

Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades en el mundo tecnificado y globalizado¹

Philosophy, civil ethics and education in Spain; the challenge of the humanities in a technical and globalized world

Marta Postigo Asenjo¹

¹Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, email: martapostigo@uma.es

Resumen: El presente artículo ofrece una reflexión sobre el estatus de las asignaturas de filosofía y de ética cívica en el currículo educativo oficial de grado medio en España, tras la reforma legislativa de 2013, con el fin de poner de relieve la importancia de las humanidades y de la filosofía para el desarrollo de la cultura cívica, universal y cosmopolita.

Palabras clave: Educación oficial, ética civil, España, filosofía, humanidades, LOMCE

Abstract: This article offers a reflection on the status of Philosophy and Civic Ethics in the official school curriculum in Spain, after the reform of 2013, in order to point out the value of the Humanities and Philosophy for the development of a civic and cosmopolitan culture and awareness.

Keywords: Official Education, Civic Ethics, Spain, Philosophy, Humanities, LOMCE

Recepción: 27 de julio de 2017

Aceptación: 6 de enero 2018

Forma de citar: Postigo, M., (2018), "Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades en el mundo tecnificado y globalizado". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.179-187.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Grupo de investigación Civic Constellation (CivCons) II: Debating Democracy and Rights (FFI2014-52703-P, 2015-2018), Plan Nacional de Investigación I+D+i del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.uma.es/civicconstellation/cms/menu/team-members/>.
Voces de la educación

Introducción

Las enseñanzas humanísticas han constituido, durante siglos, la aspiración más elevada y fundamental de la educación. Sin embargo, las reformas legislativas más recientes atribuyen a tales materias un papel secundario, reduciéndolas a unas pocas asignaturas optativas, que eligen aquellos estudiantes que osan escoger saberes “inútiles” —y son por ello percibidos casi como bohemios sin futuro—. En general, en nuestros días, las humanidades parecen indefensas ante el éxito arrollador de la ciencia y la tecnología. ¿Implica esto que el método conceptual filosófico y las consideraciones sobre la *vida buena* han dejado de tener relevancia en el mundo cientificista y tecnificado?

A evitar tal descrédito de la filosofía no ha contribuido la reforma educativa que ha tenido lugar en España en 2013, que afecta a las enseñanzas oficiales de grado medio, y que ha rebajado de cuatro a una las materias filosóficas que deben estudiar, con carácter común y obligatorio, los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en dicho país².

Estas páginas pretenden ofrecer una reflexión sobre la situación vigente de la filosofía y la ética cívica en las enseñanzas de grado medio en España a partir de la LOMCE y un análisis de la relevancia de la *educación liberal* y de las humanidades en el conjunto de las enseñanzas³.

Desarrollo

La función que tiene la enseñanza de la filosofía y la ética en el desarrollo del juicio crítico y autónomo, así como en el aprendizaje de las virtudes cívicas en las sociedades libres y pluralistas, ha sido puesta de manifiesto por organismos internacionales como el Consejo de Europa y la UNESCO, los cuales instan a las instituciones nacionales competentes a incluir asignaturas de educación moral y cívica en los currículos educativos desde las etapas infantil y primaria⁴.

“¿Qué es la enseñanza de la filosofía sino la enseñanza de la libertad y del razonamiento crítico?”, plantea la UNESCO en su documento *Philosophy. A School of Freedom* de 2007. “La filosofía”, señala la institución, “de hecho implica el ejercicio de la libertad a través de la reflexión porque consiste en llevar a cabo juicios racionales y no sólo en expresar opiniones” (UNESCO 2007, ix). Por su relevancia para el ejercicio de las libertades civiles, la UNESCO insiste en la necesidad de afianzar la enseñanza de la filosofía en las distintas etapas y niveles educativos, comenzando por la educación primaria, hasta niveles terciarios o superiores.

Similarmente, la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos expone que los ciudadanos y

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE Num. 295, de 10 de diciembre de 2013, http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 (16 de julio de 2017).

³ Sobre el significado de la educación liberal y humanista, especialmente en el ámbito la enseñanza superior, véanse el clásico ensayo (Nussbaum2000), así como el manifiesto de la Association of American Colleges & University. *A Voice and a Force for Liberal Education in the 21st Century*, accesible en línea <http://www.aacu.org/leap/what-is-a-liberal-education> (19 de julio de 2017).

⁴ Véanse (UNESCO 2007) y la página web oficial Humanities and Philosophy, <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/> (19 de julio de 2017). Junto a ello (Consejo de Europea, 2010), en línea <https://rm.coe.int/1680487829> (19 de julio de 2017).

ciudadanas de los estados miembros deben “tener acceso a una educación para la ciudadanía y en derechos humanos”, y que “todos los modelos de educación y de formación, sean formales, no formales o informales, juegan un papel importante en este proceso de aprendizaje y son útiles para la promoción de sus principios y el logro de sus objetivos” (Consejo de Europa 2010). Por ello, de acuerdo con la citada Carta, los estados miembros han de incluir la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los programas educativos de los niveles de infantil, primaria y secundaria. Asimismo, los centros de enseñanzas superiores, en el marco de su autonomía, han de promover este tipo formación cívico-política entre los futuros docentes y profesionales de los sistemas educativos (Ibid).

Sin embargo, a este respecto, las políticas educativas europeas y la reforma educativa española, incurren en evidentes contradicciones. A pesar de que la educación cívica y las habilidades de razonamiento autónomo y crítico se encuentran entre los objetivos prioritarios y las competencias básicas, lo cierto es que el peso de las humanidades y de la formación filosófica está siendo progresivamente disminuido en las enseñanzas oficiales de grado medio y superiores. Para sobrevivir, la filosofía y las humanidades han de demostrar su utilidad en el ámbito productivo y asumir las competencias que resultan provechosos para la empleabilidad y el negocio empresarial, pervirtiendo así algunos de sus fundamentos, como la formación del pensamiento crítico y de la cultura cívica, que no son estrictamente instrumentales⁵.

La reforma que ha tenido lugar en España, en el año 2013, para la mejora de la calidad educativa en el grado medio, la LOMCE, es un reflejo de esta tendencia. La LOMCE, tiene como uno de sus principios rectores “que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, *especialmente humanísticos*, artísticos, científico y tecnológico (...) y formarles *para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos*”. Junto a ello, entre los objetivos básicos de las enseñanzas medias se encuentran la asimilación de los deberes cívicos y el conocimiento de los principales rasgos del Estado de Derecho y de la democracia representativa. Las habilidades sociales y cívicas se encuentran entre las siete competencias clave y transversales que orientan y definen los currículos y programaciones docentes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)⁶.

No obstante, cabe admitir que las asignaturas específicas de ética y de filosofía han sufrido un severo recorte y perjuicio. En concreto, las materias de ética civil (Valores Éticos o Cívicos) han pasado de tener un carácter obligatorio, en la ESO y en la educación primaria, a ser materias optativas y alternativas a la religión⁷. Aunque los contenidos de

⁵ Por ejemplo, el temario de la Filosofía de primero de Bachillerato en España incluye varios apartados sobre la función de la filosofía en el ámbito empresarial. Véase <http://redfilosofia.es/blog/2014/01/15/la-filosofia-se-mercantiliza/> (20 de julio de 2017). Un punto de vista alternativo, sobre la utilidad de los “saberes inútiles”, puede verse en los ensayos de (Ordine 2013) y (Leys 2016, 555-564).

⁶ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y el Bachillerato, BOE Num. 3, sábado 3 de enero de 2015, <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> (19 de julio de 2017). Las siete competencias clave y transversales de la ESO son: la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia para aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales, competencia en comunicación lingüística, competencia digital, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias sociales y cívicas. Página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-es-o-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html> (25 de julio de 2017).

⁷ Antes de la reforma del 2013 (de la LOMCE), la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos era obligatoria en todas las modalidades o ramas educativas en uno de los cursos de la educación primaria y en uno de los tres primeros cursos de la ESO. Por su parte, la Educación Ético-Cívica se cursaba de forma obligatoria y común en el cuarto curso de la ESO. Véanse Ley Orgánica 2/2006, de 3 Voces de la educación

la antigua materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos han suscitado controversias y sonadas discrepancias sociales y políticas mientras han estado vigentes⁸, la solución que proporciona la reforma educativa no despierta menos polémica. Pues concebir la ética cívica como una materia optativa y alternativa a la religión confesional⁹, supone, cuando menos, restarle importancia como parte de la educación elemental y básica que han de recibir los estudiantes¹⁰. Y es así, además, en el contexto del creciente multiculturalismo y pluralismo religioso que se vive en Europa, así como del auge de los discursos populistas y chovinistas, que ponen de relieve la necesidad de educar para la convivencia cívica. Tal es el sentido de ofertar asignaturas de ética civil y educación para la ciudadanía para todos los estudiantes: esto es, los valores universales sobre los que descansa la convivencia civil son contenidos que deben aprender los ciudadanos y ciudadanas, con independencia de sus particularidades y tradiciones culturales o religiosas.

En el Bachillerato, la Historia de la Filosofía de segundo curso ha perdido su carácter obligatorio para convertirse en una optativa de la rama de Humanidades. La única asignatura de filosofía obligatoria y común que cursan los estudiantes de las enseñanzas medias en España es la Filosofía de primer curso. El resto de las asignaturas de ética y filosofía han pasado a ser optativas en el currículo básico nacional, lo que sólo podrá ser compensado por las Comunidades Autónomas y por los centros educativos dentro de sus competencias.

En resumen, de cuatro asignaturas comunes y obligatorias de filosofía que se cursaban en España en la ESO y el Bachillerato antes de la reforma de 2013, la LOMCE ha mantenido sólo una, la Filosofía de primero¹¹. Su pérdida de peso en las reválidas y en

de mayo, de Educación (BOE Num. 106, jueves 4 de mayo de 2016) modificada por la LOMCE, así como el Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre y el Real Decreto 1631/2006, de 20 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria y a la ESO respectivamente, que han sido derogados.

⁸ En el año 2012, el anterior Ministro de Educación, José Ignacio Wert, impulsó la redacción y la aprobación del Real Decreto 1190/2012 de 3 de agosto, que modificaba el currículo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y de Educación Ético-Cívica. Un año después se aprobaba la LOMCE y el Real Decreto dejaba de tener vigencia. Aunque los cambios curriculares de tan efímero Real Decreto no eran sustanciales, su precipitada aprobación ponía de relieve la oposición del Ministerio a la mencionada materia, anticipando cuál sería el destino de la Educación para la Ciudadanía, es decir, su extinción del currículo oficial.

⁹ De acuerdo con la legislación educativa, “la determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con la que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas”, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo Básico de la Educación Primaria, BOE Num. 52, de 1 de marzo de 2014, Disposición Adicional Segunda, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222 (18 de julio de 2017).

¹⁰ En lugar de las mencionadas Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y de Valores Ético-Cívicos, tras la reforma educativa que ha dado lugar a la LOMCE, se cursan Valores Cívicos y Sociales (en primaria, de 6 a 12 años) y Valores Éticos (en la ESO, de 12 a 16 años) como alternativas a la Religión. Ambas materias pueden ser ofertadas, asimismo, como asignaturas específicas de opción (optativa) si así lo disponen los centros educativos. Por tanto, desde los seis años, los estudiantes (sus padres o tutores legales) tienen la opción de cursar ética cívica en todos los cursos, si así lo eligen. Pero también pueden prescindir de la ética cívica a lo largo de toda su etapa educativa obligatoria si no la eligen en ningún curso de la ESO.

¹¹ Pueden verse algunos de los escritos y manifiestos de la comunidad de profesores de Filosofía en España en contra de dicha reforma en la página web oficial de la Red Española de Filosofía: <http://redfilosofia.es/archivo/actividades/defensa-de-la-filosofia/> (17 de julio de 2017).

las pruebas de acceso a las universidades desincentiva, asimismo, su elección entre el alumnado de grado medio¹².

Como resultado de lo anterior, un estudiante que curse sus estudios en un centro educativo español puede concluir su etapa de educación obligatoria, desde los 6 a los 16 años, sin haber estudiado asignaturas de humanidades como Historia de la Filosofía, Valores Éticos, Cultura Clásica, Latín o Griego.

Este hecho es consecuencia, además, de otro fenómeno que merece la reflexión, como es la pronta segregación entre los estudiantes de la rama científica tecnológica y los que estudian humanidades y ciencias sociales, a lo que hay añadir la distinción entre quienes, como hemos visto, cursan ética civil y quienes escogen la religión confesional, así como entre quienes optan, desde los 15 años, por estudios orientados a las enseñanzas académicas o por estudios orientados a la formación aplicada al ámbito laboral. Dichas divisiones o distinciones, que se producen acosta del afianzamiento de materias clave de los saberes humanísticos y de la educación cívica, por más que esté ahora bien vista la atención a la diversidad, es un asunto que requiere la debida reflexión. Y aunque las Comunidades Autónomas y los centros educativos puedan compensar, en parte, esta situación dentro de su margen competencial, al fin y al cabo ello lo harán contribuyendo a agudizar las diferencias entre las distintas comunidades y centros educativos, unos con más filosofía y más ética cívica que otros, contra la intención de la reforma educativa del Gobierno que es homogeneizar la educación en todo el territorio español.

Por estos motivos se percibe una contradicción entre los principios, objetivos y competencias rectores de la educación básica en España, que acentúan la importancia de las competencias cívicas y del pensamiento crítico y autónomo, así como el estatus subalterno de las materias de humanidades, especialmente de la ética cívica y de la filosofía, en el currículo educativo de grado medio. A no ser, claro está, que tales materias sean consideradas contenidos transversales, y no asignaturas a las que haya que dedicar sus propias horas lectivas, temarios, metodologías y programaciones docentes. Sin embargo, resulta difícil comprender por qué contenidos curriculares propios de la filosofía como la historia del pensamiento, la lógica formal e informal, la ética cívica, el aprendizaje de los conceptos filosóficos y políticos, los principios de la democracia representativa y del Estado de derecho, no deban tener sus propias programaciones y evaluaciones docentes.

¿Está justificado que los estudiantes que se decantan por enseñanzas aplicadas o por ramas científico-tecnológicas carezcan de una formación humanística y cívica? ¿Cuál es el origen o fundamento de esta tendencia antifilosófica de la educación? ¿Repercute ello en la enseñanza superior? ¿Resulta compatible con los propósitos generales del propio texto legislativo, la LOMCE? ¿Concuerda con las recomendaciones de la UNESCO y del Consejo de Europa que inciden en la necesidad de educar para el desarrollo del juicio crítico y el pensamiento autónomo, y de incluir la ética civil como parte integral de los currículos educativos en los países liberales y plurales?

El Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 de la Unión Europea pone de relieve que la educación y la formación deben estar al servicio de “los objetivos a largo plazo de la estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo” (Consejo Europeo 2009, 1-2)¹³. La *empleabilidad*, la *innovación* y la *empresa* constituyen los tres ejes centrales

¹² En el curso 2015/2016, el 46,1% de los estudiantes matriculados en estudios de grado (1º y 2º ciclo) en las universidades españolas lo estaban en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; el 19,2% en la rama de Ingeniería y Arquitectura; el 18,7% en Ciencias de la Salud; el 10% en Artes y Humanidades y el 6% en Ciencias, con escasa variación con respecto al curso 2014/2015 (MECD 2016, 21).

¹³ El reto fundamental europeo desde el punto de vista educativo es “lograr la ambición de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento”, de forma que “la Voces de la educación

que orientan y definen dicha estrategia educativa de la Comisión Europea, cuyo objetivo básico es “potenciar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, *en todos los niveles de la educación y la formación* (Ibid). Las habilidades y las destrezas técnicas (*better skills*), el incremento de la empleabilidad (*increased employability*) y la capacidad de innovación (*higher innovation capacity*) son, junto a la educación para la ciudadanía, la cohesión social y la igualdad, los objetivos y competencias fundamentales que persigue dicho Marco Estratégico europeo¹⁴.

Pues bien, el aprendizaje de la filosofía y de la ética no sólo no están reñidos con el desarrollo profesional y económico, sino que proporcionan capacidades y actitudes básicas para el progreso cívico integral, lo que implica también el ámbito profesional¹⁵. ¿Acaso es posible preparar buenos profesionales sin cultura cívica? (véase Cortina 2013).

Aun así, aunque la formación filosófica resulte útil y provechosa para las empresas y los empleadores, el valor fundamental de la filosofía no reside en su carácter instrumental¹⁶. Por el contrario, la actividad filosófica tiene su finalidad en sí misma, tal y como ya advirtieron los pensadores clásicos, porque forma parte de la condición humana. Dicha singularidad humana no consiste sólo en la capacidad de crear objetos útiles, sino también en preguntarse acerca del sentido de las cosas materiales e inmateriales, de la *vida buena* y de todo cuanto hay (Ortega y Gasset 1994, 111). En efecto, la carencia de aptitudes filosóficas sólo puede conducir al conformismo, a la

educación y la formación tienen un rol esencial que jugar a la hora de alcanzar muchos retos socio-económicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos que afrontan Europa y sus ciudadanos hoy y en los años por venir”, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) (19 de julio de 2017).

¹⁴ Véase la página web oficial: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es (14 julio de 2014).

¹⁵ Resulta interesante que, en el año 2014, el porcentaje de egresados/as afiliados a la Seguridad Social en régimen de autónomos, entre el primer y el cuarto año después de finalizar sus estudios (correspondiente a la cohorte de egresados de 2009/2010), de la rama de Humanidades fue el 11,8% (en estudios de primer y segundo ciclo), por encima de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (8,7%), Ingeniería y Arquitectura (10,9%) y Ciencias (8,8%). Sólo Ciencias de la Salud (15,3%) adelantaban en este indicador a los egresados en Artes y Humanidades. Si tenemos en cuenta dicho porcentaje de afiliación a la Seguridad Social en régimen de autónomo, para quienes concluyeron estudios de Máster y Doctorado en la rama de Humanidades, el porcentaje es, asimismo, comparativamente positivo (13,7% y 13,1% respectivamente), por encima de la afiliación de los egresados en ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (12,5% y 7,9% en Máster y Doctorado), Ingeniería y Arquitectura (9,8% y 6,2%), Ciencias (6,3% y 4,1%) y Ciencias de la Salud, en el caso de los egresados con Doctorado (4,1%) (MECD 2016). Fuera del contexto español, puede resultar ilustrativo el documento de la Association of American Colleges & University. A Voice and a Force for Liberal Education in the 21st Century, que se ha citado más arriba, que destaca la importancia de la educación liberal para una educación cívica integral que repercute, asimismo, en el mejor ejercicio profesional: en línea <http://www.aacu.org/leap/what-is-a-liberal-education> (19 de julio de 2017)

¹⁶ De acuerdo con Simon Leys, “una universidad es un lugar donde los estudiosos tratan de buscar la verdad, de perseguir y transmitir conocimientos por el conocimiento en sí, independientemente de las consecuencias, implicaciones y utilidad de la empresa” (Leys 2016, 556) y, creo, lo mismo puede afirmarse de otros niveles educativos. Una universidad necesita, a juicio de Leys, al menos dos cosas elementales para que pueda funcionar: primero, una comunidad de estudiosos, y segundo, una buena biblioteca. Pues bien, en las universidades actuales (y el autor ha podido contrastar esta realidad en universidades de varios continentes) los profesores han pasado a ser considerados “empleados” y los estudiantes “clientes”. “Sueño con una universidad ideal que no entregase títulos no diese acceso a ninguna ocupación específica, ni certificase capacitación profesional de ningún género. Los estudiantes estarían motivados por una sola cosa: un fuerte deseo personal de conocimiento; la adquisición de conocimiento sería la única recompensa. De hecho, no se trata de un mero sueño utópico mío. Actualmente hay ejemplos de ese modelo de funcionamiento; el más ilustre se creó en el siglo XVI en París, y sigue siendo la sede de aprendizaje más elevada: el Collège de France” (Leys 2016, 557).

Voces de la educación

ISSN 2448-6248 (electrónico)

Volumen 3 Número 5

ISSN 1665-1596 (impresa)

sumisión y a la falta de capacitación cívico-democrática, restringiendo la dimensión racional que nos hace seres libres.

Por este motivo, la filosofía tiene, junto a las humanidades, un papel central en la educación, si ésta última se comprende en su sentido más general, moral y humanístico. En efecto, la tendencia dominante en nuestro mundo globalizado y tecnificado parece ser la de confundir la educación con la *formación profesional o vocacional (training)*, de forma que a los estudiantes de los centros educativos de grado medio y de las universidades se los toma por meros *aprendices* de oficios y por clientes¹⁷. Sin embargo, educar, en su sentido amplio y general, no conlleva sólo la formación de futuros trabajadores y trabajadoras, esto es, de especialistas en el dominio de una *téchne* o la destreza profesional. Sino que supone formar a ciudadanos y a ciudadanas para la convivencia en sociedades cada vez más diversas, globalizadas y tecnificadas. La educación implica la formación para el desarrollo de la madurez moral de los individuos como miembros de una comunidad, es decir, para la vida adulta y cívica (Dewey 1975; Dewey 1997). Aunque los centros educativos, medios y superiores, juegan un papel relevante en la futura integración de los estudiantes en el mercado laboral y productivo, la “educación general” cumple la excelsa función de formar el espíritu humano, así como el carácter moral y cívico de forma integral. Por ello, escribía el célebre maestro de cultura antigua, Werner Jaeger, que “la clara y fundamental separación entre el poder y el saber técnico y la cultura propiamente dicha se convierte en el fundamento del humanismo” (Jaeger 1957, 275).

Dado que las materias filosóficas se orientan a la adquisición de aptitudes, conocimientos y destrezas que fomentan el cultivo de valores y saberes universales, tales materias cumplen una función relevante en la educación. Sin duda, el crecimiento económico y el empleo son retos fundamentales que afronta la Unión Europea en el mundo globalizado. Ahora bien, el conjunto de Europa se enfrenta también a desafíos éticos y cívicos que ponen de relieve la necesidad de afianzar la formación cívica y humanista —como son el terrorismo internacional, las crisis migratorias y humanitarias, la corrupción de las élites políticas y económicas, y el auge de los populismos y nacionalismos—. La formación humanística es la base de la cultura cívica, es decir, de los valores y saberes universales, de la “cultura propiamente dicha” como diría Jaeger, que es patrimonio de la humanidad y que hace posible el cultivo de las virtudes cívicas (Nussbaum 2000).

Asimismo, si uno de los objetivos de la política educativa europea es la movilidad, como destaca, entre otros programas, el Marco Estratégico 2020, ello requiere afianzar las actitudes cívicas anti-chovinistas y anti-xenóforas, no sólo entre los estudiantes que reciben las enseñanzas, sino entre las élites políticas que gobiernan países que optan por salirse de la Unión Europea y por cerrar fronteras incluso a los propios ciudadanos intracomunitarios. Los programas *Erasmus* son, de hecho, reflejo de la aspiración cívica y cosmopolita del proceso de integración europea, no sólo de la estrategia de Lisboa de mejorar la competitividad, el crecimiento económico y el empleo¹⁸.

¹⁷ De acuerdo con el *Diccionario* de Oxford, *training* significa el proceso de aprender las habilidades que necesitas para ejercer un empleo, así como el proceso de preparación para formar parte de una competencia deportiva haciendo ejercicios físicos. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7th edition, Oxford University Press, 2005. Dicha expresión o palabra tiene, por tanto, un sentido vocacional y orientado al aprendizaje de habilidades o destrezas técnicas para aplicarlas a un oficio. En cambio, la *educación* abarca objetivos más ambiciosos y generales en el plano moral y cívico. El Marco Europeo confunde, a mi modo de ver, ambas nociones y las mezcla de forma inapropiada.

¹⁸ Página web oficial del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_es (26 de julio de 2017).

Como ha señalado el filósofo Fernando Savater, dos falsas alternativas se plantean hoy al ciudadano: la primera le ofrece ser *consumidor* en lugar de ciudadano; la segunda le invita a ser *feligrés* en lugar de ciudadano, es decir, le invita a comportarse ante todo como miembro de una iglesia o de una comunidad cultural o étnica (Savater 2007, 9-13). Pues bien, en los estados liberales avanzados, los ciudadanos y las ciudadanas no somos sólo consumidores, ni feligreses, ni tampoco *homo faber* o *animal laborans*, sino sujetos libres y políticos, en el sentido aristotélico de *zôon logon ekhon* (“ser vivo capaz de discurso y acción”) (Arendt 1993, 40). Habría que reflexionar sobre si nuestros sistemas educativos, por el contrario, con su evidente minusvaloración de las humanidades y una obtusa concepción del espíritu emprendedor y empresarial desprovisto, muchas veces, de cultura cívica, se están dedicando a formar consumidores, feligreses y trabajadores, en lugar de ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (1993): *La condición humana*. Ramón Gil Novales, tr. Barcelona: Paidós.
- Consejo de Europa (2010), Recomendación CM/Rec (2010)7, del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y educación en los derechos humanos. Madrid: Consejo de Ministros.
- Consejo Europeo (2009): Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020), *Official Journal of the European Union*, C 119/2, 28/05/2009.
- Cortina, Adela (2013): *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Dewey, John (1975): *Moral Principles in Education*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1997): *Mi credo pedagógico. (Texto bilingüe)*. Universidad de León.
- Jaeger, Werner (1957): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, trs. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leys, Simon (2016): “Una idea de Universidad” y “Una fábula de Academos”, en *Breviario de saberes inútiles. Ensayos sobre sabiduría en China y literatura occidental*. José Manuel Álvarez-Flórez y José Ramón Monreal, trs. Barcelona: Acantilado, 555-564.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2016): *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid. <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras.html>. Recuperado el 26 de julio de 2017.
- Nussbaum, Martha (2000): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Ordine, Nuccio (2013): *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado, 2013.
- Savater, Fernando (2007): *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (2007): *Philosophy. A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning Philosophize. Status and Prospects*. París: UNESCO.

Acerca de la autora

Marta Postigo es Doctora en Filosofía y Profesora de Ética y Filosofía Política en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Málaga, Área de Filosofía, donde imparte asignaturas de ética aplicada, historia del pensamiento, ciudadanía y género y didáctica de la filosofía, en titulaciones de Grado y de Posgrado. Ha realizado estancias de investigación, como Visiting Research Associated, en The Centre for the Study of Democracy (Universidad de Westminster, Londres), y como Visiting Scholar en The Centre of Excellence in Political Thought and Conceptual Change (Universidad de Jyväskylä, Finlandia) y en The New School for Social Research (Nueva York). Sus principales líneas de trabajo e investigación se centran en las cuestiones de ética civil, ciudadanía, pensamiento feminista, cosmopolitismo, identidades postnacionales e integración de la Unión Europea