

JUSTIFICACIÓN FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES ÉTICOS Y CÍVICOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA LOMCE

*Philosophical justification of civil and ethical values
education in formal education. Critical analysis
of the LOMCE*

*Justification philosophique de l'éducation des valeurs
éthiques et civiques dans l'éducation formelle. Analyse
critique de la LOMCE*

Javier GRACIA* y Vicent GOZÁLVEZ**

* *Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Sección Departamental de Filosofía Moral. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010
Valencia. javier.gracia@uv.es*

** *Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Departamento de Teoría de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010
Valencia. vicent.gozalvez@uv.es*

Fecha de recepción: enero de 2016

Fecha de aceptación: marzo de 2016

RESUMEN

En este trabajo partimos de los planteamientos de la nueva LOMCE para remon-
tarnos al sentido y justificación filosófica de cada uno de los valores éticos que a
nuestro juicio han de ser atendidos en la educación como ejes vertebradores de la
misma. En primer lugar, llamamos la atención sobre algunas contradicciones en la

nueva LOMCE. Posteriormente, exploramos el fundamento filosófico de los valores éticos en la educación. Para ello proponemos el enfoque hermenéutico para desentrañar los valores éticos. Es en el tercero y más extenso apartado donde ahondamos en el fundamento filosófico de los diferentes valores éticos en los que a nuestro juicio debe basarse una educación que busque la formación cívica y el pleno desarrollo de la personalidad humana, tal como se defiende en textos constitucionales y en las declaraciones internacionales de derechos fundamentales.

Palabras clave: educación; valores éticos; ciudadanía; hermenéutica crítica; LOMCE.

SUMMARY

In this paper we start with the approach of the new LOMCE in order to go back to the philosophical justification of each ethical value that we believe should be addressed in education as its backbones. First, we focus on some contradictions in the new LOMCE. Later, we explore the philosophical foundation of ethical values in education. We propose the hermeneutical approach to unravel the ethical values. In the third and most extensive section we delve into the philosophical basis of different ethical values on which we believe education should be based resulting in civic education and the full development of the human personality, according to the Spanish Constitution and Human Rights Declaration.

Key words: education; ethical values; citizenship; critical hermeneutics; LOMCE.

SOMMAIRE

Dans cet article, nous nous basons sur l'approche de la nouvelle LOMCE pour revenir au sens et à la justification philosophique de chacune des valeurs éthiques qui, selon nous, doivent être traitées dans l'éducation comme éléments unificateurs de celle-ci. Dans un premier temps, nous nous concentrons sur les contradictions dans la nouvelle LOMCE. Ensuite, nous explorons le fondement philosophique des valeurs éthiques dans l'éducation. A cet effet, nous proposons l'approche herméneutique pour distinguer les valeurs éthiques. Finalement, dans un troisième temps, nous traitons amplement de la base philosophique des différentes valeurs éthiques sur lesquelles devrait être fondée, à notre sens, une éducation qui préconise la formation civique et le plein épanouissement de la personnalité humaine, conformément à la Constitution espagnole et à la Déclaration des droits de l'homme.

Mots clés: éducation; valeurs éthiques; citoyenneté; herméneutique critique; LOMCE.

1. EL NUEVO ESCENARIO DE LOS VALORES ÉTICOS Y LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN (LOMCE)

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se plantean nuevos interrogantes que invitan a repensar el sentido de la educación y el lugar de los valores éticos y cívicos en el sistema educativo formal.

En primer lugar, cabe constatar la existencia de sucesivas reformas educativas en nuestro país, dependiendo del partido mayoritario en el Parlamento tras elecciones democráticas. Evidentemente, la educación formal tiene que ir adaptándose a los nuevos tiempos, pero ¿hasta qué punto es beneficiosa esta variabilidad legislativa dependiendo del perfil ideológico del partido gobernante? Aunque no está en nuestro ánimo reflexionar sobre este aspecto, ni adentrarnos en la necesidad de un Pacto de Estado sobre Educación en la España reciente (García, Gozálviz, Vázquez y Escámez, 2011), sí que quisiéramos poner de relieve la existencia de diferentes presupuestos, concepciones y sentidos de la educación, sobre todo en su relación con la dimensión axiológica, ética y ciudadana, que se producen al calor de diferentes textos legislativos sobre educación. Pues, a pesar de su indiscutible relación, *educación* es algo más que pura *instrucción* o formación en sentido academicista o instrumental (Reboul, 2009), y por eso mismo la cuestión de los valores y el entramado ético que sustenta una u otra concepción de la educación merece especial atención, en tanto que se constituye como uno de los elementos que explican el desacuerdo en materia educativa.

En la presente investigación, y tras realizar un breve repaso a tal cuestión desde hace más de dos décadas, ofrecemos un análisis de la necesidad de incorporar de lleno la educación en valores ético-cívicos y de desarrollar la competencia social y ciudadana en el ámbito educativo desde un entramado teórico y filosófico radicalmente democrático que pudiera ser común a diferentes opciones ideológicas, religiosas o morales que, desde la pluralidad respetable, han de converger sin embargo en esa especie de espacio ético común al que cualquier opción se tendría que acoger o que tendría que ser reconocida en democracia: un espacio que permite avanzar en el programa axiológico presente en cualquier constitución democrática que se precie, y que asimismo es la condición de posibilidad para la vivencia de la pluralidad y las libertades en una sociedad diversa.

¿Es posible articular los principios y valores de este espacio ético común para promoverlos desde el ámbito educativo? Evidentemente somos conscientes de la dificultad que ello comporta, sobre todo tras considerar las ideas enfrentadas en relación con el modo de entender la democracia y la «buena ciudadanía» que se han sucedido en nuestro país en contraste con lo sucedido en otros países de nuestro entorno. Este enfrentamiento, agrio e intenso en tantas ocasiones, ha impedido en los últimos años un debate público sereno y una reflexión eficaz sobre la manera de poner en marcha la educación ética y ciudadana en las aulas.

Uno de nuestros objetivos es, como tarea propedéutica e inicial, rastrear históricamente la importancia de los valores éticos y cívicos para la educación desde los

años 80, precisamente con la intención de resituar el debate y analizar críticamente las aportaciones de la reciente LOMCE en este sentido.

1.1. *Importancia de los valores ético-cívicos para la educación desde los años 80 en España*

Desde los años 80 del siglo pasado y en la maduración del proceso de transición democrática, se han sucedido los intentos por incorporar la enseñanza de valores éticos y ciudadanos en el sistema educativo español. La misma LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) ya ensayó esta incorporación dentro del área de Convivencia en la segunda etapa de EGB, en el área de Ciencias Sociales, en la asignatura de Ética como alternativa a la clase de Religión en BUP, e incluso a través de una frustrada enseñanza obligatoria de la Constitución también en el bachillerato (Gómez-Rodríguez, 2008), sobre todo desde el presupuesto de que tal materia atendía a una necesidad defendida en numerosos foros internacionales y sistemas educativos, en respuesta a situaciones complejas generadas por la misma democracia (Naval, Print y Veldhuis, 2002).

Sin embargo, fue en 1990 con la llegada de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) cuando se vivió un impulso claro y decidido por la educación en valores éticos y cívicos, eminentemente de modo transversal, es decir, a través del currículo de las diferentes áreas. El objetivo último era formar en el compromiso democrático a los jóvenes, en respuesta a los retos de una sociedad compleja que requería reactivar la respuesta ética y política ante asuntos como la globalización y la multiculturalidad, la tecnología de la comunicación y la información, la violencia, la falta de sentido de lo público y lo común, la promoción de una conciencia ciudadana y participativa o la necesidad de cohesión social (Bolívar, 2007; Altarejos y Naval, 2005).

A pesar de las buenas intenciones, los intentos de difundir los valores cívicos y el sentido de ciudadanía de un modo transversal recibieron numerosas críticas, en tanto que se han visto a la larga como inoperantes, entre otros motivos porque las materias transversales tienen un estatus institucional muy débil: sin un plan de evaluación para los contenidos transversales, la educación cívica se disuelve y relega a un segundo o tercer plano (Naval y Ugarte, 2007). Únicamente en el último curso de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), se reconocía curricularmente una asignatura específica destinada a la reflexión sobre cuestiones morales y éticas (MEC, 1994), que de algún modo diera unidad a lo que se supone que transversalmente ha impregnado el currículo entero, independientemente de que el alumnado elija la opción de educación religiosa o no lo haga. Sin embargo, lo cierto es que en las diferentes áreas no necesariamente se producía esta *impregnación* en relación con valores cívicos, ocurriendo con frecuencia que estos se veían trasladados a un plano marginal y perfectamente eludible ante la urgencia de evaluar los contenidos propios de tales áreas.

Ante estas carencias relacionadas con la transversalidad, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 incorporó de manera decidida y específica la educación en valores cívicos («Educación para la ciudadanía») como materia obligatoria y autónoma curricularmente, presente tanto en primaria y secundaria obligatorias como en bachillerato.

1.2. Los valores éticos y la competencia social y ciudadana en la LOMCE: hacia la marginalidad desde un espíritu contradictorio

La llegada de la LOMCE supone un declarado cambio respecto de la LOE en relación al tratamiento educativo de los valores éticos y ciudadanos. En primer lugar, y prestando atención a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es llamativa la eliminación por parte de la LOMCE de las asignaturas de «Educación para la ciudadanía» de 2.º o 3.º de la ESO y de la Educación Ético-cívica de 4.º de la ESO. En su lugar se ha introducido únicamente, como optativa, la asignatura «Valores éticos» (MEC, 2014, artículo 14). Exactamente ocurre lo mismo en la Educación Primaria, en donde a lo largo de los seis cursos que la componen, el alumnado ha de ir decantándose entre educación religiosa y educación ética. Lo difícilmente justificable es, sin embargo, que la formación ética queda reducida a una alternativa a la religión, reviviendo una dicotomía que parecía ya haber sido superada. La optatividad de los valores éticos significa que tal materia no ha de ser cursada por todos los alumnos, como si el alumnado que opta por la educación religiosa (católica) no estuviera impelido ni llamado a una formación ético-cívica democrática común, o lo estuviera pero de diferente forma y desde otro fundamento. Lo cual pone de manifiesto, a nuestro entender, no sólo una mala comprensión de la Ética, que en lugar de entenderse como Filosofía moral pasa a ser considerada como una opción alternativa, diferenciada pero al mismo nivel que la religión, lo que denota de nuevo un error en el significado y estatus otorgado a la Ética, como más adelante expondremos.

Lo que de momento cabe recalcar es la contradicción, flagrante o implícita, entre lo declarado en la legislación educativa en algunas órdenes ministeriales y lo establecido en la misma LOMCE. Por ejemplo, en la Orden ECD/65/2015, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se basa en el concepto de competencia tal y como lo define la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el documento sobre la Definición y Selección de las Competencias clave (DeSeCo, 2003), entendiéndolo por competencia «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada» (MEC, 2015, 6986). Para ello, «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (MEC, 2015, 6986). Interesa destacar la centralidad que los «valores éticos» adquieren en el concepto mismo de las competencias.

Por otro lado, también alude a las Recomendaciones 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006, donde se incide en la combinación de «conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas al contexto» (MEC, 2015, 6986) y posteriormente se insiste en que son clave para la «ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, 13). De esta caracterización del concepto de competencia cabe destacar el «tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser)» (MEC, 2015, 6987).

La pregunta que inmediatamente se suscita es ¿cómo llevar adelante estas propuestas relegando al plano de lo «alternativo» o secundario la formación en valores éticos y cívicos, desconfiando explícitamente de su centralidad en la formación de las futuras generaciones?

De modo similar, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, se establecen con rotundidad los fines educativos vinculados con las competencias consideradas básicas para las diferentes etapas educativas. En este documento, aparecen 25 referencias a los valores relacionados con las diferentes competencias, de cara a la formación integral de la persona tanto en la educación formal (etapas de educación primaria, secundaria y bachillerato), como en la educación no formal e informal. El legislador reconoce explícitamente la importancia de la formación en valores de tipo ético, fundamento de un adecuado desarrollo ciudadano en democracia. La Orden recoge el Documento «Definición y Selección de Competencias», DeSeCo (2003), en donde se establece que la competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (MEC, 2015, 6986). Es más, en la Orden explícitamente se contempla la «competencia social y cívica» como competencia básica o clave en la educación, entendiendo el texto que

la competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional (MEC, 2015, 6999).

Lo que quizás llama más la atención es que el resto de competencias básicas (lingüística, matemática y científico-técnica, digital, aprender a aprender, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales) remiten explícitamente a la formación de valores y actitudes, al bienestar social y a la formación íntegra de las personas, a su capacidad crítica para razonar y comprender el mundo, a la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente, la responsabilidad, la participación y el ejercicio de la ciudadanía democrática... Incluso una competencia instrumental como «el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor», tal como se apunta, «constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos

más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados» (MEC, 2015, 14), en la línea de las investigaciones y propuestas para una economía ética (Conill, 2004).

Al respecto, ya son numerosos los autores que recalcan el carácter contradictorio de la LOMCE (Gimeno Sacristán, 2014); o que aluden a la intencionalidad última de la ley en orden sobre todo la eficacia en un entorno de competitividad económica (Rodríguez Martínez, 2014; Pérez Gómez, 2014), o que destacan el cariz incluso antidemocrático, en tanto que desapegado de valores éticos, de una ley más preocupada de formar al *homo economicus* que a una ciudadanía democrática y participativa (Subirats, 2014), reforzando el papel de la religión en la educación y, por ende, de la confesionalidad del Estado a través de las instituciones educativas públicas (Díez, 2014).

En el presente artículo defendemos la centralidad o troncalidad de la educación ética y ciudadana en los planes de estudio de la educación formal, incluso en coherencia con los mismos presupuestos de la LOMCE, presupuestos que no se actualizan tal como se plantea el currículo de materias en los diferentes cursos de primaria, secundaria o bachillerato. Pero nuestra propuesta requiere quizás una fundamentación o reflexión teórica previa, fundamentación argumentativa que queremos plantear desde el principio, ahondando en el mismo significado de los valores éticos y en su estatus desde una perspectiva hermenéutica y crítica.

2. ¿QUÉ SON REALMENTE LOS VALORES ÉTICOS? ENFOQUE HERMENÉUTICO-CRÍTICO E IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS Y LOS CIUDADANOS

Mucho se ha escrito sobre educación en valores, pues de un modo u otro las diversas propuestas pedagógicas plantean qué modelo de persona y de sociedad se quiere llegar a ser. Sin embargo, frecuentemente se eluden las cuestiones más profundas acerca de los fundamentos éticos de la educación y se evita la justificación de qué son los valores éticos y por qué esos valores han de cobrar una relevancia especial en relación con otros valores religiosos, técnicos, estéticos... A nuestro juicio, el enfoque de la hermenéutica crítica alumbró de modo muy fecundo la relación entre educación y ética. Pues los valores éticos y cívicos no sólo habrían de constituir una parcela del currículo, sino que el fin y fundamento último de la educación es propiamente ético (Gil Cantero, 2003; Jover, 2002). Desde la hermenéutica crítica, la pregunta en torno a la «educación en valores éticos» vuelve sobre sí para plantearse en primer lugar y de modo más radical cuál es el «valor intrínseco de la educación», lo cual nos descubre el fundamento ético de la educación.

La hermenéutica crítica parte de la comprensión, interpretación y análisis de las sociedades a las que se dirige la actividad educadora, teniendo en cuenta su cultura, su historia y también sus aspiraciones y sus valores, para remontarse críticamente al fin justificativo acerca de cómo debería ser la educación. Bajo la óptica de la hermenéutica crítica, la educación es valiosa por sí misma porque en virtud de ella (la educación críticamente comprendida) el ser humano puede desarrollarse

plenamente como tal. El fin ético de la educación consiste precisamente en poner en el centro al propio agente educativo para cuestionar quiénes somos y qué queremos llegar a ser. Y a la luz de estas preguntas, es preciso plantear qué educación pretendemos y cuáles son los valores que la sustentan (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009). Desde la hermenéutica crítica se da sentido a las actuaciones y a las vidas de las personas, poniéndose de manifiesto que toda actuación humana cobra su significado (*meaning*), pero sobre todo su significación (*significance*) a la luz de los valores que las fundamentan. Así, se descubre la educación como intrínsecamente valorativa (Pring, 2014), y querer «negar los valores sería renegar de la condición humana y aniquilar el valor significaría suprimir la posibilidad de la educación misma» (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, 190). Es de este modo que la justificación del valor de la educación como práctica humana nos remite de forma ineludible a la ética.

A la luz de la hermenéutica crítica podemos afirmar que el valor de la educación no es sólo ni principalmente relativo o dependiente de otros factores como la economía, el mercado laboral o determinada ideología política o doctrina religiosa. En tanto que perteneciente al ámbito de la razón práctica y propiamente vinculado a la ética, la educación tiene valor por sí misma y, por lo tanto, aunque de ella no se obtengan grandes ganancias o «utilidades» ello no anula la necesidad fundamental de fomentarla y desarrollarla (Jover, 2002). Es más, el enfoque ético de la educación la previene frente a su posible instrumentalización para propósitos espurios.

Reparar en el valor ético intrínseco de la educación nos lleva a concretar qué tipo de valores éticos son esos que han de ser vertebradores en la educación (Cortina, Escámez y Pérez, 1996). Y es aquí donde la investigación se vuelve más interesante y compleja, pues a la luz de las diferentes escuelas y tradiciones éticas que ha habido a lo largo de la historia (al menos desde su fundador Sócrates) se trata de desentrañar qué valores son dignos de ser enseñados. A la luz de la reflexión ética, surge siempre el interrogante de si no ha habido tradiciones filosóficas que han sido especialmente dogmáticas o adoctrinadoras. Es decir, ¿son las reflexiones morales resultantes de algunas escuelas dignas de ser enseñadas? ¿No sería más propio de la educación en valores hacer un análisis crítico de las diferentes tradiciones y escuelas para desentrañar qué valores éticos hacen que la educación sea realmente algo valioso, más allá de credos religiosos o ideologías políticas? ¿No nos habría de prevenir dicho análisis ético de no confundir «educación» con «adoc-trinamiento»? (Esteve, 2010).

Como recuerdan entre otros Max Scheler, José Ortega y Gasset o Nicolai Hartmann, es cierto que no sólo existen valores morales, sino que también los hay estéticos (la belleza, la elegancia), religiosos (lo sagrado, lo trascendente), intelectuales (el conocimiento, la evidencia), de la utilidad (lo útil, lo eficaz), de la salud (salud, agilidad). Pero lo peculiar de los valores morales (la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, la honestidad, la autenticidad) es que (1) dependen de la libertad humana, (2) precisamente por esa libertad constitutiva del ser humano no pueden atribuirse ni a animales ni a

plantas ni a objetos inanimados, (3) una vida sin esos valores está falta de humanidad, por eso los universalizaríamos; es decir, defenderíamos que cualquier persona debería intentar realizarlos si no quiere perder en humanidad (Cortina, 1997). Dicho de otro modo, la persona no se desarrolla humanamente o cae bajo mínimos de humanidad si no consigue encarnar en su vida de un modo u otro dichos valores.

Con todo, aunque tales valores morales constituyen una condición fundamental en la educación, no son sin embargo condición suficiente para la vida humana plenamente realizada. Pues qué duda cabe que también el resto de valores estéticos, intelectuales, de la salud, religiosos, etc., forman parte de la vida cultural y la persona ha de integrarlos de una forma plenamente humana. Y he aquí –a nuestro juicio– el valor intrínseco de la educación: formar el carácter, la inteligencia y los afectos contando con dichos valores, sin los cuales no podemos ejercer una ciudadanía justa y desarrollar plenamente nuestra propia personalidad. Para ello la sola razón no es suficiente, es necesario atender a las experiencias valiosas que tienen un claro componente desiderativo (Oddie, 2009). Una propuesta de educación en perspectiva ética como la que aquí proponemos ha de indagar qué corrientes, tradiciones o escuelas éticas actualmente aportan claves que nos parecen irrenunciables. Para llevar a cabo esta indagación, conviene cuestionar determinadas dialécticas y tensiones entre las que se polarizan en nuestros días los debates educativos, éticos y filosófico-políticos.

Por su parte, Richard Pring (2003) ya planteó la famosa «polémica sobre los fines de la educación» entre, por un lado, el modelo de educación liberal tradicional centrada en la excelencia intelectual y el desarrollo personal, cuyo valor es intrínseco y, por otro lado, el modelo de educación técnica para el ejercicio de una profesión centrada en la adquisición de competencias para el trabajo cuyo valor se basa en la utilidad social. Nos parece especialmente atinado el objetivo de Pring de superar falsos dualismos y abogar por apropiarnos del ideal humano que defiende la educación liberal, pero ampliándolo sustancialmente hasta adquirir una «visión magnánima de lo que significa ser humano». Esta filosofía de la educación confiere un enfoque que no disocia la importancia de la educación en el desarrollo personal y la función social que esta formación ha de cumplir.

Los valores que se defienden en la educación no son sino el reflejo del modelo de sociedad que buscamos. De este modo la (buena) educación habrá de encarnar los valores de la sociedad justa. La reflexión ética cobra una relevancia extraordinaria y su complejidad se incrementa sustancialmente cuando echamos la vista a la historia y vemos las diferentes sociedades que han poblado el mundo. Efectivamente, si nos detenemos en el ideal de formación e incluso circunscribiéndolo a la cultura occidental vemos que éste ha variado sustancialmente según se trate del mundo clásico, el paleocristianismo, la Edad Media, la Ilustración o la Modernidad y dentro de esta última aún podríamos destacar a su vez diversas corrientes –liberalismo, republicanism, racionalismo, empirismo...– (Vergara, 2003). Plantearse cuáles han de ser los valores éticos de la educación lleva a adentrarse en cuestiones éticas controvertidas para discernir cuáles son los fines más elevados de la

educación y los valores que los fundamentan (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009). ¿Es el fin principal de la educación equipar a los alumnos con los conocimientos básicos que necesitan para vivir; o más bien se trata de una «socialización secundaria» complementaria a la de la familia?, ¿es la meta de la educación el desarrollo de las capacidades de los alumnos; o más bien conseguir que los alumnos sean felices?, ¿el objetivo principal de la educación ha de ser preparar a los alumnos para triunfar profesionalmente en la sociedad; o más bien la educación tiene un valor intrínseco más que instrumental? (García Amilburu, 2009).

A nuestro juicio los valores éticos en los que se ha de educar son aquellos que cultiva una sociedad que consigue superar el moderno malestar generado por el atomismo, el auge de la racionalidad instrumental y la fragmentación política (Taylor, 1994); un modelo que recupera lo más granado de la tradición liberal y de la tradición republicana (Gracia, 2011b) y que precisando podríamos caracterizar como modelo deliberativo de democracia liberal (Cortina, 2011); un modelo que incida en las coincidencias y relaciones entre las diferentes versiones actuales de la ética con las miras puestas en la educación para la democracia (Hoyos, 1995). De entre todos los modelos de sociedad, el modelo deliberativo adquiere gradualmente prestigio en un mundo tan globalizado y multicultural como el actual. Sin embargo, la democracia liberal ha sido entendida y defendida de modos diversos, hasta el punto de que un mismo valor como, por ejemplo, la libertad se ha visto sustancialmente alterado en su significación dependiendo de la corriente que lo enarbolará. Lejos de ser las tradiciones bloques ideológicos monolíticos, lo que interesa es descubrir el significado y la significatividad de aquellos valores éticos que nos parecen irrenunciables en nuestro mundo actual y que toda (buena) educación ha de tomar como fundamento de su quehacer.

3. VALORES ÉTICOS IMPRESCINDIBLES PARA EDUCAR EN LA FORMACIÓN CÍVICA Y EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD HUMANA

A continuación vamos a indicar qué valores resultan, a nuestro juicio y a partir de un andamiaje filosófico previo, imprescindibles y en los que debe fundamentarse una educación que busque «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (apartado 2, artículo 27 de la *Constitución española*; véase también apartado 2, artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*). No pretendemos ser exhaustivos con el listado de valores porque eso rebasaría los objetivos del presente escrito, sino más bien describir y justificar el núcleo axiológico, los cinco valores éticos y cívicos, que pueden ser considerados con buenas razones como irrenunciables en la educación.

3.1. *El valor de la libertad significativa*

La principal aportación del liberalismo es haber reparado en la libertad como el elemento constitutivo de las sociedades humanas. Desde el nivel ético podemos decir que la libertad constituye el rasgo más específico del ser humano. En ella radica la clave de bóveda de su estructura moral o –para decirlo con Aranguren (1958)– de su «moral como estructura». Sin embargo, no es menos cierto que a lo largo de la modernidad se ha caracterizado de modo muy diverso la libertad. Aquí abogamos por una «libertad significativa» (Gracia, 2011a), porque no es suficiente con defender, como hace Isaiah Berlin (1999), de modo negativo la libertad entendida como mera independencia o ausencia de coacciones y obstáculos externos. Por el contrario, es necesario afirmar (positivamente) que la libertad constituye no sólo una «oportunidad», sino más radicalmente un «ejercicio» (Taylor, 1985). Efectivamente, no basta con aludir al concepto de oportunidad como la eliminación de coacciones u obstáculos (externos), pues la incapacidad para decidir(-se) bien podría deberse a que no se están cumpliendo las condiciones que hacen posible el ejercicio de la libertad. Las elecciones nunca se dan en el vacío de una libertad absoluta, sino en un «horizonte de significatividad» en el que las diferentes opciones no tienen el mismo significado ni importancia. ¿Cómo podríamos decidir(-nos) y elegir adecuadamente si no es a la luz de lo que en nuestra vida cobra significación?

La clave de la libertad significativa incide directamente en el corazón de la educación que defendemos. En primer lugar, porque –a nuestro juicio– la distinción clave entre «educar» y «adoctrinar» viene marcada por la libertad significativa. En la educación (como no así en el adoctrinamiento) se transmiten una serie de contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes, siempre respetando y más aún fomentando la libertad del educando (Callan y Arena, 2009)¹. Pero esta libertad no puede ser absoluta, a riesgo de destruirse a sí misma, e inducir al «liberticidio» (a la exterminación de las libertades ajenas) e incluso al terror². Por otra parte, las normas y las pautas han de ser adquiridas, asumidas e interiorizadas libre y autónomamente por el educando para poder alcanzar la auténtica madurez moral (Escámez *et al.*, 1998). Autonomía moral no implica aquí dejar de lado aquellos aspectos que hacen que la vida sea plena y significativa, sino que los reubica sobre

1. Con la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC) en el currículo básico de 2.º de la ESO, se ha generado mucha controversia en los últimos años (otra vez, pues también ocurrió al introducir la Ética en los años noventa y considerarla como alternativa a la religión). Aunque se trata de un tema complejo y con muchas aristas (algunas atienden exclusivamente a intereses partidistas e intereses de sectores religiosos), se trata de una flagrante confusión. A nuestro juicio, como profesores de EpC el mejor antídoto contra esta confusión es reparar en la necesidad de incidir en el empoderamiento de la libertad de los educandos desde una bien entendida «libertad de cátedra» (MARTÍNEZ, 2010, 170-181), aspecto que justifica la presencia misma de la asignatura.

2. Caso paradigmático es el del gobierno jacobino que tras la Revolución francesa y enarblando el ideal de la libertad, sin embargo, acabó sembrando el terror y eliminando la libertad.

la égida de la indeclinable capacidad de la elección personal en sintonía con la dignidad de los demás.

Pero, en segundo lugar, considerar la libertad como un ejercicio y no sólo una oportunidad incide en que dichas capacidades vinculadas con la elección personal han de ser desarrolladas y formadas adecuadamente. Y es que más allá del omnipresente concepto de «competencia» en las actuales normativas educativas, al profundizar éticamente en la raíz misma del concepto de «capacidad» (*dynamis*, en inglés *capability*) descubrimos que esta última nos remite a una forma de libertad real o sustantiva. Pues de lo que se trata es de desarrollar las capacidades –no sólo las competencias– para elegir la vida que tenemos razones para valorar (Sen, 2000). La educación ha de ir encaminada a lograr esta libertad sustantiva, es decir, a que la persona consiga las distintas combinaciones de «funciones» para lograr el estilo de vida que desee. Se trata de un modelo de educación no centrada tanto en «resultados competenciales» plasmados en la llamada «sociedad del bienestar», cuanto en el poder efectivo de decidir («conjunto de capacidades»). La vida buena, la mejor vida, se presenta en versión de «vida libre», frente a la pobreza y a la tiranía. Reconocer la libertad de las personas y su capacidad para valorar las cosas es otorgar valor de dignidad a la persona, fuente de todo valor y significado.

3.2. *El valor de la responsabilidad convencida*

A menudo se ha incidido con toda la razón en que la libertad no puede ir desconectada de la responsabilidad y esto es especialmente significativo en la educación (Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez, 2012). Pues si desvinculamos la libertad de la responsabilidad fácilmente se incurre en la falacia del sujeto que considera sólo sus derechos pero no sus deberes, y éste es el peligro de la indolencia (el solipsismo) moral, que acecha a aquellos que sólo consideran sus libertades sin atender a su vez sus obligaciones con los demás.

Si nos adentramos filosóficamente en el mundo de la responsabilidad, sin embargo, encontramos que la complejidad es mucho mayor. Aristóteles, por ejemplo, ya llamó la atención sobre la «voluntariedad», «involuntariedad» y «no voluntariedad» de nuestros actos. Todo ello para destacar que, aunque en grado mínimo, el individuo no puede delegar completamente su responsabilidad cuando ha habido consciencia y conocimiento de las circunstancias particulares de su propia acción: hasta en «acciones forzadas» existe un grado, si bien mínimo, de responsabilidad (*Ética a Nicómaco*, 1110a-1110b). Pero dentro del análisis aristotélico relacionado con la «buena elección», en lo que quizás más se haya incidido en nuestros días ha sido en el elemento de la «deliberación» (*bouleusis*). Pues «deliberamos sobre lo que está a nuestro alcance y es realizable» y «se elige lo que se ha decidido como resultado de la deliberación» (*Ética a Nicómaco*, 1112 a 28 y 1113 a 3). Esto ha cobrado una especial significación a la hora de elaborar el modelo deseable de ciudadanía capaz de responder a los retos de nuestro tiempo (Cortina, 2011).

Vamos a detenernos en un punto central en relación a la llamada «responsabilidad convencida». Se les ha criticado a las éticas de intenciones o convicciones (*Versinnungsethik*) como la kantiana, el hecho de centrarse en la «buena voluntad» pero desatender el cálculo de las consecuencias que se derivan de la decisión tomada, lo cual es más inaceptable si cabe y de modo paradigmático en determinadas profesiones como la del político (Weber, 1993). La responsabilidad es un principio clave en las profesiones, sobre todo en aquellas en las que se maneja un gran poder (Bilbao, Fuertes y Guibert, 2006) y además pone de manifiesto las obligaciones no sólo para con uno mismo sino también para con el resto (Apel, 1991). Sin embargo, la responsabilidad no puede soslayar tampoco el elemento de la «convicción» a riesgo de convertirse en un mero cálculo estratégico o mera heurística. Es también importante atender y respetar los principios, porque son éstos los que regulan fundamentalmente las conductas. En este sentido, nos referimos a una responsabilidad *convencida*.

Para la educación es especialmente significativo el valor de la responsabilidad convencida porque solo a través de ella se puede adquirir la madurez del desarrollo de la propia personalidad en su compromiso con la historia (Esteve, 2010). Para ello a nuestro juicio se requiere: 1) el ejercicio la racionalidad moral capaz de fundamentación que confiere una integridad personal en base a unos principios universales; 2) el cultivo del uso ético de la racionalidad práctica atendiendo al horizonte de significado cultural, histórico, vital que otorga significatividad a las propias elecciones y que permite la forja de la propia identidad, y 3) un uso pragmático de la racionalidad que calcule las consecuencias que se derivan de ésta. El ejercicio pleno de la racionalidad práctica requiere por lo tanto el cultivo de su uso pragmático, ético y moral (Habermas, 1991).

3.3. *El valor de la igualdad complementado con el de la diferencia*

La tercera clave ética para la educación es la adecuada articulación del valor de la igualdad y el valor de la diferencia o diversidad (Gracia, 2013). La igualdad constituye uno de los principales legados de la modernidad y aunque desde la política o la economía se ha incidido en la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, la igualdad de oportunidades o la igualdad en ciertas prestaciones sociales, desde la ética podemos destacar la noción más básica de que todas las personas son *iguales en dignidad* (Kant, 1992; Cortina, 1997). Tener en cuenta que todas las personas han de ser tratadas con igual respeto y con los mismos derechos, ha de conducir a superar privilegios y favoritismos en función de la clase social, origen del que procedan o recursos económicos de los que dispongan las personas. Y es que la ética del desarrollo ilumina especialmente bien que no son sólo el racismo o la xenofobia los que vulneran el valor de la igualdad, sino también el desprecio al pobre o «aporofobia» (Cortina, 2000; Martínez, 2002). En este sentido y atendiendo a los desafíos del milenio, la pobreza se le presenta como un auténtico reto a la educación (Escámez, García y Pérez, 2003).

Pero las políticas educativas basadas exclusivamente en la igualdad corren el riesgo de caer en un igualitarismo vacío y ciego, por lo que resulta necesario reconocer que los seres humanos son heterogéneos. Y a este respecto entendemos que la metodología de la hermenéutica es de gran ayuda porque aterriza en los contextos particulares atendiendo a la rica diversidad de cada caso concreto (Gracia, 2011a). Atender a estos rasgos naturales, de carácter, sociales o culturales ya no es incurrir en desigualdades injustas sino reconocimiento de la diferencia. En este sentido, asumimos como especialmente atinada la distinción entre «desigualdades» y «diferencias» (Cortina, 2007). Es labor de una hermenéutica crítica determinar qué constituyen desigualdades ilegítimas que han de erradicarse y qué diferencias enriquecedoras que deben fomentarse o respetarse en aras de la pluralidad.

La labor educativa pone de manifiesto que juntamente con la igual dignidad de toda persona, así como la imparcialidad con la que debe ser considerado de antemano todo el alumnado, es necesario el reconocimiento de las diferencias, bien sean culturales, de carácter, psíquicas o cognitivas. Pues la igualdad bien entendida busca y necesita del reconocimiento de determinadas diferencias identitarias sin las cuales uno no puede desarrollar su propia dignidad (Taylor, 1994). Es a esto a lo que, entendido en toda su amplitud y significación ética, cabría llamar «atención a la diversidad». Qué duda cabe que este tipo de práctica educativa requiere tiempo y atención personalizada. Pues tanto si se trata de superar desigualdades ilegítimas, como si se busca fomentar las diferencias enriquecedoras, el trato personalizado diferenciador no será injusto si el objetivo que persigue es favorecer a los más desfavorecidos y permitir que cada cual pueda desarrollar su propio proyecto de vida buena.

3.4. *El valor de la solidaridad (con los más desfavorecidos)*

La solidaridad constituye una versión secularizada del valor de la fraternidad, que como es sabido es el tercero de los que defendió la Revolución francesa (junto a la libertad y la igualdad). La solidaridad incide en el hecho de sentirse ligado (ob-ligado, con-solidado) al resto de la humanidad. La solidaridad como valor moral nunca puede consistir en adherirse a la causa común de los poderosos y en contra de los débiles. Por eso a nuestro juicio hay que comenzar distinguiendo la solidaridad legítima del corporativismo o la endogamia (solidaridad orgánica), porque la solidaridad es siempre con los que padecen males, abusos o injusticias. De modo que tiene mucho que ver con el esfuerzo por llevar la libertad, la igualdad, el respeto, el diálogo y, en definitiva, la justicia a aquellos que no pueden disfrutar de ella.

Para que se genere la auténtica solidaridad y no sólo conmisericordia o lástima se tienen que tocar las fibras más hondas del ser humano. Así, la solidaridad nace de la compasión entendida como «padecer al lado del que sufre», que es uno de los sentimientos que desde siempre ha caracterizado al ser humano (Bellah, 1989; Tappolet, 2000; Nussbaum, 2005). Ponerse del lado de los desfavorecidos, pobres,

víctimas... es, sin duda, signo de humanidad. Y no hacerlo aumenta la crueldad e inhumanidad en nuestras sociedades. Quizás uno de los principales desafíos de hoy es despertar a los educandos ante las desigualdades e injusticias que sufren las grandes mayorías del tercer mundo (Sobrino, 2002): ¿qué conocemos realmente de las realidades sufrientes del planeta? (García Roca, 1998).

Aunque es cierto que buena parte de la acción a favor de la solidaridad se concentra en programas para el desarrollo de los países pobres, sin embargo, «solidarizarse» sólo con las situaciones de injusticia en países alejados conduciría a una *hipocresía letal* que haría perder toda credibilidad y que la tornaría completamente vacía. Éste es precisamente el problema que denuncia Nussbaum (1996) al cosmopolitismo desarraigado. Frente a éste, resulta urgente la educación en una ciudadanía cordial adecuadamente enfocada desde una hermenéutica experiencial y crítica (Cortina, 2007), un cosmopolitismo cívico y arraigado (Gozálvez y García López, 2013).

La solidaridad constituye un potentísimo motor humano para la integración. Si la auténtica solidaridad constituye el compromiso con la humanidad, entonces a través de ella se consigue «consolidar y fortalecer» la unión entre los seres humanos. Pero para llevar a cabo acciones solidarias hay que cambiar el centro de las cosas, pues en el caso de la solidaridad el centro no es el yo personal o grupal («yo», «mi etnia», «mi pueblo o nación»), sino el «yo con el otro y el otro conmigo». Consiste en dar el paso del egoísmo e individualismo a la solidaridad y la cooperación, y para ello creemos que se tienen que tocar las fibras más hondas del ser humano (Sobrino, 2002).

Educación en la solidaridad constituye un pilar fundamental para construir una escuela y una sociedad a la altura de las exigencias ético-cívicas de las democracias avanzadas (De Paz, 2007). A través de la educación en la solidaridad no sólo se contribuye a abrir ventanas a las realidades más desfavorecidas del planeta y por lo tanto a tomar conciencia y a activar el sentimiento moral de la solidaridad: además, en la medida que también fortalece los lazos y vínculos humanos, ayuda a construir una ciudadanía activa más *sólida*, una humanidad más *con-solidada*. Y este empoderamiento ciudadano en clave de solidaridad es lo que se busca con propuestas educativas como el Aprendizaje Servicio (Muñoz, 2011) o el Aprendizaje cooperativo (Gozálvez, Traver y García, 2011). Por eso hay que evitar la actitud emotivista consistente en despertar sentimientos en los jóvenes que no conducen al compromiso práctico (solidarizarse con el niño que vive en China, pero no con el compañero recién llegado de China). Por el contrario, incidir en la forja de una ciudadanía activa para la construcción de una sociedad y escuela intercultural ha de llevar al análisis conjunto más profundo de las causas de los diferentes tipos de discriminación para eliminarlas de raíz desde el trabajo cooperativo.

3.5. *El valor del respeto (tolerancia activa) a partir del reconocimiento recíproco*

La tolerancia es el presupuesto para el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. Es importante

echar la vista atrás y destacar que es en el siglo XVII con el alba del liberalismo y a raíz de las guerras (ideológicas) de religión que el concepto de tolerancia cobra importancia en autores como Locke. Frente al fanatismo, los defensores de la tolerancia vieron la necesidad de permitir las diferencias religiosas para poder vivir en paz. Con todo, a nuestro juicio, es vital para la salud y el vigor ético-cívico de una sociedad distinguir entre una tolerancia pasiva y una tolerancia activa. La primera queda vinculada al origen etimológico (*tolĕrare*) y consiste en la actitud de «soportar, aguantar» algo o a alguien de manera resignada (por ejemplo, cuando se dice «tolerar un alimento»). En este primer caso, la actitud hacia el otro es pasiva porque está entremezclada con un buen grado de indiferencia y en ocasiones también de resignación. Por el contrario, la *tolerancia activa* nos conduce por el camino del respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias. Es esta segunda acepción la que constituye un auténtico valor moral que nosotros consideramos central para la educación (Giner, 2002).

A menudo la libertad individual se entiende de modo que cada cual actúe como le dé la gana. A este individualismo se le asocia la tolerancia pasiva. Para la construcción de una sociedad desde el enfoque de la hermenéutica crítica esta actitud atomista es insuficiente y termina por generar problemas en la convivencia. No se puede, y menos aún se debe, soportar o aguantar todo. Tarde o temprano la situación se volverá insoportable: la convivencia se transformará en conflicto, la sociedad se irá fragmentando y la incomprensión se adueñará de individuos cada vez más distantes, generando un acuciante malestar característico de la modernidad (Taylor, 1994).

Desde la óptica ética hermenéutica y crítica, la tolerancia no puede dejar de ser activa y proactiva, porque se sabe sobre la égida del reconocimiento recíproco, que no es otra cosa sino la afirmación de que el ser humano va entretejiendo su propia identidad en el intercambio con los otros significativos. Su personalidad se va forjando a partir del reconocimiento (o la falta de éste) que recibe por parte de las personas con las que interactúa (Taylor, 1993³; Honneth, 2003; Ricoeur, 2004). Por eso la actitud de indiferencia o el hecho de ningunear a ciertas personas o grupos sociales es tan dañino especialmente en la educación porque constituye ya una forma de menosprecio que acaba impidiendo el pleno desarrollo de su personalidad.

Desde el enfoque de la hermenéutica crítica, la tolerancia activa ha de saber distinguir entre aquellas diferencias que son enriquecedoras y, por lo tanto, tolerables y las desigualdades que son injustas y por lo tanto intolerables (Gracia, 2013). Efectivamente, las diferencias culturales pueden ser muy enriquecedoras siempre y cuando no atenten contra la dignidad humana (Forst, 2003). A este respecto, educar

3. Es interesante destacar que el famoso artículo de Charles Taylor «La política del reconocimiento» tiene su origen tal y como cuenta Amy Gutman en el contexto educativo (en concreto la inauguración del *University Center for Human Values* en la Universidad de Princeton) y con el propósito de fomentar el pluralismo en la enseñanza la investigación y el debate público (GUTMANN, 1993, 9-11).

en la tolerancia activa ha de estimular el esfuerzo por comprender la diversidad de modo que se fomenten aquellos modos de ser, pensar y vivir diferentes a los nuestros, pero sin renunciar a elevar el tono crítico cuando determinadas prácticas atenten contra la dignidad, los derechos y las libertades de las personas conocidos como derechos humanos. Desde este supuesto, una hermenéutica que recabe en el fondo del humanismo que alimenta la tolerancia activa ha de ser capaz de justificar que no son las sociedades sino las personas las que constituyen un fin en sí mismas (Kant, 1992), aunque sin olvidar que las personas no son átomos sino sujetos que devienen como tales en el intercambio con los otros (Apel, 1985).

4. CONCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN COMO FORJA DEL VALOR DE LA JUSTICIA EN LA BÚSQUEDA DEL PLENO DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Llegados a este punto y tras haber ahondado en la justificación filosófica de la educación en valores éticos, podemos alcanzar a ver con más claridad por qué la educación ética y ciudadana en los planes de estudio de la educación formal ha de ocupar un lugar central o troncal. Pues son estos valores éticos los que permiten articular adecuadamente uno de los fines propios de la educación. Un fin que conseguimos alumbrar en virtud del enfoque hermenéutico crítico al poner en el centro de mira a la persona y de reconocer la inexcusable función que la educación tiene para abonar el terreno y que la persona desarrolle su personalidad plenamente.

Hemos considerado los valores éticos que nos parecen irrenunciables en la educación (libertad, responsabilidad, igualdad, diferencia, solidaridad, respeto). Al abordarlos desde la hermenéutica crítica, hemos reparado en su riqueza y en sus fundamentos filosóficos, teniendo muy en cuenta que el modo como se articulen es clave para poder comprenderlos y aplicarlos adecuadamente en la educación. Dichos valores constituyen crisoles axiológicos que las diferentes sociedades y tradiciones filosóficas han ido legando a lo largo de la historia y a los que no podemos renunciar para la forja de una sociedad plenamente democrática y justa.

En el listado anterior, hemos omitido deliberadamente el valor ético de la justicia. Lo hemos hecho porque a nuestro juicio la justicia es el valor que articula los restantes. De modo que se da la justicia cuando se potencia el ejercicio de la libertad significativa, se educa en la forja de la responsabilidad convencida, se lucha por la superación de las desigualdades injustas y el fomento de las diferencias enriquecedoras, se trabaja a favor de la solidaridad con los más desfavorecidos y se activa el respeto ante todo ser humano y a las diversas formas de vida a través de las cuales se desarrolla plenamente.

En algunos planteamientos éticos se tiende a confrontar lo correcto (*the right*) con lo bueno (*the good*) para distinguir las filiaciones de las diferentes escuelas liberales (Rawls, 1988) o comunitaristas (Sandel, 1982); tradiciones deontológicas o teleológicas, procedimentalistas o sustancialistas (Habermas, 1991; Taylor, 1989; Gracia, 2010). A nuestro juicio este dualismo no ayuda para una educación que

persigue el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos en el respeto a los DD. HH. y los principios de convivencia democrática. Para la reflexión ética es fundamental considerar tanto normas como valores. Sin embargo, sí que pensamos que es importante entender la justicia como el marco ineludible (aunque no exclusivo) en el que la persona ha de buscar el pleno desarrollo de su personalidad. Porque hay formas desviadas de búsqueda de la felicidad (por parte de algunos sujetos) que generan situaciones manifiestas de injusticia (en otras personas). La justicia es principalmente un «bien», si cabe el fundamental en tanto que vela tanto por el bien del individuo como por el bien común. La forja del valor de la justicia cobra toda su significación para que cada persona desarrolle su propio proyecto de vida desde la convivencia con el resto. Aun cuando dentro de una misma sociedad haya concepciones de vida buena que no todos sus miembros comparten, la educación ha de consistir precisamente en la promoción razonable de esos valores en los que nos hemos detenido en el apartado anterior y que sirven de marco para que cada uno de los educandos pueda desarrollar plenamente su personalidad. Lo cual no implica que cada individuo deba renunciar a sus propias creencias religiosas o culturales sino más bien de lo que se trata es de contribuir reflexivamente (a-propiadamente) a la forja de la justicia.

Este concepto de justicia que se sabe como un «bien» (común e individual) y que no busca anular la dimensión felicitante de los proyectos de vida buena, sino más bien conferir el marco educativo clave, sortea el rigorismo de la ley por la ley y pone toda su atención en aquellos valores intersubjetivos claves para el pleno desarrollo de la personalidad. De hecho conocemos la justicia no sólo por la razón sino también por el corazón, pues la compasión es el motor de ese sentido de la justicia que busca y encuentra argumentos para construir un mundo a la altura de lo que merecen los seres humanos (Cortina, 2010). La justicia no es algo frío que viene impuesto desde arriba sino que nace de las entrañas humanas al luchar por un mundo más habitable. Para ello ir cultivando los valores éticos no ha de ser sólo un preferencia ideológica o el capricho de determinados dirigentes, sino el fundamento de nuestra sociedad democrática. Fundamento que forma parte de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2005) La educación cívica en una sociedad globalizada. *Revista Galega do Ensino*, 46, 841-862.
- APEL, K.-O. (1985) *Transformación de la filosofía I. Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica*. Madrid, Taurus.
- APEL, K.-O. (1991) La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación postmetafísica de la ética de Kant, en APEL, K.-O. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona, Paidós, 147-184.
- ARANGUREN, J. L. L. (1958) *Ética*. Madrid, Revista de Occidente.
- BELLAH, R. N. (1989) *Hábitos del corazón*. Madrid, Alianza.
- BERLIN, I. (1999) Dos conceptos de libertad, en ARON, R. y BERLIN, I. *Ensayos sobre la libertad*. Barcelona, Círculo de lectores, 385-450.

- BILBAO, G.; FUERTES, J. y GUIBERT, J. M. (2007) *Ética para ingenieros*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BOLÍVAR, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- CALLAN, E. y ARENA, D. (2009) Indoctrination, en SIEGEL, H. (ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford, Oxford University Press, 104-121.
- CONILL, J. (2004) *Horizontes de economía ética*. Madrid, Tecnos.
- CONILL, J. (2006) *Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad*. Madrid, Tecnos.
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (2000) Aporofobia. *El País*, 7 de marzo, 14.
- CORTINA, A. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Nobel.
- CORTINA, A. (2010) *Justicia cordial*. Madrid, Trotta.
- CORTINA, A. (2011) Ciudadanía democrática: ética, política y religión. XIX Conferencias Aranguren. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 44, 13-55.
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J. y PÉREZ, E. (1996) *Un mundo de valores*. Valencia, Conselleria de Cultura.
- DE PAZ, D. (2007) *Escuela y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Madrid, Intermón Oxfam.
- DÍEZ, E. J. (2014) Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 105-120.
- ESCÁMEZ, J.; PÉREZ DELGADO, E.; DOMINGO, A.; ESCRIVÁ, V. y PÉREZ, C. (1998) *Educar en la autonomía moral*. Valencia, Conselleria d'Educació.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R. y PÉREZ PÉREZ, C. (2003) La educación moral ante el reto de la pobreza. *Teoría de la Educación*, 15, 185-212.
- ESTEVE, J. M. (2010) *Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en la libertad*. Barcelona, Octaedro.
- FORST, R. (2003) *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt, Suhrkamp.
- GARCÍA, R.; GOZÁLVEZ, V.; VÁZQUEZ, V. y ESCÁMEZ, J. (2011) *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia, Brief.
- GARCÍA AMILBURU, M. (2009) *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Barañáin, Eunsa.
- GARCÍA ARETIO, L.; RUIZ CORBELLA, M. y GARCÍA BLANCO (2009) *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, Narcea.
- GARCÍA ROCA, J. (1998) *Contracultura de la solidaridad y exclusión social*. Madrid, Ediciones Hoac.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2014) La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 31-44.
- GIL CANTERO, F. (2003) La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía*, 224: 61, 115-130.
- GINER, S. (2002) Tolerancia, en CONILL, J. (ed.) *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia, Bancaja.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (2008) Educación para la ciudadanía. Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-140.

- GOZÁLVEZ, V. y GARCÍA LÓPEZ, R. (2013) Cosmopolitismo cívico: cooperación, educación y desarrollo, en SANTOS REGO, M. Á. *Cosmopolitismo y Educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia, Brief.
- GOZÁLVEZ, V.; TRAVER, J. A. y GARCÍA, R. (2011) El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre Educación*, 21, 181-197.
- GRACIA, J. (2010) El diálogo filosófico entre Charles Taylor y Jürgen Habermas. Un intento por superar una concepción restrictiva de la moral y la modernidad. *Diálogo Filosófico*, 77, 293-317.
- GRACIA, J. (2011a) *Ética y política en Charles Taylor. Claves para una sociedad intercultural*. Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- GRACIA, J. (2011b) Hacia un republicanismo liberal que reconozca las diferencias (individuales y colectivas). *Revista Sistema*, 222, 65-78.
- GRACIA, J. (2013) La educación para la ciudadanía global en clave intercultural. *Diálogo Filosófico*, 85, 117-137.
- GUTMANN, A. (1993) *El multiculturalismo y 'la política del reconocimiento'*. México, FCE.
- HABERMAS, J. (1991) *Erläuterung zur Diskursethik*. Frankfurt, Suhrkamp.
- HONNETH, A. (2003) *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt, Suhrkamp.
- HOYOS, G. (1995) Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 65-91.
- JOVER, G. (2002) La filosofía de la educación en España: Revisión y perspectivas de futuro, en VV. AA. *Educación, Ética y ciudadanía*. Madrid, UNED, 369-384.
- KANT, I. (1992) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Real Sociedad Matritense de Amigos del País.
- MARTÍNEZ, E. (2002) *Aporofobia*, en CONILL, J. *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia, Bancaja, 17-23.
- MARTÍNEZ, E. (2010) *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994) *Centros Educativos y Calidad de la enseñanza. Propuestas de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014) Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE-A-2015-37*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015) Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE-A-2015-738*.
- MUÑOZ, A. (2011) Educación para el desarrollo. Una apuesta para empoderar a la ciudadanía en clave de solidaridad. *Diálogo Filosófico*, 79, 85-101.
- NAVAL, C.; PRINT, M. y VELDHIJS, R. (2002) Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform. *Europe Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- NAVAL, C. y UGARTE, C. (2007) Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, concepto clave en la nueva Ley de educación española. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 79-91.
- NUSSBAUM, M. (1996) Patriotism and Cosmopolitanism, en NUSSBAUM, M. y COHEN, J. (eds.) *For Love of Country. Debating the limits of patriotism*. Boston, Beacon Press, 3-17.
- NUSSBAUM, M. (2005) *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- OCDE (2003) *Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo)*. Consultado el 25 de febrero de 2015. <http://goo.gl/EIpuCX>.
- ODDIE, G. (2009) Values Education, en SIEGEL, H. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford, Oxford University Press, 260-280.
- PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006) *Recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consultado el 14 de marzo de 2015. <http://goo.gl/mhHwGu>.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2014) Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 59-72.
- PRING, R. (2003) La polémica sobre los fines de la educación, en GARCÍA AMILBURU, M. *Claves de filosofía de la educación*. Madrid, Dykinson, 63-85.
- PRING, R. (2014) From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 258: 72, mayo-agosto, 249-261.
- RAWLS, J. (1988) The Priority of Right and Ideas of the Good. *Philosophy and Public Affairs*, vol. 17, 4, 251-276.
- REBOUL, O. (2009) *Filosofía de la Educación*. Barcelona: Da Vinci.
- RICOEUR, P. (2004) *Caminos del reconocimiento*. Barcelona, Paidós.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2014) La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 73-88.
- RUIZ CORBELLA, M.; BERNAL GUERRERO, A.; GIL CANTERO, F. y ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2012) Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24, 59-81.
- SANDEL, M. (1982) *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo como libertad*. Barcelona, Planeta.
- SOBRINO, J. (2002) Solidaridad, en CONILL, J. (ed.) *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia, Bancaja, 354-363.
- SUBIRATS, M. (2014) La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 45-58.
- TAPPOLET, C. (2000) «Compassion et altruism», en AHGHEHRN, E. y BAERTSCHI, B. (eds.) *Emotion und Vernunft*. Bern, Haupt, 175-193.
- TAYLOR, C. (1985) *Philosophy and the human science. Philosophical papers II*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR, C. (1989) *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR, C. (1993) La política del reconocimiento, en GUTMANN, A. (ed.) *El multiculturalismo y 'la política del reconocimiento'*. México, FCE.
- TAYLOR, C. (1994) *Ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- VERGARA, J. (2003) El ideal de formación en la historia (II): Ilustración y modernidad, en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.) *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid, Dykinson.
- WEBER, M. (1993) *El político y el científico*. Madrid, Alianza.