- BORRÀS, R. Y OTROS (eds.) (1999): *El món laboral, la vida domèstica i la creiança dels fills*, Lleida, Edicions de la Universitat de LLeida: 5-31.

BEJARANO, J. (2002): El síndrome de la abuela esclava, *La Vanguardia*: 31-32.

BELLAH, R. N. (1996): *Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life*, Berkeley, University of California Press.

BENHABIB, S. (1990): «El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista», en BENHABIB, S. Y D. CORNEL (eds.) (1990): *Teoría feminista y teoría crítica*, València, Edicions Alfons el Magnànim: 9-28.

BENNETT, W. J. (1993): *The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories*, New York, Simon & Schuster.

BOFF, L. (2002): *El Cuidado Esencial*, Madrid, Trotta.

BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó.

BOWDEN, P. (1997): *Caring: Gender-Sensitive Ethics*, London and New York, Routledge.

BRABECK, M. (1993): «Moral Judgment: Theory and Research on Differences between Males and Females», en LARRABEE, M. J. (ed.) (1993): *An Ethic of Care*, London, Routledge: 33-49.

BRECHIN, A. Y OTROS (eds.) (1998): *Care Matters: Concepts, Practice and Research in Health and Social Care*, London, Sage.

BROCK-UTNE, B. (1987): *Educating for Peace: A Feminist Perspective*, New York, Pergamon/ Teachers College Press.

- (1989): *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*, New York/Oxford/Frankfurt, Pergamon Press.

BUBECK, P. E. (1995): *Care, Gender and Justice*, Oxford, Clarendon Press.

BURGUET, M. (1999): *El educador como gestor de conflictos*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

BUSQUETS, M. D. Y OTROS (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, Santillana.

CABEDO MANUEL, S. (1992): «La tradición antropológica en el pensamiento europeo», *Recerca*, XVI(3), 15-26.

- (1993): «Razón y sentimiento en la cultura europea: aportaciones de J.J. Rousseau», en GARCÍA MARZÁ, V. D. y V. MARTÍNEZ GUZMÁN (eds.) (1993): *Teoría de Europa*, Valencia, Nau Llibres.

- (1997): «Religión y paz en Kant», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (ed.) (1997): *Kant: La paz perpetua, doscientos años después*, Castelló, Nau Llibres.

- (2001): «Pluralidad Cultural y Convivencia Social», *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, Universitat Jaume I (Departament de Filosofia i Sociologia).

CAMPS, V. (1990): *Virtudes Públicas*, Madrid, Espasa-Calpe.

- (1998): «La ética del cuidado», en CAMPS, V. (ed.) (1998): *El siglo de las mujeres*, Madrid, Ediciones Cátedra: 69-81.

CAMPS, V. y S. GINER (2001): *Manual de civismo*, Barcelona, Ariel.

CANCIAN, F. M. y S. J. OLIKER (2000): *Caring and Gender*, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers.

CAÑELLAS, A. y OTROS (1979): «Los roles sexuales en la literatura infantil», *Cuadernos de Pedagogía*, nº53.

CARD, C. (1995): «Gender and Moral Luck», en HELD, V. (ed.) (1995): *Justice and Care, Essential Readings in Feminist Ethics*, Colorado, Westview Press.

CARR, D. (1991): *Educating the Virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*, London and New York, Routledge.

CHODOROW, N. (1984): *El Ejercicio de la Maternidad. Psicoanálisis y Sociología de la Maternidad y Paternidad en la Crianza de los Hijos*, Barcelona, Gedisa.

CLEMENT, G. (1996): *Care, Autonomy, and Justice: Feminism and the Ethic of Care*, Boulder, Co, Westview Press.

COROMINA, E. Y X. CASACUBERTA (2000): *El treball de recerca. Procés d'elaboració, memòria escrita, exposició oral i recursos*, Vic, Eumo Editorial.

COROMINES, J. (1983): *Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana*, Barcelona.

- (1989): *Diccionario Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos.

CORTINA, A. (1985): *Crítica y Utopía: La escuela de Francfort*, Madrid, Cincel.

- (1990): *Ética sin Moral*, Madrid, Tecnos.

- (1994): *La Ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya.

- (1996a): «El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas.», *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*(13), 119-134.

- (1996b): *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana.

- (1997a): *Ciudadanos del Mundo, Hacia una Teoría de la Ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.

- (1997b): «La Paz en Kant: Ética y Política», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (ed.) (1997b): *Kant: la Paz Perpetua, doscientos años después*, Valencia, Nau Llibres.

- (1998): «El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia», en FISAS, V. (ed.) (1998): *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*, Barcelona, Icaria: 27-42.

CORTINA, A. Y E. MARTÍNEZ (1996): *Ética*, Madrid, Akal.

CREMADES, M. Á. Y OTROS (1995): *Coeducación y tiempo libre*, Madrid, Editorial Popular.

CRUZ, C. D. L. (1998): *Guía Metodológica para Integrar la Perspectiva de Género en Proyectos y Programas de Desarrollo*, Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer y Secretaria General de Acción Exterior, Dirección de Cooperación al Desarrollo.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA (1989): *14 informes técnicos. Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*, Madrid, Cruz Roja Española.

CURTIN, D. (1996): «Toward an Ecological Ethic of Care», en WARREN, K. J. (ed.) (1996): *Ecological Feminist Philosophies*, Indiana University Press.

DAVIES, C. (1998): «Caregiving, Carework and Professional Care», en BRECHIN, A. Y OTROS (eds.) (1998): *Care Matters; Concepts, Practice and Research in Health and Social Care*, London, Sage Publications.

DUBOIS, A. (1999): «Equidad, Bienestar y Participación», *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*(26), 32-62.

EGAN, K. (1994): *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata.

EISENBERG, N. (1999): *Infancia y conductas de ayuda*, Madrid, Ediciones Morata.

EISENBERG, N. Y P. MILLER (1992): «Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales», en EISENBERG, N. Y J. STRAYER (eds.) (1992): *La empatía y su desarrollo*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

ENDE, M. (1988): *Momo*, Madrid, Alfaguara.

ENNES FERREIRA, M. Y H. LUCIA DUCADOS (1999): «El impacto del dividendo para la paz (*peace dividend*) en las relaciones de género: el caso de Angola», *Nova Africa*, Julio 1999(6), 51-59.

ESCÁMEZ, J. (1996a): «Estrategias para la educación moral», en CORTINA, A. Y OTROS (eds.) (1996a): *Un Mundo de Valores*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

- (1996b): «Teorías contemporáneas sobre educación moral», en CORTINA, A. Y OTROS (eds.) (1996b): *Un Mundo de Valores*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. Y R. GIL MARTÍNEZ (2001): *La educación en la responsabilidad*, Barcelona, Paidós.

FABREGAT, S. (1995): «Valores, actitudes democráticas y enseñanza», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (ed.) (1995): *Teoría de la Paz*, València, Nau Llibres: 203-212.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2001): «Paz imperfecta y enfoque transpersonal», en MUÑOZ, F. A. (ed.) (2001): *La Paz imperfecta*, Granada, Ediciones Universidad de Granada.

FISAS, V. (1998a): *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria, Antrazyt, UNESCO.

- (ed.) (1998b): *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*, Barcelona, Icaria.

FLAQUER, L. (1998): *El destino de la familia*, Barcelona, Ariel.

- (1999): *La estrella menguante del padre*, Barcelona, Editorial Ariel.

FORNÉ, J. M. (2000): «Per què cal educar?», en RACIONERO, L. Y OTROS (eds.) (2000): *La Vessant Humana en la Formació dels Educadors*, Lleida, Universitat de Lleida.

FOUCAULT (1999): *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales III*, Barcelona, Paidós.

FRANK, B. W. (1999): «Masculinidades y escuela: la creación de los hombres», en ROSS, J. Y A. WATKINSON (eds.) (1999): *La violencia en el sistema educativo; del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, S.A.

FRESNEDA, C. (1999): «Padres en Casa: La Contrarrevolución Masculina», *Ajoblanco*(120-121), 36-41.

FRIEDMAN, M. (1993): «Beyond Caring: The De-Moralization of Gender», en LARRABEE, M. J. (ed.) (1993): *An Ethic of Care*, London, Routledge.

FROMM, E. (1941): *Escape from Freedom*, New York, Rinehart and Company.

- (1980): *El arte de amar*, Barcelona, Paidós.

GALTUNG, J. (1996): *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict Development and Civilization*, London, Sage/International Peace Resarch Institut,Oslo.

GARCÍA MARZÁ, D. (1996): «La democracia hoy entre el desencanto y la utopía. Una propuesta de democracia participativa», en HERNÁNDEZ, A. Y ESPONSA (eds.) (1996): *Razón, persona y política*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha: 15-27.

GARÍN, I. (1993): «Mares i mestres», *Papers d'Educació*(73).

GIL CANTERO, F. Y G. JOVER OLMEDA (2000): «Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil», *Enrahonar*(31), 107-122.

GIL GÓMEZ, A. (1995): «Racionalidad, Feminismo, Mundo y Violencia», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (ed.) (1995): *Teoría de la Paz*, València, Nau Llibres: 186-193.

GILLIGAN, C. (1986): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica.

- (1993): «Reply to Critics», en LARRABEE, M. J. (ed.) (1993): *An Ethic of Care*, London, Routledge.

- (1995): «Moral Orientation and Moral Development», en HELD, V. (ed.) (1995): *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*, Colorado, WestviewPress.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.

GRASA, R. (1985): «Aprender en la propia piel», *Cuadernos de Pedagogía*(132).

GRAU, X. Y C. RIBA (1998): «Afecto y aprendizaje: Interacciones con animales», *Cuadernos de Pedagogía*(271), 66-71.

GRONEMYER, M. (1996): «Ayuda», en SACHS, W. (ed.) (1996): *Diccionario del Desarrollo. Una Guía del Conocimiento como Poder*, Lima, PRATEC: 8-31.

GUISÁN, E. (1994): «Sentimiento moral», en CORTINA, A. (ed.) (1994): *10 palabras clave en ética*, Estella, Verbo Divino.

HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Madrid, Trotta.

HANSEN, D. T. (1996): «Teaching and the Moral Life of Classrooms», *Journal for a Just and Caring Education*, 2(1), 59-74.

HEIDEGGER, M. (2000): *El ser y el tiempo*, Madrid, FCE.

HEKMAN, S. J. (1995): *Moral Voices, Moral Selves: Carol Gilligan and Feminist Moral Theory*, Cambridge, Polity Press.

HELD, V. (1995): «Feminist Moral Inquiry and the Feminist Future», en HELD, V. (ed.) (1995): *Justice and Care:*

Essential Readings in Feminist Ethics, Colorado, Westview Press.

HERSH, R. Y OTROS (1984): *El Crecimiento Moral: De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.

HESSE, H. (1992a): *Lecturas para minutos*, Madrid, Alianza Editorial.

- (1992b): *Siddhartha*, Barcelona, Plaza & Janes.

HICKS, D. (ed.) (1993): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Madrid, Morata-MEC.

HILL COLLINS, P. (1995): «Black Women and Motherhood», en HELD, V. (ed.) (1995): *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*, Colorado, Westview Press.

HOLSTEIN, C. B. (1976): «Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment: A Longitudinal Study of Males and Females», *Child Development*(47), 51-61.

HONNETH, A. (1997): «Reconocimiento y Obligación Moral», *Areté. Revista de Filosofía*, IX(2), 235-252.

HUME, D. (1988): *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Tecnos.

IZQUIERDO, J. Y OTROS (1998): *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

IZQUIERDO, M. J. (1999): «Democracia familiar y cuidado de las criaturas», en BAYO- BORRÀS, R. Y OTROS (eds.) (1999): *El món*

laboral, la vida domèstica i la creiança dels fills, Lleida, Edicions de la Universitat de LLeida.

JAGGAR, A. M. (1995): «Caring as a Feminist Practice of Moral Reason», en HELD, V. (ed.) (1995): *Justice and Care, Essential Readings in Feminist Ethics*, Colorado, Westview Press.

- (1996): «Ética feminista: algunos temas para los años noventa», en CASTELLS, C. (ed.) (1996): *Perspectivas Feministas en Teoría Política*, Barcelona, Paidós.

JÁUREGUI, G. (1995): *La democracia en la encrucijada*, Barcelona, Anagrama.

JONES, L. J. (1998): «Changing Health Care», en BRECHIN, A. Y OTROS (eds.) (1998): *Care Matters; Concepts, Practice and Research in Health and Social Care*, London, Sage Publications.

KANT, I. (1995): *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Madrid, Espasa Calpe.

KING, R. J. H. (1996): «Caring about Nature: Feminist Ethics and the Environment», en WARREN, K. J. (ed.) (1996): *Ecological Feminist Philosophies*, Indiana University Press.

KOHLBERG, L. (1976): «Moral Stages and Moralization», en LICKONA, T. (ed.) (1976): *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, New York, Rinehart and Winston.

LAFARGUE, P. (1991): *El Derecho a la Pereza*, Madrid, Editorial Fundamentos.

LEONARD LAMME, L. (1996): «Digging Deeply», *Journal for a Just and Caring Education*, 2(4), 411-419.

LEVER, J. (1976): «Sex Differences in the Games Children Play», *Social Problems*(23), 478-487.

LISTER, R. (1997): *Citizenship: Feminist Perspectives*, London, Macmillan Press.

LLANO, A. (1990): «La nueva sensibilidad y el cuidado integral del enfermo», en VV.AA. (ed.) (1990): *Simposium Internacional de Ética en Enfermería*, Pamplona.

LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2001): «La noviolencia como alternativa política», en MUÑOZ, F. A. (ed.) (2001): *La Paz imperfecta*, Granada, Ediciones Universidad de Granada.

LÓPEZ, M. P. (2002): «Los expertos de la UE piden que se instauren permisos retribuidos para cuidar niños», *La Vanguardia*: 32.

MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (1993): «Hombres y mujeres: el sistema sexo-género y sus implicaciones para la paz», *Mientras Tanto*, 54.

- (1996): «Contribuciones Feministas a una Política de Paz», en PROYECTO NOW (ed.) (1996): *Mujeres: Derecho, Participación Política y Empleo*, Castellón, Universitat Jaume I, Comunidad Europea, Fondo Social Europeo.

- (1998): «Sostener la vida, producir la muerte: estereotipos de género y violencia», en FISAS, V. (ed.) (1998): *El sexo de la violencia*, Barcelona, Icaria.

- (1999): «L'experiència i el lloc de les dones en la universalització dels drets humans», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. Y I. COMINS MINGOL (eds.) (1999): *Terra i Drets. Els Drets Humans i*

la Pau a la Fi del Mil·leni, Borriana, Agrupació Borrianea de Cultura.

MARÍAS, J. (1997): *La educación sentimental*, Madrid, Alianza Editorial.

MARINA, J. A. (1996): *El Laberinto Sentimental*, Barcelona, Editorial Anagrama.

MARTIN, M. W. (1996): *Love's Virtues*, Kansas, University Press of Kansas.

MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (1995): «La Filosofía de la Paz y el Compromiso Público de la Filosofía», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (ed.) (1995): *Teoría de la Paz*, València, Nau Llibres: 73-92.

- (1996a): «La responsabilitat de pensar la pau a la fi del mil·leni», *Anuari de l'agrupació borrianea de cultura. Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I de Castelló*, VII, 67-75.

- (1996b): «L'Educació per a la pau, la tolerància i la convivència (Una perspectiva des de la filosofia del discurs i la comunicació)», en GABINETE PSICOPEDAGÓGICO DE TORRENT (ed.) (1996b): *VII Jornadas Municipales de Psicopedagogía. Las Transversales*, Torrent (València): 121-138.

- (1997): «Educación para un mundo en paz», *Inédito*.

- (1998a): «Cultura de la Pau: Una perspectiva des de la filosofia per a la pau», en UNIVERSITAT DE BARCELONA (ed.) (1998a): *Els Juliol de la UB, 1998, Textos de l'Acte de Cloenda*, Barcelona, Universitat de Barcelona: 9-19.

- (1998b): «De la fenomenología comunicativa a la filosofía de la paz», en PINTOS PEÑARANDA, M. L. y J. L. GONZÁLEZ LÓPEZ (eds.) (1998b): *Actas del Congreso Fenomenología y Ciencias Humanas, 24-28 de Septiembre de 1996*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela: 87-101.
- (1998c): «Els drets humans, els drets d'alguns i els drets de tots», *Escola Catalana. Publicació d'Òmnium Cultural*, XXXIII(354, novembre), 6-8.
- (1998d): «Paz», en CORTINA, A. (ed.) (1998d): *Diez palabras clave de Filosofía Política*, Estella (Navarra), Verbo Divino: 309-352.
- (1999a): «El Compromiso por la Paz», en LLIDÓ HERRERO, J. (ed.) (1999a): *I Encuentro Diálogo Fe-Cultura: "De nuevo ¿Dios?"*, Castelló, Departament d'Educació, Universitat Jaume I: 85-96.
- (1999b): «El silencio como interpelación: Paz y Conflicto», en FARRELL, M. y D. SALES (eds.) (1999b): *El silencio en la comunicación humana*, Castelló, Seminari d'Investigació Feminista. Universitat Jaume I: 107-120.
- (2000): «Saber hacer las paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz», *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), 49-96.
- (2001a): «Causas profundas de la ruptura de la paz: el no reconocimiento del otro», *Justicia i pau*, Valencia.
- (2001b): «Desconstruir la guerra, reconstruir la paz», en BENET, V. J. y V. SÁNCHEZ-BIOSCA (eds.) (2001b): *Decir, Contar, Pensar la Guerra*, Valencia, Generalitat Valenciana, Subsecretaria de Promoció Cultural.

- (2001c): «Educar per a la pau. Una visió des de la Filosofia per a la Pau», *Revista de Conflictologia. Una eina per a la pau*(2), 10-15.

- (2001d): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.

- (2001e): «Los destinatarios de la Educación para la Paz desde la Filosofía y Cultura para la Paz», *En prensa*.

- (2001f): «Prólogo», en JALALI RABBANI, M. (ed.) (2001f): *La educación para la ciudadanía mundial*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

MARTÍNEZ SOLA, F. (1998): *Coeducación: Balance y Nuevos Retos*, Madrid, Sección Sindical de FETE-UGT, Universidad Complutense de Madrid.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1994): *La nueva página*, UNESCO/Galaxia Gutenberg/Círculo de lectores.

- (1999): «América Latina y el Caribe en el umbral del nuevo milenio», *Cultura de Paz*, Octubre-Diciembre(22), 3-7.

MENDILUCE, J. M. (2000): «Los valores en la sociedad de finales de siglo. Perspectivas de futuro», en RACIONERO, L. Y OTROS (eds.) (2000): *La Vessant Humana en la Formació dels Educadors*, Lleida, Universitat de Lleida.

MIGUEL VALLEJO, M. J. (1997): «Pensar los afectos», *Cuadernos de Pedagogía*(261), 60-63.

MIRANDA, M. (1975): «Objetivos y valores de la educación en el tiempo libre», *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8.

MORENO, M. (1993): *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.

- (1998): «Sobre el pensamiento y otros sentimientos», *Cuadernos de Pedagogía*(271), 12-21.

MORENO MARIMÓN, M. Y OTROS (1997): *Proyecto Gea. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, Barcelona, Octaedro.

MORIN, E. (2000): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

MOYA, B. (1983): «La fiesta popular, su reivindicación», *Cuadernos de Pedagogía*, 101.

MUÑOZ, F. A. (ed.) (2001): *La Paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada.

MUÑOZ REDON, J. (1999): *Filosofía de la Felicidad*, Barcelona, Anagrama.

MURPHY, J. M. Y C. GILLIGAN (1980): «Moral development in Late Adolescence and Adulthood: A Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory», *Human Development*(23), 77-104.

NARAYAN, U. (1995): «Colonialism and Its Others: Considerations On Rights and Care Discourses», *Hypatia*, 10(2).

NAVARRO CORDÓN, J. M. Y T. CALVO MARTÍNEZ (1995): *Historia de la Filosofía: Glosario y Textos*, Madrid, Anaya.

NIETZSCHE, F. (1983): *Más allá del bien y del mal*, Barcelona, Alianza Editorial.

NODDINGS, N. (1984): *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.

NUSSBAUM, M. C. (1990): *Love's Knowledge*, Oxford, Oxford University Press.

OCDE (1987): *L'educació del rol femení*, Barcelona, Aliorna.

OLIVEIRA, M. (1998): *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*, Barcelona, Icaria.

OSER, F. (1995): «Futuras Perspectivas de la Educación Moral», *Revista Iberoamericana de Educación. Biblioteca Virtual de la OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, Mayo-Agosto(8), 30-04-01.

OSORO ITURBE, K. (1999): «Autoestima, autonomía y responsabilidad», *Cuadernos de Pedagogía*, Octubre(284), 86-89.

PERRIGO, S. (1991): «Feminism and Peace», en WOODHOUSE, T. Y E. BERG (eds.) (1991): *Peacemaking in a Troubled World*, New York: 303-322.

PNUD (1997): *Informe sobre desarrollo humano 1997*, Madrid, Mundi-Prensa

- (1998): *Informe sobre desarrollo humano 1998*, Madrid, Mundi-Prensa.

- (1999): *Informe sobre desarrollo humano 1999*, Madrid, Mundi-Prensa.

POWER, F. C. Y T. A. MAKOGON (1996): «The Just-Community Approach to Care», *Journal for a Just and Caring Education*, 2(1), 9-24.

PUERTAS, A. Y S. PUERTAS (1999): «Les vivències de la família a l'entorn del món laboral, la vida domèstica i la criança dels fills. Una aproximació a partir de les fonts orals», en BAYO-BORRÀS, R. Y OTROS (eds.) (1999): *El món laboral, la vida domèstica i la creiança dels fills*, Lleida, Edicions de la Universitat de LLeida: 77-139.

PUKA, B. (1993): «The Liberation of Caring: A Different Voice for Gilligan's "Different Voice"», en LARRABEE, M. J. (ed.) (1993): *An Ethic of Care*, London, Routledge.

RAMONET, I. (1996): «El pensamiento único», *Le Monde Diplomatique. Edición Española*(7), 2.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.

REARDON, B. (1985): *Sexism and the War System*, London, Teachers College.

REARDON, B. Y OTROS (eds.) (1994): *Learning peace : the promise of ecological and cooperative education*, Albany, State University of New York Press.

RESTREPO, L. C. (1997): *El derecho a la ternura*, Barcelona, Península.

ROBERT, J. (1996): «Producción», en SACHS, W. (ed.) (1996): *Diccionario del Desarrollo. Una Guía del Conocimiento como Poder*, Lima, PRATEC.

ROBINSON, F. (1999): *Globalizing Care. Ethics, Feminist Theory, and International Relations*, Oxford, Westview Press.

RODARI, G. (1995): *Cuentos por teléfono*, Barcelona, Juventud.

- RODRÍGUEZ, A. (1977): «Ideología sexista y literatura infantil», *Cuadernos de Pedagogía*, 36.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. (1999): *Una Introducción a la Filosofía de las Emociones*, Madrid, Huerga y Fierro.
- RUDDICK, S. (1989): *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*, New York, Women's Press.
- (1992): «Preservative Love and Military Destruction: Some Reflections on Mothering and Peace», en HUMM, M. (ed.) (1992): *Feminism, A Reader*, New York, Harvester Wheatsheaf.
- (1997): «Maternal Thinking», en TIETJENS MEYERS, D. (ed.) (1997): *Feminist Social Thought, A Reader*, New York, Routledge.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1980): *El Principito*, Madrid, Alianza.
- SAINZ DE ROBLES, F. C. (1988): *Diccionario Español de Sinónimos y Antónimos*, Madrid, Aguilar.
- SALLES, A. L. F. (1999): «Percepción y emociones en la moralidad», *Isegoría*(20), 217-226.
- SAVATER, F. (2000a): «Perdidos en el tiempo», en SAVATER, F. (ed.) (2000a): *Las preguntas de la vida*, Barcelona, Ariel: 241-265.
- (2000b): *Sobre Vivir*, Barcelona, Ariel.
- SAVATER, F. Y P. HERNÁNDEZ (1999): «Entrevista: Fernando Savater», *Nuestros Hijos*, Mayo(5), 18-23.

SEVENHUIJSEN, S. (1998): *Citizenship and the ethics of care: Feminist considerations on justice, morality, and politics*, London, Routledge.

SHIVA, V. (1991): *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*, Montevideo, Instituto del Tercer Mundo-ITEM SRL.

SINGER, P. (1995): *Ética para vivir mejor*, Barcelona, Ariel.

SIU-RUNYAN (1996): «Caring, Courage, Justice, and Multicultural Literature», *Journal for a Just and Caring Education*, 2(4), 420-429.

STACK, C. B. (1993): «The Culture of Gender: Women and Men of Color», en LARRABEE, M. J. (ed.) (1993): *An Ethic of Care*, London, Routledge.

STRAWSON, P. F. (1995): *Libertad y resentimiento*, Barcelona, I.C.E. UAB-Ediciones Paidós.

SUBIRATS, M. Y C. BRULLET (1992): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

SUBIRATS MARTORI, M. (1994): «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy», *Revista Iberoamericana de Educación*(6).

TODOROV, T. (1993): *Frente al Límite*, Madrid, Siglo XXI.

TORRALBA, F. (1998): *Antropología del Cuidar*, Barcelona, Institut Borja de Bioética.

TRONTO, J. (1993a): *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, London, Routledge.

- (1993b): «Beyond Gender Difference to a Theory of Care», en LARRABEE, M. J. (ed.) (1993b): *An Ethic of Care*, London, Routledge.

- (1998): «What Can Feminist Learn about Morality from Caring?», en STERBA, J. P. (ed.) (1998): *Ethics: The Big Questions*, Oxford, Blackwell: 346-356.

- (1999): «Care Ethics: Moving Forward», *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 14(1), 112-119.

TYREE, C. Y OTROS (1997): «Teaching Values to Promote a More Caring World», *Journal for a Just and Caring Education*, 3(2), 215-226.

UNESCO: «Programa de Acción sobre una Cultura de Paz» en *Cultura de Paz*, nº22.

URBAN WALKER, M. (1995): «Moral Understandings: Alternative "Epistemology" for a Feminist Ethics», en HELD, V. (ed.) (1995): *Justice and Care, Essential Readings in Feminist Ethics*, Colorado, Westview Press.

VEGA NAVARRO, A. (1997): «Jugar a ser iguales», *Cuadernos de Pedagogía*, Septiembre(261).

VINYAMATA CAMP, E. (1999): *Manual de prevención y resolución de conflictos. Conciliación, mediación, negociación*, Barcelona.

WAITHE, M. E. (1989): «Twenty-three Hundred Years of Women Philosophers: Toward a Gender Undifferentiated Moral Theory», en BRABECK, M. (ed.) (1989): *Who Cares? Theory, Research, and Educational Implications of the Ethic of Care*, New York, Praeger.

WARREN, K. J. (1996): *Ecological Feminist Philosophies*, Indiana University Press.

- (1998): «The Power and Promise of Ecological Feminism», en STERBA, J. P. (ed.) (1998): *Ethics: The Big Questions*, Oxford, Blackwell.

WEINGARTEN, K. (1994): *The Mother's Voice: Strengthening Intimacy in Families*, New York, Harcourt, Brace.

WHITAKER, P. (1993): «Consideraciones sobre el curriculum», en HICKS, D. (ed.) (1993): *Educación para la paz*, Madrid, Ediciones Morata.

YOUNG, I. M. (1990): «Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política», en BENHABIB, S. y D. CORNELL (eds.) (1990): *Teoría feminista y teoría crítica*, València, Edicions Alfons el Magnànim: 9-28.

ZÁBALO, F. y K. UNCETA (1994): «La metamorfosis del FMI y el Banco Mundial: el ajuste estructural», *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, 50 años de Bretton Woods(13), 21-46.

ZAMORANO, M. (1999): «Els drets humans i la cultura de la pau», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. y COMINS MINGOL, I. (eds.) (1999): *Terra i Drets. Els Drets Humans a la Fi del Mil·leni*, Borriana, Agrupació Borriana de Cultura. X: 129-135.