



ÉTICA DEL CUIDADO Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: UNA MIRADA DESDE LA MUJER

CARE ETHICS AND CHARACTER EDUCATION: A WOMAN'S PERSPECTIVE

<https://10.21555/rpp.v35i35.2666>

Carlos Beltramo

Instituto Cultura y Sociedad (ICS),
Universidad de Navarra, España.

cbeltramo@unav.es

<https://orcid.org/0000-0001-8382-8134>

Recibido: octubre 21, 2022 – Aceptado: noviembre 4, 2022

Resumen

La ética del cuidado es la propuesta de Carol Gilligan, tras notar el sesgo de género que contenía la tabla del desarrollo moral, propuesta por Lawrence Kohlberg. Gilligan plantea que, mientras el varón tiende a resolver los dilemas morales de manera racionalista, apelando a la idea de justicia, la mujer utiliza también el apego y la empatía. Entonces, propone agregar, en el juicio moral, todo aquello que la mujer capta mejor para corregir el sesgo del sistema de Kohlberg. Por su parte, Nel Noddings convierte la ética del cuidado en una propuesta pedagógica, en diálogo con el movimiento de la educación del carácter. Su modelo contempla cuatro componentes básicos: modelamiento, diálogo, práctica y confirmación. Noddings indica que superar el sesgo de género implica que el juicio moral no se reduzca a la racionalidad instrumental, pero propone evitar caer en el emotivismo. De allí que su propuesta apele a una correcta educación del corazón, buscando un equilibrio entre corazón y cabeza. En este sentido, ambas pensadoras lanzan un desafío positivo a las corrientes actuales de la educación del carácter, justo en un momento en que este campo educativo está expandiendo sus reflexiones fundamentales, mientras busca reflejar todos los aspectos de la persona humana.

Palabras clave: carácter, ética, desarrollo moral, educación moral, empatía.

Abstract

The ethics of care is Carol Gilligan proposal after noticing the gender bias contained in the table of moral development proposed by Lawrence Kohlberg. Gilligan states that, while men tend to solve moral dilemmas in a rationalistic way, appealing to the idea of justice, women also use attachment and empathy. For this reason, she proposes to add in the moral judgment everything that women grasp better to correct Kohlberg's system's bias. Nel Noddings, from another approach, turns the ethics of care into a pedagogical proposal in dialogue with the character education movement. Her model contemplates four essential components: modeling, dialogue, practice, and confirmation. Noddings sees that, overcoming gender bias implies that moral judgment should not be reduced to instrumental rationality but proposes to avoid falling into emotivism. Hence, her proposal appeals to a proper education of the heart, seeking a balance between heart and head. In this sense, both thinkers launch a positive challenge to the actual currents of character education, just at a time when this educational field is expanding its fundamental reflections, while seeking to reflect all aspects of the human person.

Keywords: Character, Ethics, Moral Development, Moral Education, Empathy.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que el aporte de Lawrence Kohlberg (1927-1987) a la psicología y la educación moral, ha sido fundamental en la segunda mitad del siglo XX (Caro Samada et al., 2018; Dabdoub, 2020; Lapsley y Narvaez, 2005; Linde Navas, 2009; Rubio, 2012; Smagorinsky y Taxel, 2005; Snarey y Samuelson, 2014). Entre sus aportaciones, dos han tenido una notable difusión: el situar al juicio moral autónomo en el centro del actuar humano –bajo la influencia de Kant– y la creación de una escala, con etapas o estadios progresivos, que refleja de qué manera los sujetos van perfeccionando su capacidad de elaborar dichos juicios morales, siguiendo a Piaget.

En ambos casos, Kohlberg aplicó la metodología de los dilemas morales a situaciones ficticias que implican desequilibrios cognitivos: según el grado de refinamiento en la resolución de los dilemas, un especialista puede ubicar a una o varias personas en la tabla (Kohlberg, 2008). Enfrentarse a dilemas también permitiría a un individuo romper los límites de su estadio de juicio moral presente y pasar a uno superior (Blatt y Kohlberg, 1975). Entre estos dilemas, destaca el de un tal Heinz que necesita medicinas para su mujer enferma, no tiene dinero para comprarlas y el farmacéutico se las niega.

Kohlberg (1971, 1973; 1997) estableció tres niveles en su tabla de desarrollo moral, con dos estadios cada uno, resultando un total de seis estadios:

Nivel I. Preconvencional. Estadio 1: moral heterónoma; estadio 2: individualismo, propósito instrumental e intercambio.

Nivel II. Convencional. Estadio 3: expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal; estadio 4: sistema social y conciencia.

Nivel III. Posconvencional o de Principios. Estadio 5: contrato o utilidad social, y derechos individuales; estadio 6: principios éticos universales.

Este sistema colocó, en el centro del actuar moral, los componentes racional y cognitivo. Algunos de los discípulos de Kohlberg, con el tiempo, criticaron la propuesta mostrando que, una excesiva racionalización del proceso, podría implicar una distancia insalvable entre el pensar y el actuar (Rest et al., 1999, 2000). Entre estos críticos, con una mirada particular, encontramos a Carol Gilligan (n. 1936) y a Nel Noddings (n. 1929), dos pensadoras que, desde el feminismo, ampliaron el alcance de esta escuela de psicología y pedagogía moral, superando los sesgos de género.

El objetivo de este estudio es señalar de qué manera, las críticas de Gilligan y Noddings al trabajo de Kohlberg, han dado lugar a propuestas educativas originales que pueden contabilizarse, hoy en día, entre las que se conocen como de «educación del carácter» en sentido amplio (Bernal et al., 2015). Para ello se han revisado fuentes primarias de ambas autoras, así como comentadores de sus textos y algunas de sus fuentes de referencia inmediata. Se han realizado búsquedas bibliográficas en Web of Knowledge, ERIC, DIALNET y SCOPUS.

CAROL GILLIGAN Y EL MODELO DE LA ÉTICA DEL CUIDADO (CARE)

Al inicio de su carrera, Gilligan formó parte del equipo de Kohlberg. Con el tiempo, su investigación la llevó a descubrir ciertas diferencias entre las respuestas que varones y mujeres otorgaban a los dilemas, lo que le hizo pensar en que allí podría haber un sesgo de género (Çam et al., 2012). Según Slote (2013), posteriormente Gilligan «perdió confianza en esa correlación» con el género (p. 19), aunque mantuvo sus críticas a la teoría de Kohlberg, tal como este la había planteado.

Según los resultados obtenidos hasta ese momento, en la tabla de Kohlberg, las mujeres, en promedio, se quedaban en el estadio 3, mientras los varones lograban ascender, también en promedio, hasta la etapa 4 (Noddings y Brooks, 2017). Este resultado daba a entender, según el autor, que las mujeres estaban menos capacitadas para el desarrollo moral que los varones.

Después de estudiar las respuestas de las mujeres, Gilligan llegó a la conclusión de que el problema no era que ellas tuvieran un impedimento, sino que el sistema ideado por Kohlberg estaba sesgado (Gilligan y Attanucci, 1988). Gilligan observó que la tabla privilegiaba criterios por lo general atribuidos a varones, probablemente por haber sido diseñada sobre una muestra exclusivamente masculina (Gilligan, 1977).

El sistema kohlberiano transmitía la idea de que la mejor forma de elaborar un juicio moral, consistía en separar los aspectos lógicos/racionales de los vitales/concretos y colocarse en una perspectiva de derechos y justicia lo que excluía, de facto, todo lo relativo a las relaciones personales (Medina-Vicent, 2016).

De ahí que la tabla de Kohlberg no pudiera encuadrar, adecuadamente, las respuestas relacionadas con el apego y la empatía –es decir, la preocupación por las redes de relaciones interpersonales– y, por tanto, algunos sujetos obtuvieran tan bajos resultados, especialmente las mujeres.

Para explicar su visión sobre el origen de este sesgo, Gilligan (1982) analizó las características del desarrollo de la mujer y sus diferencias con las del varón. Siguiendo una línea psicoanalítica, planteó que mientras el varón construye su identidad por oposición al objeto

materno, la mujer lo hace mediante el apego, un factor que termina siendo decisivo en todos los aspectos de su vida, incluyendo la forma en que juzga los problemas morales. La identidad, por oposición, permite separar por un lado el razonamiento y, por otro, las vivencias concretas, mientras que el apego hace que el sistema de vivencias personales tenga un peso muy grande en el juicio moral (Gilligan, 1995). Esta diferencia evolutiva de varones y mujeres constituye un problema cuando el razonamiento abstracto y lógico es considerado el único eje relevante para comprender el grado de desarrollo moral de una persona. La aplicación de tal criterio, indistintamente a varones y mujeres, es el que ha conducido a la falsa conclusión de que la mujer no es capaz de realizar juicios morales de niveles superiores. Observaciones como las de Piaget (1932), de que las niñas no son capaces de seguir las reglas de juego con la misma constancia que los varones, parecían confirmar esta diferencia.

Con el tiempo, muchas investigaciones encuentran el mismo sesgo de género que señaló Gilligan (Cordellieri et al., 2020; Fumagalli et al., 2010; Harenski et al., 2008), mientras que otras no (Brabeck y Shore, 2003; Jaffee y Hyde, 2000), aunque no exactamente por la vía teórica de Kohlberg, sino más bien recorriendo un camino de comprobación empírica y revisión de diferentes investigaciones. En cualquier caso, Gilligan concluyó que en el trabajo de Kohlberg se hacía necesario incluir variables relacionadas con la interacción personal, junto con las que surgían del enfoque racionalista hacia la justicia y los principios teóricos. Si la definición de madurez solo se centra en el proceso de individuación por oposición y no incluye la capacidad de cuidar a los demás, entonces la teoría del desarrollo moral de Kohlberg siempre resultará incompleta. Más de la mitad de la población mundial estaría excluida del modelo.

Según Gilligan, para las mujeres «el problema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos, y para su resolución requiere un modo de pensar que sea contextual y narrativo en lugar de formal y abstracto» (Gilligan, 1982, p. 19). La moralidad «de los derechos» implica ignorar las consecuencias de las decisiones morales en personas concretas, lo que muchas veces resulta chocante para las mujeres. Por otro lado, a muchas personas, la moral «del individuo concreto y sus circunstancias, especialmente el componente afectivo» corre el riesgo de no ser objetiva, de ahí que no la tomen en cuenta académicamente.

Para evidenciar esta antinomia, Gilligan tomó como punto de partida un par de respuestas inteligentes de un niño y una niña de once años frente al dilema de Heinz. La investigadora mostró que, mientras el varón respondía apelando a la lógica –coincidiendo con las etapas del desarrollo moral kohlberiano–, la niña lo hacía de manera aparentemente más evasiva y desenfocada, preocupada por la red de relaciones humanas involucradas en la situación concreta. Ella no podía aceptar fácilmente que una persona se viera afectada por soluciones simples y en teoría «muy lógicas». Con resultados de este tipo, Gilligan propuso que:

Añadir una nueva línea de interpretación, basada en las imágenes del pensamiento de la niña, hace posible no solo ver el desarrollo donde antes no se discernía un desarrollo, sino también considerar las diferencias en la interpretación de relaciones, sin hacer una escala de estas diferencias, de mejor a peor (1982, p. 25).

Gilligan explica que, frente a la «ética de la justicia», centrada en la lógica y con un enfoque más bien jurídico, las mujeres se guían más por una «ética del cuidado (*care*) mutuo». En ella, la solución a los problemas no pasa por una fría secuencia lógica, sino por la activación de las redes de relaciones, lo que desconfigura el universo creado por los dilemas kohlberianos (Faerman, 2015).

La ética del cuidado, parte del principio de «no hacer daño», pero es mucho más que eso. Por ejemplo, Gilligan plantea que la falta de cuidado se da incluso en la omisión, en el no hacer lo que otros esperan que uno haga. No es tanto una balanza entre «derechos atendidos» y «deberes a respetar» sino el compromiso en primera persona con quien está en necesidad.

Así pues, frente a una ética de la justicia de carácter normativo centrada en los derechos, la igualdad y basada en el acuerdo o contrato social; la ética del cuidado, referida a las conexiones entre las personas y las responsabilidades que subyacen a sus relaciones, permite vislumbrar las carencias de un universalismo que borra de la ecuación cuestiones tan importantes como el cuidado (Medina-Vicent, 2016, p. 93).

Para Gilligan, uno de los problemas de absolutizar los parámetros masculinos es que las mujeres pueden dudar de la validez de su propia experiencia. Pero, además, se estaría perdiendo la oportunidad de incorporar el cuidado (*care*), como variable éticamente pertinente y educativamente válida, para la formación moral, tanto de varones y mujeres.

En el texto de *In a different voice* (1982), la ética del cuidado representa la necesidad de examinar las relaciones entre personas como un eje inseparable del análisis moral, incluyendo «en un lugar destacado, la compasión, la empatía, el don y el interés en conseguir el bienestar del otro» (Ibáñez-Martín, 2013, p. 12). Claire, una estudiante universitaria, varias veces entrevistada por Gilligan, lo expresó de una manera coloquial al tratar de justificar su solución al dilema de Heinz:

Aunque una persona pueda no simpatizarle otra, «tenemos que amar a alguien más, porque somos inseparables de ellos. En cierto modo, es como querer a nuestra mano derecha; es parte de nosotros. Esa otra persona es parte de la colección gigantesca de todos. [...] El desconocido es otra persona que pertenece a tal grupo, personas con quienes estamos conectados por virtud de ser otra persona» (Gilligan, 1982, p. 57).

Gilligan declara explícitamente que no pretende invalidar el trabajo de Kohlberg, sino ampliar el rango de análisis. La incorporación de la figura de los otros, como personas concretas, permite ver de qué manera Gilligan propone incorporar una mirada diferente a la propuesta por su maestro. Pero hay que tener cuidado de llevar esta diferencia de puntos de vista, más allá de lo que los propios autores quisieron plantear.

El debate entre Kohlberg y Gilligan no supone la existencia de una ética femenina, específica, diferente a la ética masculina. No se trata de plantear un enfrentamiento entre la ética y la vida buena, entre lo público y lo privado, lo imperativo y lo voluntario. Se trata de enfatizar la importancia imperativa del vínculo afectivo, de comprender que las relaciones humanas son todas relaciones de dependencia, siempre frágiles y discontinuas (Alonso Alonso y Fombuena Valero, 2006, p. 105).

La mencionada Claire confesó que pensaba que, lejos de progresar, había descendido de estadio, ya que se encontraba confusa sobre las razones para resolver el dilema de Heinz y las medicinas. Gilligan le mostró, en contexto, que su vida estaba bastante asentada y madura y que, por tanto, no había retrocedido, simplemente expresaba elementos de la ética del cuidado.

APORTES Y LÍMITES DE LA IDEA DE GILLIGAN

La incorporación del enfoque del cuidado y el de las redes de relación humana interpersonal, supuso que el modelo de Gilligan se convirtiera en un enfoque, una calidad de análisis de las situaciones concretas del que carece el abordaje racionalista de Kohlberg, más centrado en la justicia y la autonomía (Slote, 2013). «Tras las críticas de Gilligan, Kohlberg aceptó la dimensión del cuidado (*care*) en la reformulación de su teoría» (Gozálvez y Jover, 2016, p. 317). En los últimos años de su carrera, el psicólogo neoyorquino incorporó «un nuevo principio moral denominado de múltiples formas: amor responsable, atención benevolente, cuidado, afecto amistoso, altruismo, etc.» (Gozálvez y Jover, 2016, p. 318) e, incluso, simplemente cuidado, tal como sugería Gilligan (Kohlberg, L., Levine, Ch., y Hewer, A., 1984).

Como señala Medina-Vicent, es necesario el encuentro entre la ética de la justicia y la del cuidado. De alguna manera, Gilligan propone el paso de un «formalismo postconvencional», que es el más alto grado de desarrollo del juicio moral en la teoría de Kohlberg, a un «contextualismo postconvencional», donde no se busque tanto definir estructuras universales sino explicar el desarrollo, incluyendo relaciones de cuidado entre personas. Es una distinción que permite a la autora feminista «defender una ética del cuidado postconvencional» (Medina-Vicent, 2016, p. 91).

Tal vez un problema en la metodología de Gilligan fue absolutizar la posición basada en el contexto y las relaciones personales, a pesar de que ella manifestó que no buscaba hacerlo. Como señala Cho (1986), si bien Gilligan proponía un desarrollo dialéctico entre la ética de la justicia y la del cuidado en las personas concretas, «su alternativa a la teoría de Kohlberg mantiene un paralelismo con ella» (p. 108), se puede ver en el análisis que la filósofa feminista hace sobre el problema del aborto.

Hay que señalar que algunos de los criterios que Gilligan esbozó, en la primera mitad del libro *In a different voice*, los modificó en la segunda parte. En ella, la autora se centró en aspectos prácticos de su propuesta, enfocándose en justificar las decisiones de algunas mujeres a favor de abortar.

De alguna manera, este cambio de orientación traspasó un límite auto impuesto acerca del alcance del concepto de cuidado como sinónimo de «no hacer daño». En esto influye su posición personal a favor del aborto, que reivindica en varios de sus escritos con total transparencia (Gilligan, 1995). Así, frente a un embarazo problemático, descarta la relación de cuidado de la madre respecto de su hijo en gestación y se centra en analizar una hipotética calidad de vida de ese niño –en caso de nacer– y de su madre. Así, termina utilizando una jerarquización más acorde al pensamiento masculino de prioridades en abstracto que al femenino del cuidado de las personas concretas, ya que mientras el niño en gestación es concreto, el futuro negativo para ambos es una hipótesis teórica.

Aparece una especie de aporía entre sostener que el cuidado es parte del modo de ser femenino y privilegiar la realización de la mujer a costa de no aplicar ese cuidado a un sujeto con quien está enlazada: el niño que está en su seno. El texto omite totalmente el término maternidad, siendo que embarazo y maternidad están íntimamente relacionados y constituyen uno de los lazos más potentes y básicos de la humanidad, en el cual la necesidad de «cuidado» puede apreciarse de manera más pura y radical. Es tal vez por esto, que Gilligan va cambiando su concepto de cuidado, que en la primera parte de su libro está asociado con la «responsabilidad», pero en la segunda se asocia

con una capacidad absoluta de elección de la mujer, frente a la vida de su hijo en gestación (Gilligan y Richards, 2009). Es evidente que las situaciones planteadas por Gilligan son de un gran dramatismo y ninguna solución está exenta de polémica. En el presente estudio, solo consignamos lo que parece ser un cambio de criterio frente a un cierto tipo de dilema concreto. Mientras la ética del cuidado de la primera parte, abre la puerta al altruismo y a la impregnación del aporte del genio femenino a la comprensión universal del hecho moral que Kohlberg había omitido, en la segunda parece que Gilligan transforma este proceso para justificar lo que, a su juicio, constituye algo bueno en el aborto.

De este modo, Gilligan lleva la moral de situación a un nuevo nivel de expresión y debilita, de alguna forma, la fuerza analítica de su propuesta. El efecto paradójico fue que, al final, sostuvo una moral jerarquizada, de alguna manera similar a la de Kohlberg.

Coincidimos con el análisis de Gordillo (1992), quien sostiene que las diferencias existentes entre varones y mujeres no afectan el desarrollo moral en sí mismo, sino a la captación de aspectos que son más prioritarios para unos o para otras, a la hora de afrontar los problemas morales.

Aunque la atención que se presta a estas diferencias haya surgido de la investigación sobre el pensamiento moral de las mujeres, sería una simplificación excesiva decir que los hombres piensan en términos de la orientación hacia los derechos o la justicia, y las mujeres, en términos de la orientación hacia la atención. Parece, más bien, que el pensamiento de cada individuo muestra un enfoque predominante, que puede ser el de la justicia o el de la atención (Haydon, 2003, p. 101).

Por tanto, el cuidado –o «atención», como es traducida la palabra *care* en el texto precedente–, no es una cualidad exclusivamente femenina, sino de todo el género humano. Lo importante es que la discusión que plantea Gilligan ha servido para romper el rígido paradigma piagetiano-kohlberiano de un desarrollo moral racionalista y ha abierto la puerta para comprender que, a la madurez moral, puede llegarse por más de un camino.

NEL NODDINGS: LA PEDAGOGÍA DE LA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Nel Noddings, psicóloga y pedagoga es, tal vez, la investigadora que más aportaciones ha realizado para llevar la ética del cuidado al campo de la educación moral. En muchos sentidos, ella comparte el análisis de Gilligan.

Una ética construida sobre el cuidado es, pienso, característica y esencialmente femenina, lo que no significa, por supuesto, que no pueda ser compartida por los hombres, de la misma manera que podríamos decir que los sistemas morales tradicionales pueden ser asumidos por las mujeres. Pero una ética del cuidado se genera, creo, a partir de nuestra experiencia como mujeres, tanto como el enfoque lógico tradicional a los problemas éticos se desarrolla más obviamente a partir de la experiencia masculina (Noddings, 2008, p. 8).

En la práctica, la propuesta pedagógica de Noddings es más pragmática que la de Gilligan, y establece paralelismos y relaciones con la educación del carácter.

La educación del carácter se ha convertido en las últimas décadas en un término «paraguas». ya que, bajo esa rúbrica, se recogen iniciativas diversas vinculadas con la educación de las virtudes, la educación en valores, la educación para la ciudadanía y la educación para la construcción personal, entre otras (Bernal et al., 2015, p. 35).

Los promotores de la educación del carácter suelen citar, como sus referencias más remotas, la influencia de Aristóteles y, en general, del mundo griego (Lapsley y Narvaez, 2006), pero que ha tenido dos etapas bien marcadas en los últimos doscientos años. La primera, a inicios del siglo XX, se centró en desarrollar casi exclusivamente virtudes sociales y morales (Hernández-Sampelayo Matos, 2007). La segunda, considerada un resurgimiento y renovación de esta corriente, se ubica a finales del siglo XX, e incorpora muchos elementos de la psicología y de la vida emocional (Vargas y González-Torres, 2009). Es con esta moderna corriente de la educación del carácter con la que interactúa Noddings.

Al igual que para Gilligan, para Noddings «las necesidades de otras personas se convierten en apelaciones éticas» (Vázquez-Verdera, 2009, p. 47) sobre la que se puede construir un sistema moral. «El cuidado, tal como lo define la ética del cuidado, no es un simple problema de experimentar o expresar preocupación. Es mejor describirlo como una relación» (Noddings, 2015, p. 120).

En su libro *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter* (2009, 2002), Noddings realiza tres ejercicios: primero, muestra los puntos en que la ética del cuidado y la educación del carácter corren por carriles paralelos, pero relacionados; segundo, sugiere algunas mejoras a las propuestas de la educación del carácter (desde el punto de vista del cuidado), y, tercero, propone una estructuración curricular con sus propias ideas. Su propuesta conjuga aspectos de la educación de las virtudes y un formato de trabajo que recuerda mucho al currículum integrado, propuesto por James Beane (2005) y los educadores progresistas.

Noddings (1992) plantea que todo el currículum gire alrededor del análisis del cuidado, desde diferentes puntos de vista: aprender a cuidar y ser cuidado; el cuidado y el pensamiento crítico; la tradición del cuidado en el pasado, el presente y el futuro. En este último apartado propone revisar hasta qué punto, el protagonismo femenino ha sido dejado de lado en la historiografía tradicional y cómo la subsanación de dicha omisión puede ofrecer interesantes lecciones (Noddings, N., 1988).

La educación moral con la perspectiva de la ética del cuidado de Noddings posee cuatro componentes básicos: modelamiento, diálogo, práctica y confirmación.

En lo que respecta al *modelamiento*, la posición de Noddings es compleja desde el punto de vista ético. Moviéndose fuera de la tónica Kohlbergiana y de la ambigüedad de Gilligan, Noddings reconoce explícitamente la existencia del mal, tanto fuera como dentro de las personas. Con esto en mente, Noddings confronta a la educación del carácter tradicional, preguntándose hasta qué punto insistir en un «bien», previamente parametrado y excesivamente idealizado, podría ser una fuente de amargura presente y futura para el alumno. A fin de evitar esta frustración, Noddings sostiene que el docente, antes de nada, debe establecer sólidas relaciones de cuidado para crear un ambiente propicio sobre el cual construir un liderazgo orientado al bien. «Crear las condiciones que pueden favorecer la vida moral. Queremos que las escuelas sean lugares en los que ser bueno sea posible y atractivo» (Noddings, 2009, p. 32).

Reconocer que el mal es parte de la vida, permite un realismo que supera la ingenuidad de la primera versión de la ética del cuidado. Noddings reconoce que la educación del carácter hace, en este sentido, un aporte en lo concerniente a la libertad moral, que se manifiesta tanto en el heroísmo como en la infamia. Propone un equilibrio que nace de la interacción ética de unas personas con otras (García y Jover, 2019). Esta interrelación exige, de cada uno, acciones morales que beneficien a los demás, incluso las más difíciles de cumplir. Pero esa relación no siempre facilita la realización de acciones buenas. A veces la complica.

Esperamos que los niños superen las tentaciones ordinarias, y de vez en cuando las extraordinarias, pero aceptamos los límites del heroísmo ético. Por lo tanto, desarrollar y mantener un ambiente en el que la vida moral pueda florecer se vuelve parte de nuestra obligación moral cotidiana (Noddings, 2009, p. 33).

El modelado es una fuente de información que se pondrá a prueba en la siguiente etapa: el diálogo. Mediante él, podrá categorizarse mejor todo lo aprendido en el modelado.

Para definir la segunda etapa, Noddings utiliza el concepto de *diálogo*, de Paulo Freire (1921-1997): una práctica abierta que descarta cualquier imposición de la idea preconcebida del adulto. Pero ella insiste en que, además, ese diálogo debe orientarse hacia el porqué de las cosas, para que el alumno llegue a una decisión bien informada (Noddings y Brooks, 2017).

Este tipo de diálogo sirve no solo para conseguir información sobre una decisión a tomar, contribuye también a tener un hábito de la mente, que es el de buscar información adecuada con la cual tomar una decisión (Noddings, 1992, p. 23).

Noddings no se desprende del todo del contexto relativista de Gilligan, pero establece pautas que definen el proceso relacionado con el conocimiento intelectual. Parte de una postura por la cual el adulto no debe adoctrinar, pero advierte que no toda información da igual, habrá alguna que será más acertada, y hacia ella hay que conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la relación dialogal (García y Jover, 2019).

Es una forma de contemplar el diálogo, que permite a los educandos conectar con las personas. Persky (2021), por ejemplo, utilizó este marco para encontrar la mejor orientación a las clases durante el confinamiento producto de la pandemia COVID-19. Utilizando la vía de la poesía y siguiendo los principios de Noddings, esta profesora estableció, con otros profesores y con los alumnos, carriles para proporcionar sentido a la experiencia que estaban viviendo, de manera excepcional.

Conocer a los demás es una forma de llegar a una adecuada respuesta moral, a partir del cuidado: «Respondemos con más eficacia en cuanto cuidadores, cuando entendemos qué es lo que el otro necesita y la historia de esa necesidad» (Noddings, 1992, p. 23). Si el sujeto –o sea, la otra persona–, se toma en sentido de objeto de preocupaciones interpersonales, entonces sus necesidades convierten nuestros juicios subjetivos en objetivos, aun cuando estemos tratando de comprender fenómenos de la subjetividad de esa otra persona. En otras palabras, la exigencia de cuidar del otro permite convertir los juicios propios, de subjetivos a objetivos.

De este modo, Noddings incorpora la variable personal concreta al esquema de enseñanza-aprendizaje planteado por Kohlberg, y, al mismo tiempo, acerca el subjetivismo de Gilligan a una cierta objetividad. Porque la subjetividad humana y sus necesidades –algunas percibidas y otras reales– no pueden tomarse de manera relativa. «El diálogo continuo construye un conocimiento sustancial del otro que sirve de guía para nuestras respuestas» (Noddings, 1992, p. 23). En cualquier caso, la introducción del «otro» como fuente de conocimiento (*knowledge*), es fundamental para cualquier esquema de educación moral o del carácter.

La gran preocupación de Noddings es que los alumnos, centrados en las herramientas «cognitivistas», solo sepan justificarse y que terminen justificando todo. Para evitarlo, propone una suerte de consecuencialismo (Caine et al., 2020) por el cual «lo bueno» está en relación con «lo que sea bueno para las personas involucradas». Así, para ser válida, una opción debe responder a tres cuestiones: que sea buena para una o varias de las personas; que lo sea en un momento concreto en particular; y que tome en cuenta de qué forma afectará esa opción a todos los que forman el «sistema de cuidado» (Krek y Zabel, 2017).

Noddings se muestra constantemente interesada en complementar el pensamiento crítico con una actitud ética. «Repetimos, el pensamiento crítico no es en sí mismo un bien moral. Después de todo, hay malas personas bastante hábiles en su pensar crítico, y hay malos propósitos a los que se puede aplicar el pensamiento crítico» (Noddings y Brooks, 2017, p. 32).

Para evitar este riesgo cognitivista y relativista, Noddings propone conformar una actitud ética que se forme apelando a los sentimientos morales, pero evitando el emotivismo. En este punto, se deja orientar por C.S. Lewis (1898-1963), citando *La abolición del hombre*: «Desde su perspectiva [de Lewis] la emoción es central en la vida moral, pero la vida moral no puede ser reducida a la emoción, ni tampoco puede ser reducida al pensamiento racional» (Noddings, 2002, p. 42). De ahí que Noddings plantee que un educador del carácter debe centrarse en la educación del corazón de sus alumnos, pero buscando «equilibrar las cuentas» (Noddings, 2002, p. 43) entre corazón y cabeza.

La tercera etapa es la *práctica*, que Noddings entiende como ejercer el cuidado en concreto para que los alumnos adquieran experiencia, así como la alcanzan en ciencias o en letras. Sostiene, por ejemplo, que los niños, al igual que las niñas, deben aprender a atender invitados, cuidar a los más pequeños, realizar tareas domésticas y actividades similares. «Cuanto más cerca estemos de las necesidades físicas íntimas de la vida, mayores serán nuestras posibilidades de entender su fragilidad y de percibir el llamado del “deber” interior, esa punzada que nos obliga a responder al otro» (Noddings, 2009, p. 51).

Se trata de llevar la responsabilidad por el prójimo del plano teórico a la práctica, con dos objetivos: por un lado, atajar la tentación del enfoque racionalista, que puede llegar a ser apasionado con lo abstracto, pero nada involucrado con las personas concretas; por otro, advertir que el trabajo en la escuela debe ser más cooperativo que competitivo. Noddings no se muestra opuesta a la competencia entre alumnos, pero destaca que la competición debe ser divertida y no opacar el valor moral de la cooperación.

Para que el trabajo en grupo sea efectivo, los profesores deben recordar continuamente que los alumnos están involucrados en ese trabajo para ayudarse mutuamente y no simplemente para producir un mejor trabajo o para superar a otro grupo (Noddings, 2008, p. 171).

La práctica docente debe privilegiar el «cuidado» al «concepto», sin renunciar del todo a este último. Según Noddings (2015), cuidar es una punzada que nos obliga a responder por el otro y que puede conducir a los alumnos hacia las virtudes.

Por último, su esquema contempla una cuarta etapa, la de la *confirmación*. Es un momento dependiente de la práctica y relacionado con la interioridad de las motivaciones, y con el puente que se establece entre el dador y el receptor del cuidado. Requiere que la persona que recibe una acción rescate, en el que la realiza, la mejor intención posible, incluso si se trata de un acto desagradable u ofensivo. Desde luego, cuando el acto es positivo es más fácil ver las buenas motivaciones; el problema surge cuando el emisor es un agresor o, al menos, sus actos aparecen como contrarios al cuidado. Siguiendo a Martin Buber (1970), Noddings sostiene que, frente a estos actos poco éticos o poco compasivos, el receptor –y eventualmente cualquier observador–, debe buscar una motivación positiva que esté escondida en el acto negativo. El objetivo es no generar una condena absoluta a la persona que actúa inadecuadamente y ofrecerle siempre una salida que le permita mejorar.

La confirmación sirve para que el cuidador tenga una mejor relación con la persona hacia su cuidado. Por ella, un maestro elabora un pensamiento positivo, incluso respecto

de un alumno díscolo o indisciplinado, buscando encontrar lo rescatable que pueda estar escondido en sus conductas o actitudes negativas. La actitud de cuidado se establece no tanto hacia lo que aparece –por ejemplo, la mala conducta del alumno–, sino hacia algo que no aparece –la buena intención implícita–. No se trata de inventarse motivos que la persona no posea, sino de establecer un diálogo entre cuidador y receptor del cuidado que trate de confirmar que lo que se buscaba originalmente era algo rescatable, más allá de los malos resultados de la acción.

Es tranquilizador y maravilloso comprobar que otro ve lo mejor de nosotros, lo que a menudo pugna por ser reconocido, detrás de nuestros actos más bajos y de los aspectos más débiles de nuestro yo (Noddings, 2009, p. 53).

Debe aclararse que, en el sistema de Noddings, la confianza en el diálogo responde más a un ejercicio de voluntarismo que a uno de afirmación de la dignidad de la persona humana. Ella cree que pensar bien acerca de otra persona mantiene una puerta abierta, aunque pueda parecer una ingenuidad; pensar mal, cierra definitivamente todas las puertas. También percibe que es improbable que un niño rebelde quiera abandonar su rebeldía si no es «confirmado» por su cuidador en, al menos, alguna de las cosas que realiza (Noddings, 2009).

Finalmente aparecen tres problemas fundamentales que Noddings detecta en la educación del carácter y que ella piensa deben abordarse mejor desde la perspectiva de la ética del cuidado (Noddings, 1984). El primero es la capacidad de impacto en el educando. Para ella, en el esquema clásico, se enseña primero la virtud y, *a posteriori*, surge la relación de cuidado del mayor respecto del menor: dicha relación viene determinada por la virtud enseñada previamente. En cambio, en la ética del cuidado, lo que se plantea primero es establecer las relaciones para que luego broten, de forma espontánea o dirigida, las virtudes correspondientes.

El segundo problema es que para que el mensaje de las virtudes se concretice en los educandos, es necesario contar con una comunidad educativa sólidamente estructurada, conocida como comunidad fuerte o *strong community* (García y Jover, 2019). Un centro educativo con un ideario definido tiene más posibilidades de ser una comunidad fuerte, en cambio, uno plural lo tiene más difícil. En parte, la solución que plantea Noddings es buscar que el centro escolar, más que «fuerte» sea «bueno», y establezca relaciones de cuidado según los patrones ya mencionados.

El tercer problema es la polémica acerca de qué virtudes deben inculcarse en una comunidad. Y en este campo existen variedad de propuestas, incluso dentro de las mismas tradiciones culturales y religiosas. Noddings cree que puede establecerse un puente entre la educación del carácter y la ética del cuidado, si se utilizan planteamientos éticos de la virtud, como los utilizados por Slote (1995), quien evita centrarse en las que llama «virtudes morales» y amplía el contexto de la virtud hasta incluir aspectos fundamentales como la felicidad y la salud del agente. Noddings pretende incluir en el catálogo de virtudes, entonces, aquellas relacionadas con el intelecto y la personalidad.

En su análisis acerca de los impulsores de la educación del carácter, Noddings echa de menos alusiones al bienestar en las relaciones personales y sociales que ella propone incluir en los programas por la vía del cuidado. De alguna manera, su reflexión va en paralelo con la evolución de las miradas más innovadoras de la educación del carácter que, en estos últimos años, han tendido a la integración de cada vez más aspectos de la persona humana y su universo de relaciones (Beltramo, 2020; Berkowitz, 2021).

CONCLUSIONES

En un momento en que se vive un rescate y puesta en valor de la educación del carácter (Arthur et al., 2017; Kristjánsson, 2017; Naval et al., 2021; Pike et al., 2020; Walker et al., 2015), Gilligan y Noddings reaizan importantes señalamientos acerca de algunas actitudes que no deben perderse de vista. Más allá de la forma en que surge la corriente de la ética del cuidado, y su contraposición con los planteamientos racionalistas de Kohlberg, muchos de los aportes de estas dos autoras merecen la atención de todo aquel que quiera proponer esquemas efectivos de educación moral.

No deja de ser un dato a destacar, que dichos aportes provengan de mujeres y se centren en fortalezas que ellas mismas encuentran asociadas a la forma en que las mujeres se suelen acercar a los problemas. No es de extrañar que muchas investigadoras feministas hayan profundizado en estas ideas. Sin embargo, esta propuesta no debe entenderse como una enmienda a la totalidad respecto de la educación del carácter. Más bien debe percibirse como un aporte para lograr que esa educación sea integral, abarque la mayor cantidad posible de dimensiones de la persona y se convierta en una práctica cada vez más eficaz.

¿Qué puede aportar la filosofía feminista de las ciencias sociales a la investigación educativa? Quizá la contribución más importante sea la advertencia de no sustituir «una forma correcta» por otra. La investigación cualitativa no es más correcta que la cuantitativa; la narrativa no es más correcta que la paradigmática. Más bien, la corrección de un método de investigación debe juzgarse tanto por los propósitos de los participantes (investigadores y sujetos) como por sus efectos. En lugar de preguntar simplemente cómo se comporta un estudio con respecto a los criterios de adecuación preestablecidos, ahora nos preguntamos si los propósitos son compartidos y si los resultados son útiles y aceptables (Noddings, 1998, p. 128).

En el camino puede haber excesos de uno y otro lado. Incluso muchas veces las ideas y posiciones personales de los diferentes estudiosos pueden conducir a incomprendiones. Son, creemos, situaciones totalmente normales en la evolución del pensamiento y en la búsqueda conjunta de mejores sustentos teóricos y prácticos para la educación. Lo que no es conveniente es que las corrientes avancen ignorándose unas a otras, precisamente por esos detalles que a veces separan a los intelectuales. ■

Referencias

- Alonso Alonso, R., y Fombuena Valero, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, ISSN 1578-0236, vol. 6, 1, 2006, pps. 95-107, 6, 95-107. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2214104&info=resumen&idioma=SPA>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London-New York: Routledge.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

- Beltramo, Carlos (2020). Tres pilares de la educación del carácter hoy. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, J. Fuentes, y A. Cárdenas (Eds.), *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 101-110). Dykinson.
- Berkowitz, M. W. (2021). *PRIMED for character education: six design principles for school improvement*. London: Routledge Taylor y Francis Group.
- Bernal, A., González-Torres, M. C., y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), pp. 35-46.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), pp. 129-161. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Brabeck, M. M., & Shore, E. L. (2003). Gender Differences in Intellectual and Moral Development? The evidence that refutes the claim. In J. Demick & C. Andreoletti (Eds.), *Handbook of Adult Development* (pp. 351-368). Kluwer Academic/Plenum Publishers. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0617-1_18
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Caine, V., Chung, S., Steeves, P., & Clandinin, D. J. (2020). The necessity of a relational ethics alongside Noddings' ethics of care in narrative inquiry. *Qualitative Research*, 20(3), pp. 265-276. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1177/1468794119851336/FORMAT/EPUB>
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğullari, S., & Çok, F. (2012). Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2, Suppl), pp. 1222-1225. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987841.pdf>
- Caro Samada, C., Ahedo Ruiz, J., y Esteban Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: Actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 75(269), pp. 85-100. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Cho, K. W. (1986). *Formalism and Contextualism in Moral Education: An Analysis of two Exemplars* (Doctoral Degree Thesis) University of Illinois at Urbana-Champaign. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://www.proquest.com/docview/303487501/fulltextPDF/851F6A558FA34967PQ/1?accountid=14600>
- Cordellieri, P., Boccia, M., Piccardi, L., Kormakova, D., Stoica, L. v., Ferlazzo, F., Guariglia, C., & Giannini, A. M. (2020). Gender Differences in Solving Moral Dilemmas: Emotional Engagement, Care and Utilitarian Orientation. *Psychological Studies*, 65(4), pp. 360-369. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1007/S12646-020-00573-9>
- Dabdoub, P. (2020). El enfoque del desarrollo cognitivo de la educación moral de Kohlberg. Retos y resultados. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, J. L. Fuentes, y A. Tudela-Cárdenas (Eds.), *Una acción educativa pensada: Reflexiones desde la filosofía de la educación*, pp. 197-205. Madrid: Dykinson.

- Faerman, R. (2015). Ética del cuidado: Una mirada diferente en el debate moral. *Revista de Teoría Del Derecho de la Universidad de Palermo*, 2(1), pp. 123-146. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n3/TeoriaDerecho_06.pdf
- Fumagalli, M., Ferrucci, R., Mameli, F., Marcegaglia, S., Mrakic-Sposta, S., Zago, S., Lucchiari, C., Consonni, D., Nordio, F., Pravettoni, G., Cappa, S., & Priori, A. (2010). Gender-related differences in moral judgments. *Cognitive Processing*, 11(3), pp. 219-226. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1007/S10339-009-0335-2>
- García, A., & Jover, G. (2019). Happiness, education and democracy in the thought of Nel Noddings. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1), pp. 24-44. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.24908/ENCOUNTERS.V20I1.12840>
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conception of the Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), pp. 481-517. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1995). Hearing the Difference: Theorizing Connection. *Hypatia*, 10(2), pp. 120-127. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1111/J.1527-2001.1995.TB01373.X>
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two Moral Orientations: Gender Differences and Similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(3), pp. 223-237. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <http://www.jstor.org/stable/23086381>
- Gordillo Alvarez-Valdés, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gozálvez, V., y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1). Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.15588>
- Harenski, C. L., Antonenko, O., Shane, M. S., & Kiehl, K. A. (2008). Gender differences in neural mechanisms underlying moral sensitivity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(4), pp. 313-321. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1093/SCAN/NSN026>
- Haydon, G. (2003). Enseñar valores: un nuevo enfoque. En *Educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández-Sampelayo Matos, M. (2007). *La educación del carácter*. Madrid: EIUNSA (Ediciones Internacionales Universitarias).
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), pp 703-726. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>

- Kohlberg, L. (1971). Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education. En M. Wolins & M. Gottesman (Eds.), *Group Care: An Israeli Approach*. New York: Gordon and Breach.
- Kohlberg, L. (1973). The Child as a Moral Philosopher. In H. Kirschenbaum & S. B. Simon (Eds.), *Readings in value clarification* (pp. 49-61). Minneapolis: Winston Press.
- Kohlberg, L. (2008). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. *Human Development*, 51(1), pp. 8-20. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1159/000112530>
- Kohlberg, L., Levine, Ch., & Hewer, A. (1984). The current formulation of the theory. En L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Krek, J., & Zabel, B. (2017). Why there is no education ethics without principles. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), pp. 284-293. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1217188>
- Kristjánsson, K. (2017). Moral education today: Ascendancy and fragmentation. *Journal of Moral Education*, 46(4), pp. 339-346. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1370209>
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2005). Moral psychology at the crossroads. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 18-35). Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character Education. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger, & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 248-296). John Wiley & Sons.
- Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, pp. 7-22. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209014646001>
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de una moral postconvencional contextualista. *Revista Internacional de Filosofía*, 67, pp. 83-98. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.6018/daimon/199701>
- Naval, C., Bernal, A., & Dabdoub, P. (2021). Educación del carácter. *Cuadernos de Pedagogía Wolters Kluwer*, 521(junio). Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1988) An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96: 2, pp. 215-230.

- Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: an alternative approach to education. In *Advances in contemporary educational thought* (Vol. 8). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Boudler, Co.: Westview Press.
- Noddings, N. (2008). Caring and Moral Education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 161-174). New York: Routledge.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Noddings, N. (2015). A richer, brighter vision for American high schools. *A Richer, Brighter Vision for American High Schools*, pp. 1-207. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1017/CBO9781139871655>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: the case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York-London: Teachers College Press.
- Noddings, Nel. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. New York-London: Teachers College Press.
- Persky, J. (2021). Higher Education and the Ethic of Care: Finding a Way Forward During a Global Pandemic. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 21(3), pp. 301-305. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1177/15327086211002776>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pike, M. A., Hart, P., Paul, S. A. S., Lickona, T., & Clarke, P. (2020). Character development through the curriculum: teaching and assessing the understanding and practice of virtue. *Journal of Curriculum Studies*. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755996>
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. In *Educational Psychology Review*, vol. 11, Issue 4 (pp. 291-324). Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S., & Bebeau, M. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29(4), pp. 381-395. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/713679390>
- Rubio, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. En J. M. Puig Rovira, I. Domènech, M. Gijón Casares, X. Martín, L. Rubio, & J. Trilla (Eds.), *Cultura moral y educación*, vol. 37, pp. 65-85. Barcelona: Graó.
- Slote, M. (1995). *From morality to virtue*. New York: Oxford University Press.
- Slote, M. (2013). El espectro de las teorías éticas. En J. A. Ibañez-Martín (Ed.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 17-30). Madrid: Dykinson.
- Smagorinsky, P., & Taxel, J. (2005). *The discourse of character education: culture wars in the classroom*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Snarey, J., & Samuelson, P. (2014). Lawrence Kohlber's Revolutionary Ideas. Moral Education in the Cognitive-Developmental Tradition. En L. P. Nucci, D. Narváez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 61-83). New York-London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Vargas, L., y González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), pp. 1379-1418.
- Vázquez-Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* (Tesis doctoral) Universidad de Valencia. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://roderic.uv.es/handle/10550/15711>
- Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), pp. 79-96. Recuperado el 26 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631>