



La tesis de inconmensurabilidad de teorías: Sinergias entre valores éticos y Responsabilidad Social Educativa

*The thesis of incommensurability of theories: Synergies
between ethical values and Educational Social
Responsibility*

Recibido: 16/04/2024 | Revisado: 22/04/2024 | Aceptado: 15/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Soraya Oronoz

Universidad Rey Juan Carlos/ ESERP Digital Business & Law School (España).

soraya.oronoz@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-9355-3899>

Resumen: en el presente estudio se plantea la integración de la tesis de Inconmensurabilidad de teorías, proveniente de la filosofía de la ciencia, en el ámbito de los valores éticos y la Responsabilidad Social Educativa. Se realiza un análisis teórico de estos aspectos, proponiendo la tesis de la inconmensurabilidad Ético-Cívica en la educación formal como una forma de abordar el estudio de los valores en la sociedad, con algunas variaciones. Se propone un sistema de concreción curricular para la formación ético-cívica y la Responsabilidad Social Educativa, con el objetivo de promover la formación integral y el desarrollo de ciudadanos comprometidos. Este sistema se diseña desde un enfoque científico, pedagógico y práctico, asumiendo la complejidad inherente a esta tarea.

Abstract: In the present study, the integration of the thesis of Incommensurability of theories, coming from the philosophy of science, in the field of ethical values and Educational Social Responsibility is proposed. A theoretical analysis of these aspects is carried out, proposing the thesis of Ethical-Civic incommensurability in formal education as a way of approaching the study of values in society, with some variations. A system of curricular specification is proposed for ethical-civic training and Educational Social Responsibility, with the aim of promoting comprehensive training and the development of committed citizens. This system is designed from a scientific, pedagogical, and practical approach, assuming the complexity inherent to this task.

Palabras clave: educación ciudadana, Responsabilidad Social, filosofía de la ciencia, ciencias de la educación, valores sociales.

Keywords: Civic education, Social responsibility, Science philosophy, educational sciences, Social values.

Introducción

Los valores son hoy una cuestión de actualidad, susceptibles, por lo mismo, de atraer la atención y el interés de un buen número de ciudadanos. Su presencia, frecuentemente conflictiva, se constata en las conversaciones diarias, en los medios de comunicación social, en la familia, en el colegio, entre los amigos, así como en las distintas ciencias humanas: filosofía, psicología, sociología, antropología, etc. Los mismos se presentan con distinta nomenclatura (valores éticos, valores morales, valores cívicos...), pero siempre tratando de designar una pluralidad de realidades valiosas que se hacen presente en la vida individual y social de los humanos como aspiración y conquista, siempre inacabadas, del bien, tal como ya sostenía Gervilla (1998).

En pleno siglo XXI, existe una creciente preocupación por el deterioro de los valores éticos en la sociedad. En lo que respecta a ello, el ámbito de la educación formal se presenta como una plataforma fundamental para abordar este problema y promover una formación integral de los estudiantes en todas las etapas formativas. En este sentido, el concepto empleado por autores como Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa (2018) de Responsabilidad Social Educativa, juega un papel crucial en este proceso, ya que implica la participación de las instituciones educativas en la formación de individuos éticos y comprometidos con la sociedad.

En este artículo, se plantea la sinergia entre la tesis de la inconmensurabilidad de teorías empleada desde la filosofía de la ciencia, teniendo en cuenta aportaciones de teóricos como Kuhn (2006), Diéguez (2023) y Ludan (1977), y las cuestiones referidas a los valores éticos y a la Responsabilidad Social Educativa; postulando como propuesta análoga con algunas variaciones, la tesis de la Inconmensurabilidad Ético-Cívica en el ámbito de la educación formal.

De igual modo, se ofrece una aproximación a una propuesta de concreción curricular para abordar la educación en valores éticos o la formación cívica y la Responsabilidad Social Educativa, desde una perspectiva científica y pragmática que resulte de utilidad para la comunidad educativa.

Marco teórico

El concepto de inconmensurabilidad en la filosofía de la ciencia

Tal como viene a indicar Diéguez (2023), la tesis de inconmensurabilidad de teorías, desde la disciplina de la filosofía de la ciencia hace alusión a la idea de la no existencia de una medida común entre dos teorías científicas diferentes; lo que supone una gran dificultad para su comparación y evaluación objetiva.

Según esta tesis, las teorías científicas, son tan diferentes en sus términos y supuestos fundamentales, que no se pueden comprender completamente una desde los términos y supuestos de la otra.

La tesis de inconmensurabilidad de teorías, en un primer momento se atribuye a Kuhn (2006), autor que popularizó el mencionado concepto, sosteniendo que las teorías científicas se desarrollan en paradigmas, que son marcos teóricos compartidos por una comunidad científica en un período de tiempo determinado (Diéguez, 2023). Por su parte, cada paradigma tiene su propio lenguaje, conceptos y métodos, lo que lo hace inconmensurable con otros paradigmas.

La principal consecuencia derivada de la inconmensurabilidad en el ámbito científico (Ibidem), radicaría en que no sería posible evaluar una teoría desde los términos de otra, dada la complejidad de establecer una medida objetiva para determinar si una teoría es mejor o más verdadera que otra. Esto implica que los cambios científicos no se pueden explicar únicamente por evidencia empírica, sino que también están influenciados por factores sociales, históricos y psicológicos.

Para concretar, la inconmensurabilidad, sería el concepto que indica que las teorías científicas son tan diferentes en sus términos y supuestos fundamentales, que no se pueden comparar o evaluar de manera objetiva, lo que tiene implicaciones en la forma en que se desarrolla la ciencia. Se plantea en el siguiente apartado, su posible aplicación al campo de los valores éticos, y posteriormente, la vinculación de dicha cuestión al concepto de Responsabilidad Social Educativa.

En lo concerniente a la tesis de la inconmensurabilidad de teorías, Feyerabend, tal como indica Diéguez (2023), consideraba que toda teoría general implica cambios en la ontología y en el significado. De igual modo, refería que dos teorías son inconmensurables en el sentido de que los conceptos de una no pueden ser definidos sobre la base de los términos descriptivos primitivos de la segunda, ni conectados a través de un enunciado empírico correcto. También consideraba que las teorías universales rivales no son lógicamente interconectables, y que el significado de los términos científicos depende de la teoría en que se encuadran, cambiando cuando esta se modifica.

Todo lo descrito, hace alusión a teorías científicas, pero puede ser extrapolable a la cuestión de los valores éticos o cívicos, y a los contenidos y pragmática de aspectos ligados a la Responsabilidad Social Educativa.

Entre los principios comunes de la tesis de inconmensurabilidad de Kuhn y Feyerabend, Diéguez (2023) destaca los siguientes, siendo los mismos los responsables de dar como resultado la inconmensurabilidad:

- Una gran teoría implica un proceso revolucionario. No se debe hablar de acumulación de verdades.
- Concepción holista del significado de los términos científicos. El significado depende del contexto.

- Se asume la tesis de la carga teórica de la observación. No hay base puramente observacional que sirva como fundamento neutral para dirimir disputas teóricas.

Los tres elementos descritos, serían aplicables a la cuestión de los valores, ya que no se debería hablar de valores éticos o cívicos como una acumulación de estos como si fuera una lista de aspectos adecuados a cumplir, ya que eso sería una visión puramente axiológica que no tendría en cuenta la concepción holista del significado de los términos vinculados a dicha cuestión y, tal como postula Nussbaum (1993) en esto de los valores, no se puede obviar la gran relevancia del contexto.

Por su parte, se puede considerar que tampoco hay base puramente observacional en lo que concierne a los valores, que sirva como fundamento neutral para indicar cuáles son los adecuados sin tener en cuenta el contexto y el análisis de los puntos teóricos que se han tratado a lo largo de la historia.

El párrafo anterior, se menciona, teniendo en cuenta lo referido por Kuhn (2006), en relación con su argumentación sobre que la ciencia no avanza de manera lineal y objetiva, sino que está influenciada por paradigmas y contextos históricos que determinan qué teorías son aceptadas en un momento dado.

También se podría mencionar la conexión de lo indicado con lo que Foucault (1982) refiere al cuestionar la neutralidad de los valores en la producción de conocimiento, destacando la importancia del contexto en la formación de las ideas.

A continuación, se profundiza en la cuestión del concepto de valores éticos y de su sinergia con la tesis de la inconmensurabilidad de teorías.

El concepto de valores éticos y la inconmensurabilidad

El concepto de valores éticos hace alusión a principios o normas que determinan el comportamiento correcto o adecuado de una persona en sociedad. Dichos valores sirven para guiar en la toma de decisiones y en las acciones cotidianas.

Autores como Cortina (2016) establecen conexión entre los valores éticos y la diferencia entre ética de mínimos y de máximos, refiriéndose la primera de ellas a los aspectos que todo humano debe compartir vinculado a esa cosa llamada valores para poder coexistir de modo adecuado, mientras que la ética de máximos pertenecería al ámbito privado de cada individuo (incluyendo aquí las creencias religiosas, políticas, etc.)

Son muchos los teóricos que han propuesto listas desde una perspectiva axiológica de valores éticos. Todas esas listas, en principio se enfocan hacia la interiorización de pautas de comportamiento prosociales que sirven para maximizar

la integración del individuo en su comunidad, beneficiándose a sí mismo y a los demás, aunque tal vez, sería interesante abordar el florecimiento humano en su totalidad desde una visión habitacionista (Martínez-Domínguez. L.M, 2015).

Aunque algunos especialistas en la cuestión sostienen que los valores éticos y los morales son similares, otros, indican que los valores morales se refieren a las acciones o conductas específicas que son consideradas moralmente correctas o incorrectas dentro de una cultura determinada. Estos valores son enseñados y transmitidos por las normas y costumbres de la sociedad en la que vivimos.

La principal diferencia entre los valores éticos y los valores morales radica en su origen y fundamentación, mucho se podría decir de modo análogo al planteamiento de Aranguren (1994) sobre la diferencia entre ética y moral. Mientras que los valores éticos se presuponen universales, y, por lo general se toman de las virtudes dianoéticas propuestas por Aristóteles (1982), basándose en principios generales de convivencia y bienestar humano, los valores morales son específicos de una sociedad o grupo cultural y varían de una comunidad a otra (Baumann, 2019).

La anterior es una posible interpretación, aunque también se puede tomar la perspectiva de Aranguren (1994) dando un cáliz teórico a lo ligado a la ética, y más pragmático a lo moral y es que, la ética y la moral se postulan como paradojas del ser humano (Betancur-Jiménez, 2016) en las que no se entrará a debate en este texto.

Dada la gran extensión de la problemática indicada y, aunque ciertamente se podría decir que aquello a lo que se suele denominar “valores éticos” duerme en la parte del mundo de las ideas, o de lo puramente teórico, y que se debiera tratar dicho ámbito de estudio desde la visión de “valores morales” en Ciencias de la Educación para dar el toque pragmático; aquí se emplean sendos conceptos como sinónimos (no siendo en realidad de tal modo, pero pidiendo al lector un esfuerzo en este momento en no centrarse en lo que respecta al significante en sí y tratando de focalizarse en el significado de tal difícil incógnita humana).

Ahora bien, se postula aquí, el modo en que la cuestión de los valores éticos, morales, cívicos, o como se desee emplear el significante en cuestión, sin desear caer en perspectivas relativistas, supone una analogía a la inconmensurabilidad de la que se habla en filosofía de la ciencia dada la gran diversidad de aspectos, entre los que destacan los socioculturales y los políticos.

En base a ello, si bien la inconmensurabilidad se refiere a la imposibilidad de comparar o medir dos conceptos o elementos de manera objetiva, ya que están fundamentados en diferentes criterios o sistemas de referencia. En el contexto de los valores, esto se puede aplicar de la siguiente manera:

1. Pluralismo de valores: la inconmensurabilidad implica que los diferentes sistemas éticos o culturas pueden sostener y valorar diferentes principios éticos sin que necesariamente haya una manera objetiva de determinar cuál es mejor o más válido.

Los valores éticos pueden ser incommensurables entre sí, lo que significa que no se puede establecer una jerarquía superior o una escala objetiva de valores éticos, aunque en este sentido, Camps (1993) orienta sobre las virtudes públicas que podrían servir de referencia para alcanzar esa ética mínima de la que habla Cortina (2016).

2. Diferencias culturales: la inconmensurabilidad, por su parte, puede manifestarse en las diferencias culturales en términos de valores éticos, ya que lo que puede ser considerado correcto o ético en una cultura puede ser moralmente cuestionable en otra. Estas diferencias resaltan que los valores éticos son construcciones sociales y pueden variar dependiendo del contexto cultural o histórico tal como sostiene Baumann (2019).

3. Relativismo ético: el concepto de inconmensurabilidad se conecta con el conocido relativismo ético, que sostiene que no hay criterios absolutos para juzgar lo que está bien o mal, sino que los juicios éticos están determinados por las normas y valores de una determinada sociedad o individuo. Esto implica que no hay una verdad moral objetiva comúnmente aplicable a todos los contextos.

La inconmensurabilidad en el ámbito de los valores éticos lleva a la reflexión sobre la importancia de reconocer la diversidad y la relatividad de los sistemas éticos, lo que implica la necesidad de un diálogo intercultural o, según diría Nussbaum (1993) a un diálogo transcultural, y a la precisa adopción de una perspectiva de tolerancia y respeto hacia los valores de los demás, aunque, aquí cabría resaltar que hay cuestiones que moralmente no serían defendibles ni justas siguiendo las ideas de Sandel (2012). De igual modo, implica que no existe una respuesta objetiva o universal a las cuestiones éticas, sino que estas deben ser reflexionadas y debatidas dentro de los contextos sociales y culturales específicos.

Puesto que el concepto de valores éticos es ampliamente empleado dentro de la normativa educativa, pero poco concretado (dada la complejidad de la tarea), se deja en cierto modo un libre albedrío a los docentes desde las edades más complejas en lo que a esta importante labor conlleva, habiendo una gran diferencia entre los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de los discentes que cursan religión, frente a los que cursan asignaturas ligadas a "valores éticos", que en muchas ocasiones son impartidas por profesionales sin formación específica en este ámbito, sobre todo en la etapa de Educación Infantil (Oronoz, 2022).

Es por tanto que la tesis de inconmensurabilidad de teorías, se postula aquí como aplicable a eso que llaman educación en valores, educación cívica o educación ética dentro del ámbito formativo, y que supone una dificultad conocida y poco abordada desde el ámbito de las Ciencias de la Educación, aunque debiera plantearse la cuestión, dada la urgente necesidad de implementar una educación que ayude a la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes que beneficien el desarrollo integral del alumnado, haciendo especial énfasis en lo concerniente a la ciudadanía cívica.

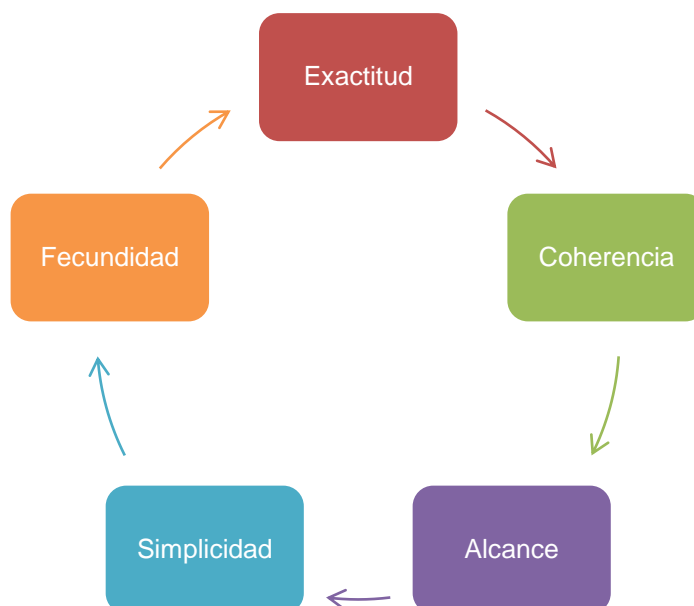
Siguiendo con la inconmensurabilidad en lo que respecta a los valores éticos, también se plantea en el siguiente apartado su conexión con la Responsabilidad Social Educativa, y se invita a reflexionar sobre si sería preciso y urgente otorgar a este ámbito la relevancia que tiene desde esa cosa llamada ciencia (Chalmers, 2010), con apoyo de todos los demás ámbitos de conocimiento y con vistas a ofrecer líneas de actuación eficientes, no dogmáticas y significativas para orientar a los centros educativos en tal compleja labor.

Si bien se podría confundir como ocurre dentro de la filosofía de la ciencia la inconmensurabilidad en tanto a la propuesta de modos de educar en valores desde la enseñanza formal, así como de los aspectos esenciales de la Responsabilidad Social Educativa, se puede considerar de modo análogo a la tesis de la inconmensurabilidad de las teorías, que la inconmensurabilidad de dos o más modos de educar en valores no significaría la mera incompatibilidad lógica entre los mismos, ya que no tendrían por qué contradecirse (de hacerlo, sí serían conmensurables). Tampoco hay que confundir inconmensurabilidad en lo concerniente a tal cuestión con incompatibilidad de perspectivas de educación ético-cívica.

Por su parte, se podría decir que dos o más perspectivas didácticas sobre educación en valores que se consideren inconmensurables, serían comparables en muchos sentidos, de modo que, aunque no se podrían comparar punto por punto dado como diría Kuhn (2006) sus diferentes lenguajes, sí se podrían establecer criterios para la comparación de teorías rivales como los siguientes:

Figura 1.

Criterios para la comparación de teorías rivales según Kuhn.



Nota: elaborado a partir de Diéguez (2023) y de Kuhn (2006).

Diéguez (2023), expone los criterios formales para la comparación de teorías rivales en base a lo que indicaba Feyerabend. Estos criterios, se podrían emplear para concretar la educación en valores éticos y los aspectos ligados a la Responsabilidad Social Educativa con una perspectiva científica, siendo los mismos los siguientes:

- Coherencia.
- Capacidad predictiva.

Entre los criterios no formales se podrían incluir la concordancia con teorías o sistemas más básicos o con principios metafísicos (ligados a juicios subjetivos, respetando siempre la Convención de los Derechos Humanos, de los Derechos del Niño y de la Constitución Española si se aborda el asunto dentro del ámbito geográfico de España).

Los criterios expuestos, del mismo modo que no serían válidos para determinar qué teoría científica es mejor que otra, tampoco servirían para decantarse por una perspectiva didáctica concreta para abordar el proceso de aprendizaje-enseñanza de valores éticos, ni para lo vinculado a la Responsabilidad Social Educativa, tal como afirmarían Kuhn y Feyerabend (Ibidem). Y es que, la inconmensurabilidad implica la imposibilidad de comparar de forma objetiva, detallada y neutral el contenido de las teorías, tal como vienen a indicar Cadavid-Ramírez y Arias-Vélez (2021).

Siguiendo a los autores mencionados, se considera la verdad como intraparadigmática, y en cierto modo tan subjetiva que bien se podría hablar de la falacia de la verdad (Ornoz, 2023).

A continuación, se continúa el texto profundizando en la analogía entre la inconmensurabilidad de teorías y la Responsabilidad Social Educativa.

El concepto de Responsabilidad Social Educativa

El concepto de Responsabilidad Social Educativa (Domínguez, 2014) hace alusión a la implicación y compromiso de las instituciones educativas, así como de los actores y agentes que participan en el ámbito educativo, en la promoción de valores y prácticas que contribuyen al bienestar de todos los congéneres.

Dicha responsabilidad, implica que las instituciones educativas deben velar por proporcionar oportunidades de aprendizaje que lleven a los estudiantes a la adquisición de pautas de convivencia prosociales, fomentando una educación para la ciudadanía que permita el florecimiento de las virtudes humanas, así como la adquisición de la noción de responsabilidad y compromiso con el entorno natural, cultural y social.

Conviene resaltar que la Responsabilidad Social Educativa busca que la educación vaya más allá de las aulas; fomentando la participación de los estudiantes en actividades solidarias y acciones de mejora social, así como promoviendo la actuación ética y responsable de los profesores y demás personal educativo.

Lo indicado, implica el establecimiento de relaciones justas y equitativas con la comunidad educativa y el entorno, apostando por la inclusión, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

En resumen, el concepto de Responsabilidad Social Educativa se conecta con la educación ético-cívica, para formar desde las edades más tempranas en la noción de ciudadanía, así como en la responsabilidad y compromiso personal para con el desarrollo sostenible y el bienestar socio-colectivo desde una cosmovisión que parta de la justicia y la equidad.

Por lo expuesto, se puede establecer una relación análoga entre la mencionada Responsabilidad Educativa y el problema de la inconmensurabilidad y los valores éticos siguiendo lo indicado en los apartados anteriores. No sin antes aludir a los aspectos que Laudan (1977) consideraba eficaces para la comparación objetiva entre teorías rivales desde la filosofía de la ciencia y que se tuvieron en cuenta en Ornoz (2022) para realizar una propuesta de concreción de la educación en valores que también podría resultar útil para concretar contenidos de la Responsabilidad Social Educativa. Siendo los elementos en cuestión los siguientes:

- Capacidad para resolver problemas idénticos.
- Efectividad para resolver problemas propios, tomando como elementos de juicio que sirvan para comparar teorías posibles el número de problemas que permiten resolver y la importancia de los mismos (la eficacia se mediría dentro de cada teoría, y en caso de los sistemas para educar en valores, dentro de los mismos).

Antes de tratar de concretar el modo en que se puede educar en valores de modo democrático y con base científica, desde un modelo más afín a Laudan, siguiendo las ideas de Camacho (2002), y tratando de huir de una perspectiva relativista; se incide en que la inconmensurabilidad, no implica necesariamente incomunicabilidad ni incompatibilidad de interpretación, ni ruptura con la racionalidad.

De igual forma, siguiendo a Diéguez (2023), se debe tener en cuenta la falta de solapamiento en ciertas categorías léxicas que pueden impedir una traducción neutral sin pérdidas entre ellas. A su vez, no parece posible ni sensato, evitar la subjetividad necesaria del contexto histórico, social y político que debiera respaldarse siempre en perspectivas que se focalizasen en lo mejor para todos los congéneres y en una visión pedagógica que partiera de la educación sensible (Martínez-Domínguez, 2022).

Hacia una concreción de la educación en valores y de la Responsabilidad Social Educativa

Resulta complejo y a su vez necesario concretar la educación en valores y ofrecer perspectivas pragmáticas que lleven a implementar líneas metodológicas realistas, democráticas y respetuosas desde los centros educativos.

Tras un exhaustivo análisis de aspectos afines a la educación en valores, a la ética, a la moral y a la virtud, entre otros, se conectaron en la tesis de (Oronoz, 2022) aspectos que sustentaron el posterior desarrollo del sistema de concreción mencionado, extrayéndose de la amplia revisión bibliográfica efectuada los fundamentos teóricos del mismo, que a su vez guardaban respeto a lo indicado en la normativa educativa previamente analizada y que se sometieron a evaluación empírica mediante un estudio con encuesta lanzado a directores de centro.

De la primera fase de la tesis indicada, se articularon los fundamentos mencionados, siendo los que aquí se refieren:

- Utilización de la mayéutica socrática.
- Uso de la ética discursiva y transcultural para educar en valores.
- Importancia de incluir la perspectiva de la educación del carácter de Aristóteles y unido a ella las fortalezas del proyecto *Values in Action* de Peterson y Seligman.

- Importancia de conectar de la educación en valores y la patrimonial, así como cuestiones afines a la conservación del medio ambiente.

Para dar mayor rigor a los fundamentos teóricos aludidos, se realizó el estudio con encuesta a directores de centro, que dio como principales resultados la validación de la hipótesis principal “la mayéutica, la ética discursiva y transcultural y la educación del carácter aristotélica puede ser viable para el desarrollo del sistema de concreción curricular”.

La encuesta mencionada, se lanzó previo análisis del recorrido histórico de la normativa educativa en España, haciendo especial énfasis en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

El estudio se realizó mediante recogida de datos con un cuestionario ad-hoc que puede ser consultado en el anexo II de la tesis indicada, y que se dividió en 4 secciones:

- Sección 0: Clasificación de la muestra.
- Sección 1: La concreción curricular de la educación en valores.
- Sección 2: Diferencias entre áreas de religión y valores en Infantil.
- Sección 3: Sinergias entre administraciones y centros educativos.
- Sección 4: Pertinencia de los fundamentos teóricos para su implementación en centros educativos.

De la sección 0, los principales resultados obtenidos se dirigen a conocer la titularidad, el carácter religioso o laico del centro, la edad y experiencia en dirección de centros de los informantes, la distribución geográfica y la especialidad docente de los participantes en el estudio, aspectos que no son relevantes para esta sección.

Por otro lado, en lo que respecta a la sección 1. Concreción curricular de la educación en valores, utilizando una escala en la que 0 equivale a nada, 1 a poco, 2 a algo, 3 a bastante y 4 a mucho, los resultados obtenidos en la cuestión sobre la medida en que los participantes consideran que la normativa educativa en España orientaba de modo preciso sobre la manera de educar en valores en el aula, tan solo 21 de los 410 directores informantes, lo que equivale a un 5,1 % consideran que la normativa incluida en el cuestionario orienta mucho sobre el modo de educar en valores. Frente a ello, más del doble de esta cifra, refirió que la normativa no orienta nada sobre esta cuestión (44 directores), 94 de ellos seleccionaron la opción “bastante” y 158 “algo”.

Si se suman los anteriores datos atendiendo a una unificación de respuestas polarizadas se puede señalar esto:

- 33,4% de los informantes consideraba que la normativa educativa era poco o nada clara con respecto al modo de abordar la educación en valores (sobre todo en la etapa de Educación Infantil).
- Únicamente el 28% de la muestra se inclinó por afirmar que dicha cuestión aparecería concretada mucho o bastante y 38,5% restante se postularía al respecto en el justo medio al haber seleccionado la opción más conservadora “algo”.

Lo anterior viene a indicar que, según la percepción de los directores de centro encuestados, la normativa española orienta, pero no de forma clara, sobre la forma de educar en valores en el aula.

Para dar más fuerza a la cuestión de la falta de concreción curricular de la educación en valores o ético-cívica en la etapa de Educación Infantil, se suma que más de la mitad de la muestra, concretamente el 56,9%, afirma que no considera que la normativa educativa en España concrete contenidos transversales de modo adecuado para que los docentes impartan los mismos en el aula, sobre todo con el alumnado de Infantil.

A pesar de que se observa cierta controversia en los resultados obtenidos, estos resultados pudieron llevar a inferir, que la educación ético-cívica o en valores en el territorio español parece ir contra la igualdad de oportunidades formativas, al no contar con un currículo claro y con criterios mínimos coherentes para abordar esta importante cuestión con rigor. Esto no ocurre en otras áreas curriculares de dicha etapa.

En la sección 2, se analizaron aspectos vinculados a las diferencias entre las áreas de religión y de valores en Infantil, para lo que conviene tener en cuenta que, en los datos de clasificación de la muestra del estudio con encuesta analizado, se contaba con informantes de centros de titularidad pública, privada y concertada, con tipologías laicas y religiosas, pudiéndose consultar dichos datos concretos en Oronoz (2022).

En relación con los resultados expuestos en esta sección se destacan los siguientes aspectos:

En primer lugar, se analizó si se impartía o no religión en Educación Infantil y si se impartía o no valores éticos en dicha etapa educativa. En caso afirmativo, los directores indicaron el nombre concreto de dichas enseñanzas con una asignatura o

área en cuestión (aspecto que no se recoge como tal en la normativa educativa vigente en el momento del estudio en España).

- Más de la mitad de la muestra (54,88%) indicó que en su centro educativo se impartía religión en la etapa de Educación Infantil, y en el caso de los resultados sobre si se imparte en esta misma etapa valores cívicos o alternativas a la religión, el porcentaje ascendió al 69,02%, cuestión, que sorprende puesto que no existe un área o asignatura específica en la normativa educativa que refiera dichas enseñanzas en Infantil, pues se recoge como “transversal”.
- Conectado con lo anterior, a los que respondieron “sí” en la cuestión referida a si se impartían o no enseñanzas de valores cívicos o alternativas a la religión en su centro educativo en la etapa de Infantil, se les preguntó por el nombre concreto de las mismas (pese a que no aparece como tal en la normativa educativa). El 35,62% (104 directores) afirmaron que estas enseñanzas se recogían como “valores”, 73 de ellos (25%) afirmaron que el nombre de esta asignatura o área era el de “valores cívicos y éticos”, 40 (13,7%) “Alternativas a la religión”, 3 (1,03%) indicaron que se llamaba “alternativas” y 72 (24,66%) directores refirieron que “otro”.

En total 292 directores (71,2% de los 410 participantes en el estudio) indicaron el nombre de una asignatura o área asociada a la cuestión de la enseñanza ético-cívica que no existe como tal en la normativa educativa actual de la etapa de Educación Infantil.

Del cuestionario se puede deducir además, los siguientes resultados en cuanto a la formación específica del profesorado de religión y de valores o alternativa a la religión (tanto de Infantil como de Primaria y Secundaria), y sobre si los docentes que imparten estas enseñanzas son los mismos o no:

- Con respecto al profesorado que imparte religión, el 55,59% contaría con Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA), el 3,44% contaría con estudios de teología o similares y llama la atención que en un 14,61% de casos los directores participantes refieren que no cuentan con ninguna formación específica de religión.
- En contraste con lo anterior, el porcentaje de profesorado de valores o alternativa a la religión que cuenta con DECA desciende al 7,07%, el 11,22% se corresponde con aquellos con especialidad de filosofía o teología y se indica que en un 74,88% los encargados de impartir estas enseñanzas son maestros de Educación Infantil, o técnicos Superiores en Educación Infantil sin una formación específica asociada a la educación en valores.
- Lo anterior implica que en un alto porcentaje el profesorado que se encarga de la educación en valores o ético-cívica carece de una formación específica en

dicha cuestión, mientras que los que dan religión sí cuentan con formación asociada a dicho ámbito de conocimiento, lo cual puede asociarse a un agravio comparativo en la importancia que se otorga a ambos ámbitos del saber y que puede implicar una falta de igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a aspectos morales en los individuos que cursan dichas enseñanzas.

- Los datos sobre si el profesorado de religión y de valores era el mismo en el centro educativo o no, llama la atención que, tan solo, el 65,37% de los informantes indican “no”, lo que implica que un 63% de los docentes de los centros educativos que han participado en el estudio imparten ambos ámbitos de conocimiento. Esto lleva a inferir la existencia de problemas de sesgos debidos a ideologías o pensamientos espirituales de los docentes.

En función del análisis de los resultados del estudio, se puede indicar, que la educación en valores en España (concretamente en Educación Infantil) no está estructurada, puesto que ni tan siquiera el profesorado de dicho ámbito del saber está cualificado. Esto, supone un gran problema si se pretende ayudar desde la primera infancia a la formación en aspectos de convivencia, democracia y ciudadanía con una perspectiva rigurosa ya que en estos momentos la situación puede comportar agravios comparativos en la educación para la paz y la democracia del alumnado que recibe enseñanzas de religión y el que no.

Se resalta aquí, que la normativa educativa en España, indica que los profesores de religión deben tener una Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA) para impartir la asignatura de religión en centros educativos públicos. En cambio, para la asignatura de valores éticos no existe una titulación específica requerida, lo que puede explicar por qué los profesores de esta materia no poseen una formación específica. La normativa específica que regula la formación de los profesores de religión en España es el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en 1979. Este acuerdo establece la necesidad de que los profesores de religión en centros educativos públicos posean DECA.

Tal vez, si Feyerabend leyera la normativa educativa en España, y evaluara esto de la educación en valores, criticaría tal como hizo con Lakatos, que la falta de concreción conduce al “todo vale” y se podría considerar un anarquismo epistemológico en lo que concierne a la formación ético-cívica; pudiendo por ende catalogar a los encargados de dicho nivel de concreción curricular de camaradas anarquistas igual que hizo con su colega Lakatos según recoge Diéguez (2023).

En la misma línea, los directores de centro participantes en la encuesta informaron de que el profesorado de religión era el mismo que el de valores y esto, cuando el currículo no especifica objetivos, contenidos ni criterios de evaluación en

tanto a la educación en valores, puede convertirse en un problema tanto para el profesorado, como para los discentes y sus familias.

Se puede considerar que existe formación concreta para el profesorado de religión y una correcta concreción, por lo que los alumnos que reciban estas enseñanzas tendrán más acceso a formación moral (en este caso ligada a una determinada creencia espiritual) que los que no la tienen, y es que, sin un currículo concreto, sin docentes formados (a los que no se pide un título, cuestión que no ocurre con los de religión), a lo que si se suma que el docente de religión puede impartir valores, pero el de valores no puede impartir religión, supone al menos una disonancia en el proceso de aprendizaje de aspectos ético- cívicos.

Parece que, al menos, los alumnos que reciben enseñanzas de religión cuentan con una educación moral debidamente estructurada a nivel didáctico; mientras que los que no, simplemente quedan en manos de la libertad de cátedra del docente que les toque, con lo que ello comporta. Se puede observar la estructura didáctica de las enseñanzas de religión en España en la Orden de 3 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del área de religión Católica en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar (BOE 11/11/1993 núm. 270).

Si se le suma a ello la falta de concreción curricular de la educación en valores en Infantil, que ni tan siquiera cuenta con un área específica, se estaría como poco vulnerando el principio básico de que todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes.

En la sección 3, se analizó la percepción de los directores sobre el modo de articular la educación en valores desde los procesos de gobernanza, y se incluyó el planteamiento de crear comisiones de expertos y modos de establecer comunicaciones efectivas entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores.

Se preguntó en primer lugar si los directores consideraban que se debería trabajar la educación en valores con unos contenidos similares en todos los centros educativos de España y tan solo en el 10,2 % de casos se indicó que no.

Seguidamente, se planteó la cuestión de cuán relevante sería implementar un plan específico de educación en valores en el Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos. Las posibles respuestas fueron: 0- Nada, 1-Poco, 2-Bastante y 3-Mucho.

Los resultados mostraron que solo un 2,2% indicó que no sería útil contar con un plan de educación en valores concreto en el Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos. Mientras que un 6,1% consideró que sería poco útil y el

91,7% restante (que abarca aquellos que seleccionaron las opciones 2 y 3) opinaron que sí sería beneficioso.

De este último grupo, el 60% manifestó que sería "mucho" útil y el 31,7% restante eligió la opción "bastante". El estudio también recogió la percepción de los directores en lo concerniente al momento en que se debía iniciar la educación en valores en educación formal. Un 91,7% de informantes indicó que, en Educación Infantil, un 7,1% en Educación Primaria y un 1,2% en Educación Secundaria.

En lo que respecta a la organización del centro y que se vincularía con la Responsabilidad Social Educativa, se recogieron los siguientes datos:

Según los resultados de la encuesta, el 32,4% de los encuestados considera útil tener una comisión de educación en valores en la que los maestros puedan discutir cómo trabajar los valores en el aula con otros profesionales del centro. Asimismo, el 33,4% lo considera bastante útil, el 21,7% algo útil, el 6,3% poco útil y el 6,1% no lo considera útil. En base a estos resultados, se podría integrar una comisión con estas características como parte del sistema de educación en valores o ética-cívica.

Además de integrar comités en los centros educativos considerando lo analizado hasta el momento para la educación en valores dentro de la formación reglada, se valora positivamente la futura creación de comisiones de educación en valores a nivel estatal para todos los centros educativos y a su vez por Comunidades o Ciudades Autónomas en base a los resultados obtenidos en el estudio.

En virtud de ello, se señala que más de la mitad de la muestra, concretamente un 57,3% escogió la opción de "sí" a integrar las comisiones propuestas. Por su parte, el 20,2% indicó que no, y el 22,4% escogió la opción "no sabe/ no contesta". La inferencia de los resultados podría indicar que sí resultaría interesante incluir estas comisiones en el sistema de concreción.

Para profundizar en el conocimiento sobre la percepción sobre la creación de comités de educación en valores, se preguntó, en qué medida (siendo 0-nada, 1-poco, 2- algo, 3- nada, 4- mucho), los informantes pensaban que dichos comités, servirían para garantizar mínimos comunes para formar en igualdad de oportunidades al alumnado. En la pregunta se incluyó la observación sobre que se mantendría la libertad de cátedra para concretar esos mínimos comunes en función del contexto.

A lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Nada: 5,1%.
- Poco: 11%.
- Algo: 21,7%.
- Bastante: 34,1 %.
- Mucho: 28%.

Sumando los porcentajes de las opciones 4, 3, 2 y 1, se obtendría un total del 82,8% de la muestra que, en mayor o menor medida, consideraría que los comités descritos podrían servir para garantizar igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a la educación en valores, frente a un 5,1 % que sostiene que no serían útiles. Por tanto, los resultados apuntan hacia que sí podría ser interesante contar con la creación de dichas comisiones para el fin que se pretende.

Se planteó quiénes deberían formar parte activa de las comisiones a nivel estatal. Los resultados de la encuesta indicaron que todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, administración educativa, alumnos y familias) deberían participar en estas comisiones.

Además, se incluyeron preguntas para analizar si los directores de centro consideraban importante trabajar contenidos de educación en valores compartidos a nivel de Comunidad/Autonomía, con la posibilidad de adaptarlos en cada centro y aula. Con respecto a ello, los datos de la encuesta señalaron, (usando la escala habitual de: 0-Nada, 1-Poco interesante, 2-Algo interesante, 3-Bastante interesante y 4-Muy interesante) que el 91,5 % se decantaron por las opciones 4, 3 y 2, mientras que únicamente un 8,6 % escogió las opciones 1 y 2. Teniendo esto en cuenta, se considera que sería interesante integrar valores comunes para trabajar en todo el territorio español, y que además se pudieran concretar más en función de cada centro y de cada aula.

Seguidamente, se formuló la misma pregunta, pero destacando si verían interesante que dicha cuestión se abordara a nivel de distrito o ayuntamiento. De este modo, habría un primer nivel de concreción de educación en valores a nivel general para toda España, luego por Comunidades y Ciudades Autónomas, y se iría concretando en mayor medida y ampliando dicha educación por ayuntamientos o distritos.

Lo indicado, obedece a un aspecto de diseño curricular que sería útil a nivel de gobierno para incluir la educación en valores dentro de la normativa educativa (Ley y Real Decreto de enseñanzas mínimas) y constituiría una primera base.

En un nivel posterior, teniendo en cuenta lo que de estos documentos saliera, se podrían constituir comisiones de expertos en educación en valores para ir abordando la misma con una perspectiva democrática y basada en la igualdad de oportunidades formativas.

También, se preguntó qué funciones debían asumir sus miembros mediante una cuestión de respuesta múltiple y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Creación de escuela de valores para familias o tutores legales de los alumnos con cursos de formación (opción elegida por 37,1%).

- Sancionar conductas inadecuadas a nivel ético previamente detalladas en el Plan de Convivencia (11%).
- Crear escuelas de valores para la formación permanente del profesorado (33,4%)
- Coordinar el modo de educar en valores por etapas educativas (64,1%).
- Concreción de valores a trabajar respetando los de la normativa educativa (50%).

Con apoyo en las opiniones anteriores, se incluirían las funciones descritas en el marco de la creación de comisiones de educación en valores (con excepción de la que indica la opción de sancionar por bajo porcentaje de respuesta).

En la sección 4 de la encuesta, se obtuvieron datos que llevaron a organizar los aspectos base del modo de abordar la educación en valores en el sistema de concreción curricular entorno a los siguientes aspectos:

- Convención y Declaración de los Derechos Humanos.
- Convención y Declaración de los Derechos del niño.
- Constitución Española.
- Normativa educativa actualizada.

Teniendo todo esto en cuenta, se añade, que las preguntas de esta sección se formularon con vistas a conocer la percepción de los informantes sobre la pertinencia de concretar valores en varios niveles: a nivel de aula, de centro, de distrito, de país, y que podrían sentar la base no solo para la educación en valores, sino para la política democrática real e incluso para abordar con rigor una posible ética de mínimos con rigor científico y visión pragmática. Esto, supondría la posibilidad de llegar a consensos.

Gracias al análisis de los datos sobre las cuestiones planteadas en la cuarta sección del formulario, se articuló lo abordado en el plano teórico, normativo y en las anteriores fases de la encuesta con el diseño metodológico concreto que, como se ha señalado, guarda relación con las proposiciones de: la mayéutica socrática, la ética discursiva de Habermas con especial énfasis en las situaciones ideales de habla, las fortalezas planteadas con rigor científica con el proyecto VIA y con los principios de la educación patrimonial en concordancia con la ética transcultural de Martha Nussbaum.

Lo referido, parte de la articulación de lo descrito surgiendo de la realidad de aula, de la teoría y de la ciencia mediante el estudio de los resultados obtenidos para ofrecer el nuevo enfoque de remediación para la concreción de la educación ético-cívica y su posible extrapolación a cuestiones políticas para que se pudiera tener en consideración en el diseño curricular.

De igual modo, lo descrito podría incidir a nivel educativo en la conservación y potenciación del patrimonio mediante la valorización del mismo, y en consecuencia del legado humano; comportando una estrecha conexión con la conservación del planeta y con el respeto por todos los seres que en él cohabitan.

Para profundizar un poco más, se indica que el 87,7% de la muestra respondió que consideraba que el contexto histórico, cultural, económico, político, etc., influye en los valores a transmitir en el aula. Aspecto que apuntala que las ideas de la ética transcultural de Nussbaum. Por ello, todos estos elementos de contexto deberían de tenerse en consideración a la hora de desarrollar el sistema de concreción curricular y metodológico de la educación en valores.

A su vez, lo anterior, podría servir de referente en el modo de abordar una fundamentación para una ética mínima que valore de modo positivo a todos los congéneres de este planeta, que no pierda de vista el valor de lo individual, sino que articule unos mínimos para garantizar una sana convivencia.

Siguiendo en esta misma línea, en el formulario se incluyeron preguntas dirigidas a indagar sobre la percepción de los directores de centro en lo que respecta al modo de abordar valores concretos, no especificados en la normativa educativa. Para ello, con una perspectiva científica se tomaron los elementos descritos como fortalezas del carácter del Proyecto *Values in Action*, al ser uno de los más rigurosos que se han realizado hasta la fecha sobre este ámbito y por su conexión con el aspecto de la ética transcultural ya mencionada.

Así, se comenzó planteando una pregunta de respuesta múltiple en la que los participantes podían seleccionar una, ninguna o varias y todas ellas partían de las fortalezas referidas en el proyecto mencionado.

También se añadieron a las opciones aspectos vinculados a la educación patrimonial, para integrarlos en la propuesta de concreción curricular. En este sentido, se destaca que, el 92,7% de informantes, consideraba que el patrimonio natural y cultural se podía emplear como recurso para enseñar valores, razón por la que se consideró, que el mismo, se podría utilizar para el desarrollo de una metodología y que, a su vez, podría valorizar el patrimonio para que se conservase. Dicho dato sirve para señalar también la conexión de la educación en valores con la valorización de los bienes patrimoniales y, por ende, con la preservación del legado humano,

posibilitando la conexión de esta idea con la perspectiva de la ética transcultural de Nussbaum.

Los resultados de la encuesta de este apartado, señalaron la posibilidad de integrar aspectos de la Psicología Positiva (Peterson y Seligman, 2004) para trabajar las potencialidades del carácter, tal y como se señaló anteriormente.

En el anterior sentido, las potencialidades del carácter se concretaron en las preguntas lanzadas a la muestra, y que comprendieron las mismas como fortalezas y virtudes partiendo de las 6 virtudes y las 24 fortalezas planteadas en el proyecto *Values in Action* por su rigor científico. En base a ello, se indica que en el sistema de concreción de la educación en valores se podrían incluir todas las fortalezas de dicho proyecto y, a su vez, incluir la educación patrimonial para trabajar los valores.

En cada una de las opciones de la pregunta destinada a conocer lo anterior, se pusieron las fortalezas concretas asociadas a las virtudes que los autores propusieron, y se añadió la opción de educación patrimonial, poniendo entre paréntesis lo siguiente: respeto al patrimonio natural, cultural y artístico.

La encuesta ofreció datos positivos sobre el uso de las fortalezas planteadas en el proyecto VIA para el sistema de concreción curricular y permitió concretar aspectos a trabajar en educación en valores como los siguientes:

- Educación patrimonial (respeto por el patrimonio natural, cultural y artístico).
- Apreciación de la belleza, la excelencia, la gratitud, la esperanza y el humor.
- Autenticidad, valor, persistencia y vitalidad.
- Capacidad de perdonar, modestia, prudencia y autorregulación.
- Creatividad, curiosidad, apertura de mente, amor al aprendizaje y perspectiva.
- Justicia, liderazgo y trabajo en equipo.

Continuando con el análisis de la encuesta, los resultados reflejaron la conexión de la parte teórica de la tesis mencionada, con la posible implementación del sistema de concreción que se pretendía en base a la mayéutica y a la ética discursiva de Habermas. En relación a ello, se señala la conexión de lo expuesto en el párrafo anterior con los fundamentos de la educación democrática y con las cuestiones sobre la participación de la comunidad educativa en la Constitución Española y en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación vigente en la actualidad en todo el territorio español.

Si bien quedó ya apuntalado que los directores concebían que era muy importante la participación de las familias en la educación en valores, a continuación, se recogen los resultados de la percepción de la muestra sobre la participación de los alumnos en dicha cuestión.

El estudio analizó la relevancia de incluir elementos metodológicos para la educación en valores, encontrando que el 82,5% de los participantes mostraron interés en una nueva metodología basada en el debate, el consenso, el respeto y la inclusión de patrimonio natural, cultural y artístico. Además, la mayoría de la muestra percibió este enfoque como de gran interés o bastante interés, con solo un 7,6% indicando poco o ningún interés en esta propuesta educativa.

Tras el análisis de todo lo descrito y de una extensa batería de preguntas que no se incluyen aquí para no extenderse demasiado, se propuso un diseño curricular para la educación en valores que consta de los siguientes apartados:

Preámbulo.

Competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo.

Artículo 1. Objeto.

Artículo 2. Definiciones.

Artículo 3. La etapa educativa de Infantil y los valores.

Artículo 4. Fines.

Artículo 5. Principios generales de la educación en valores en infantil.

Artículo 6. Principios pedagógicos para educar en valores.

Artículo 7. Objetivos.

Artículo 8. Área curricular de educación en valores cívicos.

Artículo 9. Competencias, saberes básicos y criterios de evaluación para la educación en valores cívicos.

9.1 Competencias específicas para la educación en valores cívicos.

9.2 Criterios de evaluación para la educación en valores cívicos.

Artículo 10. Currículo para la educación en valores cívicos y su concreción.

Y se añadieron los apartados de horario, evaluación, atención a necesidades individuales y de educación para el “nosotros global”.

De igual modo se recogió un artículo para la autonomía de los centros, otro para enseñanzas de religión y de valores éticos y cívicos y para la formación del profesorado en materia de educación en valores.

Sumado a ello, se diseñó un sistema de concreción metodológica para la educación en valores éticos llamada *Civic_us* y se recogió sus fundamentos, sus objetivos, los destinatarios, el planteamiento pedagógico y el diseño de experiencias educativas, los saberes básicos, las estrategias, los procedimientos, recursos, evaluación, así como orientaciones para directores de centro, aspectos teóricos de la metodología y una propuesta para educar en valores a través del patrimonio y las fortalezas del proyecto *Values in action*.

A lo largo de la tesis analizada, se confrontaron diversas perspectivas teóricas sobre la educación en valores que podrían extrapolarse a la Responsabilidad Social Educativa y que llevan a plantearse la sinergia entre dichas cuestiones y el concepto de inconmensurabilidad, proponiendo seguidamente en el apartado de resultados y de conclusión una perspectiva teórica inédita denominada Inconmensurabilidad Ético-Cívica en el ámbito de la educación formal como modo de compilar todo lo hasta aquí detallado.

Metodología

Este estudio se centra en una revisión sistemática de la literatura científica sobre valores éticos, la inconmensurabilidad de teorías y la Responsabilidad Social Educativa.

Para llevar a cabo este estudio, se han seguido varios pasos, utilizando una metodología de investigación mixta que combina datos cualitativos y cuantitativos de un estudio con encuesta realizada en el marco de una tesis doctoral, junto con otras fuentes de información.

En el texto, se propone una alternativa a la inconmensurabilidad de teorías con el objetivo de ofrecer un enfoque curricular para la educación en valores éticos y abordar la Responsabilidad Social Educativa desde una perspectiva no relativista ni dogmática.

Las fases específicas de la metodología seguida son las siguientes:

1- Identificación y selección de fuentes: se realiza una búsqueda en bases de datos académicas, como PubMed, PsycINFO y Scopus; utilizando como palabras clave principales las siguientes: educación ciudadana, Responsabilidad Social Educativa, filosofía de la ciencia, ciencias de la educación y valores sociales.

2- Criterios de inclusión y exclusión: se incluyen estudios publicados en inglés y español, sin restricciones de fecha de publicación. Igualmente, se revisan las listas

de referencias de los estudios seleccionados para identificar posibles fuentes adicionales. Se excluyen estudios sin rigor académico, científico, así como aquellos con perspectivas dogmáticas y no democráticas.

Para evitar usar información no fiable o con perspectivas dogmáticas y no democráticas, se han consultado fuentes en bases de datos rigurosas. Estas fuentes provienen de trabajos de investigación de autores reconocidos en el campo, que cumplen con estándares éticos en la moderación de contenido. Por ejemplo, se utilizan revistas que requieren revisión por pares y envíos anónimos para optimizar el enfoque en la validez académica.

3- Extracción de datos: se extraen sistemáticamente los datos relevantes de los textos seleccionados, registrando información que contribuya a la cuestión de estudio con rigor científico.

4- Análisis de datos: se realiza un análisis descriptivo de los datos extraídos de los textos seleccionados y se recogen en un marco teórico.

5- Síntesis de los resultados: se realiza una síntesis narrativa de los resultados obtenidos, destacando las principales conclusiones de los textos seleccionados y dando paso a la fase de propuesta del sistema de concreción ya mencionado.

6- Discusión y conclusiones: se refleja un apartado de discusión de los hallazgos y su relevancia en el campo de la educación en valores éticos, así como en la Responsabilidad Social Educativa y se establecen sinergias con la tesis de la inconmensurabilidad de teorías.

Por su parte, para la propuesta de concreción de la educación en valores éticos y de contenidos y procedimientos para la Responsabilidad Social Educativa, se han tenido en cuenta los datos extraídos de la tesis doctoral de Oronoz (2022) que cuentan con un cuidadoso diseño metodológico fundamentado en cuatro fases diferenciadas:

- Fase 1. Revisión bibliográfica sobre aspectos afines a la ética, la moral, la virtud y la educación en valores.
- Fase 2. Análisis de la normativa educativa con su consiguiente comparativa de aspectos ligados a la educación en valores en todos los lugares del territorio español.
- Fase 3. Datos empíricos. Se analizó la percepción de 410 directores de centros educativos de España. Esto se hizo mediante una encuesta sobre la pertinencia de diversos aspectos relacionados con la educación en valores y ligados a los resultados obtenidos en las anteriores fases descritas que sirvieron, junto con el corpus teórico para diseñar el sistema de concreción curricular para la educación ético-cívica desde las primeras edades.
- Fase 4. Aproximación al diseño del sistema de concreción para la educación en valores que se divide en una parte ligada a cuestiones curriculares vinculada más a aspectos como el diseño del currículo a nivel normativo y de

procesos de gobernanza, y otra vinculada al diseño metodológico para orientar en la labor educadora a los profesionales de la enseñanza.

Resultados y discusión

Evaluada la sinergia planteada entre el concepto de inconmensurabilidad propio de la filosofía de la ciencia con los valores éticos y la Responsabilidad Social educativa, se plantea el paradigma de la inconmensurabilidad ético-cívica en el ámbito de la educación formal, que se propone de la siguiente manera:

En primer lugar, se postula la hipótesis de que existe inconmensurabilidad en lo concerniente a los valores éticos, que redundaría en la dificultad de acotar la Responsabilidad Social Educativa desde el ámbito de la educación formal, llevando al libre albedrío en la formación reglada que dificulta el aprendizaje de cuestiones cívicas.

Seguidamente, en base a lo expuesto a lo largo del presente artículo, se presenta un primer desarrollo de la tesis de la Inconmensurabilidad Ético-Cívica en el ámbito de la educación formal tal como se refleja en las siguientes líneas:

Introducción a la tesis de la inconmensurabilidad Ético-Cívica

La educación formal desempeña un papel crucial en el desarrollo de los individuos y la sociedad en general. Sin embargo, en este contexto, surge la cuestión de la inconmensurabilidad ético-cívica, que se refiere a la dificultad de reconciliar los valores éticos y cívicos en el ámbito educativo. Esta tesis busca explorar esta problemática a través de la noción de inconmensurabilidad en la filosofía de la ciencia, los valores éticos y la Responsabilidad Social Educativa.

Desarrollo de la tesis

1. Inconmensurabilidad en la filosofía de la ciencia:

La tesis de la inconmensurabilidad en la filosofía de la ciencia argumenta que existen diferentes paradigmas o marcos teóricos que son incomparables entre sí. Estos paradigmas no están conectados de modo que se puedan medir entre sí para evaluar cual es mejor o peor.

Del mismo modo, en el ámbito de la educación formal, se pueden encontrar diferentes perspectivas éticas y cívicas que no pueden ser comparadas directamente y que podrían desembocar en caso de no ser atendidas en el abandono de la parte de formación cívica de los individuos y/o llevar a una formación vinculada más al ámbito del adoctrinamiento ético defendiendo posturas ligadas a lo que Cortina (2016) denominaría ética de máximos en lugar de fundamentarse en una ética de mínimos beneficiosa para todos los congéneres de este planeta.

2. Inconmensurabilidad en los valores éticos:

Dado que los valores éticos pueden (y de hecho lo hacen) variar culturalmente, en la educación formal, se busca transmitir una serie de valores que se consideran fundamentales para una convivencia pacífica y justa. Sin embargo, estos valores pueden entrar en conflicto y generar tensiones entre diferentes grupos o individuos. Por ejemplo, la libertad de expresión puede entrar en conflicto con el respeto a la diversidad cultural. Esta inconmensurabilidad ética dificulta la definición de una única y correcta manera de actuar para todos.

3. Inconmensurabilidad en la Responsabilidad Social Educativa:

Tal como se indicó en el marco teórico, se debe tener en cuenta que la Responsabilidad Social Educativa se refiere al compromiso de las instituciones educativas y los profesionales de la educación con la formación integral de los individuos y el impacto social de la educación. Sin embargo, la concepción de lo que implica una educación integral y su impacto social puede variar según la perspectiva ética y cívica de cada actor involucrado.

Lo anterior, genera una inconmensurabilidad en la forma en que se aborda la Responsabilidad Social Educativa y en la manera de evaluar su cumplimiento, pudiendo caer en un relativismo excesivo o en un modo axiológico de implementar la misma que dificulte la formación cívica sustentada en el desarrollo de una autonomía moral no basada en premios o castigos.

La idea sería que los niños y niñas, fueran acompañados por profesionales de la educación cualificados en lo que respecta a su desarrollo moral y cívico, compartiendo currículum mínimo con el caso de otras asignaturas y/o áreas de conocimiento que llevaran al planteamiento de objetivos generales, objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación, así como comportando la necesidad de que los docentes encargados de tal materia, tuvieran una formación y unas capacidades y habilidades adecuadas para la misma.

Conclusiones básicas sobre la tesis planteada:

La tesis de la inconmensurabilidad ético-cívica en el ámbito de la educación formal, trata de mostrar que en la actualidad no existe una solución única y definitiva para reconciliar los valores éticos y cívicos en este contexto. Las diferentes perspectivas y paradigmas éticos y cívicos pueden coexistir, generando tensiones y debates en la educación.

Indicado lo anterior, se plantea necesario reconocer la diversidad de valores y perspectivas, fomentar el diálogo y promover la reflexión crítica en la educación formal como medios para abordar esta problemática. En este sentido, en futuras líneas de investigación, convendría abordar la idea del relativismo que se podría derivar de la inconmensurabilidad de los valores éticos.

Asimismo, conviene buscar un equilibrio entre los valores éticos y cívicos para garantizar una educación inclusiva y equitativa, que promueva una sociedad justa y sostenible desde un modelo de Responsabilidad Social Educativa, diseñado y evaluado con acuerdos al menos a nivel nacional por parte de la Comunidad Científica y educativa, e implementado dentro del marco de los niveles de concreción curricular, desde la normativa educativa, hasta los niveles ligados al Proyecto Educativo de Centro, a la Programación General Anual y a la planificación de aula, con unas orientaciones básicas y con posibilidad de ampliar las mismas en el marco de una educación respetuosa para con la Constitución Española (en el caso de España), y con las Convenciones de los Derechos Humanos y de los Derechos del Niño.

Para ello, desde una perspectiva científica de remediación, también se plantea un sistema de concreción curricular (Oronoz, 2022) para la educación ético-cívica desde las primeras edades, que podría servir de igual modo para concretar esa cosa llamada Responsabilidad Social Educativa desde un punto de partida científico y respetuoso con la normativa educativa actual.

Si bien se podría hacer un planteamiento básico del sistema de concreción curricular como el ya mencionado para la educación ético-cívica y la Responsabilidad Social Educativa, este sería un ejemplo más de todos los intentos de abordar tan compleja tarea.

Por lo expuesto, se plantea la inconmensurabilidad de tal cuestión, ya que sería realmente difícil ofrecer criterios objetivos, que no tuvieran sesgos de ningún tipo, ni visiones subjetivas para implementar una educación en valores sistematizada; no dogmática, que apostara por la moral autónoma desde una perspectiva democrática y científica sin caer en el relativismo ya que, en cuestiones de ética, moral o ciudadanía, no todo debiera valer.

Conclusiones

A lo largo del texto, se ha realizado un marco teórico sustentado en diversos autores que llevan a la idea de la posible conexión entre el concepto de inconmensurabilidad empleado desde la filosofía de la ciencia y el mismo aplicado a los valores éticos y a la Responsabilidad Social Educativa.

Por otro lado, como resultado, en base a los planteamientos teóricos aducidos, se ha postulado la tesis de la Inconmensurabilidad Ético-cívica aplicable al ámbito de la educación formal dada la falta de concreción curricular de lo que se suele denominar educación cívica, ética o en valores dentro en este caso del ámbito geográfico de España.

Para concluir, se han reflejado algunas líneas generales del modelo de concreción curricular para la educación ético-cívica y para la Responsabilidad Social Educativa desde una perspectiva científica y práctica, en base a lo expuesto a nivel

teórico en el texto y estableciendo sinergias con las ideas de un sistema diseñado para ello en Oronoz (2022).

Finalmente, siguiendo a Hegel en tanto a su célebre frase “la verdad es verdad hasta que alguien demuestra lo contrario”, recogida por Diéguez (2023), se deja abierta la línea de investigación sobre modos de concretar aquello que se denomina educación en valores éticos y Responsabilidad Social Educativa. Planteando no obstante, la imperiosa necesidad de abordar tal cuestión desde una perspectiva científica, realista y democrática, que huya del relativismo si se pretende ayudar desde la educación formal al desarrollo cívico de los individuos humanos desde las primeras edades, otorgando por su parte la relevancia precisa a las familias en tal importante empresa.

Referencias

- Aranguren, J. L. (1994). *Ética*. Trotta.
- Aristóteles (1982). *Ética*. Gredos, Biblioteca clásica.
- Baumann, C. (2019). *Gramáticas de identidad/ alteridad: un enfoque estructural*. En Cruces-Villalobos y Pérez-Galán (2019). *Textos de Antropología Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Betancur-Jimenez, G.E. (2016). *La ética y la moral: paradojas del ser humano*. Revista CES Psicología, 9(1),109–121.
- Cadavid-Ramírez, L. M., y Arias Vélez, M. (2021). *La inconmensurabilidad kuhniana y las generalizaciones simbólicas: un análisis a partir de la comparación de dos paradigmas teóricos de la física*. Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 45(175), 377-386.
- Camacho, L. (2002). *Las voces de la resistencia: reacciones contra el relativismo en epistemología y filosofía de la ciencia*. Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica, 40(100), 29-35.
- Camps, V. (1993). *Virtudes públicas*. Espasa Calpe.
- Castillo, G. (1998). *Educación y valores*. Revista española de pedagogía, 399-426.
- Chalmers, A. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI.
- Cortina, A. (2016). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós
- Diéguez, A. (2023). *Filosofía de la ciencia. Ciencia, racionalidad y realidad*. Umaeditorial.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica de España.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Laudan, L. (1977). *Progress and its Problems. Towards a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2014). *La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas*. Estudios sobre educación, 27, 169-191.
- Domínguez, L. M. M. (2015). *El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea*. Revista de investigación en educación, 13(1), 27-52.
- Martínez-Domínguez, L.M. (2022). *RSEdu: Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara Universidad.
- Martínez-Domínguez, L.M. (2022). *Educación Sensible*. Marco pedagógico y espíritu educativo. Almuzara.
- Martínez-Domínguez, L. M., y Porto-Pedrosa, L. (2018). *Criação de Observatório de Responsabilidade Social Educativa na América Latina*. Revista iberoamericana de educación superior, 9(26), 212-230.
- Nussbaum, M. (1993). *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *The Quality of life*, Oxford, Claredon Press, 242-269.
- Orden de 3 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del área de "religión Católica" en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar (BOE 11/11/1993 núm. 270).
- Oronoz, S. (2022). *Ética, moral y educación. Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular y metodológica desde la primera infancia*. Tesis Doctoral dirigida por Hortal, J.E y Calvo, M.A. Universidad Rey Juan Carlos.
- Peterson, C. y Seligman, P. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Sandel, M.J (2012). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Debolsillo.