

14

ARTICULACIÓN DE LA JUSTICIA Y EL CUIDADO EN LA EDUCACIÓN MORAL: DEL UNIVERSALISMO SUSTITUTIVO A UNA ÉTICA SITUADA DE LOS DERECHOS HUMANOS

(THE ARTICULATION OF JUSTICE AND CARE IN MORAL EDUCATION: FROM SUBSTITUTIVE UNIVERSALISM TO SITUATED HUMAN RIGHTS ETHICS)

Vicent Gozálvez
Universitat de València

Gonzalo Jover
Universidad Complutense

DOI: 10.5944/educXX1.14221

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1), 311-330, doi:10.5944/educXX1.14221

Gozálvez, V. & Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos [The articulation of justice and care in moral education: From substitutive universalism to a situated human rights ethics]. *Educación XX1*, 19(1), 311-330, doi:10.5944/educXX1.14221

RESUMEN

Este artículo afronta el «giro sentimental» que se ha producido en el actual discurso pedagógico, y se pregunta por la integración de justicia y cuidado en la educación moral. Para ello, comienza trazando una relectura de Kant y Kohlberg, que pretende mostrar las posibilidades de esta integración desde la propia raíz filosófica y psicopedagógica de una educación moral basada en criterios de justicia. A continuación, entabla un diálogo con Seyla Benhabib, tanto en sus trabajos sobre el debate entre Kohlberg y Gilligan, en los que trató los conceptos de universalismo interactivo y atención al otro concreto, como en sus contribuciones posteriores sobre una ética cosmopolita de los derechos humanos, que se reconfigura mediante procesos de iteración democrática en diálogo con las demandas contextuales. El recorrido realizado incide en la necesidad de un modelo de educación moral que aúne afecto y cognición, y ayude a situarse frente al otro concreto sin perder por ello la posibilidad de apelar a horizontes generales de valor.

PALABRAS CLAVE

Educación moral; Justicia; Cuidado; Derechos humanos; Empatía; Identidad.

ABSTRACT

This paper addresses the «sentimental turn» in the contemporary pedagogical discourse, and considers the integration of justice and care in moral education. To do this, it starts by proposing a rereading of Kant and Kohlberg, which aims to show the possibilities of this integration from the very philosophical and psychological roots of a moral education based on the principles of justice. Then, the authors engage in dialogue with Seyla Benhabib, in her work on the dispute between Kohlberg and Gilligan, which discussed the concepts of interactive universalism and particular attention to the other, as well as in her subsequent contributions to a cosmopolitan ethic of human rights that is reconfigured through processes of democratic iteration in dialogue with contextual demands. The analysis underlines the need for a model of moral education that combines impact and cognition, and that allows a response to the concrete other without losing the possibility of appealing to general horizons of value.

KEY WORDS

Ethical instruction; Justice; Caring; Civil rights; Empathy; Identity.

INTRODUCCIÓN

El cuidado se ha situado hoy en el centro del discurso y la acción educativa. En este artículo intentamos mostrar que este «giro sentimental» no supone tener que renunciar a la orientación moral de la justicia propia de la ética liberal. La pregunta que intentamos responder es: ¿en qué sentido justicia y cuidado son elementos necesariamente complementarios en la adecuada e íntegra formación moral de los educandos?

A partir de las investigaciones de Carol Gilligan en los años 80, la ética del cuidado ha irrumpido con fuerza en el discurso ético y pedagógico. Desde entonces, han aflorado los estudios acerca del cuidado como planteamiento que subraya la necesidad de atender al otro, de aceptarle y ayudarle, superando la tradicional perspectiva de la autonomía y los derechos (Ibáñez-Martín, 2013, p.12; Ortega Ruiz, 2013, pp. 404-411) en favor de una pedagogía que no rehúya el trato con el encuentro cara a cara, la amistad, la pasión y el deseo (Romero Sánchez y Pérez Morales, 2012; Ibáñez-Mar-

tín, 2014). Por ejemplo, Clement (1996) señaló que la consideración de la justicia como perspectiva tradicionalmente occidental y masculina, resulta insuficiente, apelando a una nueva ética del cuidado enmarcada en la teoría feminista y vista como alternativa crítica al universalismo deontológico y racionalista. Sevenhuijsen (1998) propuso un concepto político de la ética del cuidado, buscando caminos para insertarlo dentro de la idea de ciudadanía democrática. Un año después, Katz, Noddigns, y Strike (1999) analizaban, de cara a la práctica educativa, los innumerables casos reales que exigen una relación de colaboración, no de oposición, entre las orientaciones de la justicia y el cuidado. Más recientemente, Held (2006) ha insistido en el valor del cuidado en la resolución de problemas políticos y globales, así como en asuntos cotidianos e interpersonales. Reconocidos sus orígenes en el discurso feminista, Held aboga por una revalorización universalista y genérica de la ética del cuidado, cuestión en la que más tarde incidiremos.

En este artículo trataremos de argumentar a favor de la necesaria complementación entre justicia y cuidado, pero superando la usual dicotomía masculino-femenino en el debate y asentada en una redefinición de la noción de justicia, como la que sugiere Seyla Benhabib al reclamar una ética del otro concreto que complete la perspectiva, durante mucho tiempo dominante, centrada en el otro generalizado. Para Benhabib, «si el punto de vista del otro generalizado expresa la norma del respeto, la del otro concreto anticipa experiencias de altruismo y solidaridad» (Benhabib, 2011, p. 69). Una vez ampliado el punto de referencia, la justicia misma puede ser considerada una forma de cuidado. Se trata, así lo entendemos, de un *cuidado universalizado* de acuerdo con el principio moral de la solidaridad, es decir, del interés por los derechos y necesidades del otro cuando este sufre una situación de injusticia o claro menosprecio a su dignidad. Por tanto, educar para la justicia encuentra un buen sustento psicomoral en la educación para el cuidado, educación que invita a la asunción de un sentido vivido y arraigado de la justicia.

Benhabib, cuya aportación constituye uno de los ejes de este trabajo, ha tenido un papel destacado en la discusión pedagógica en torno a la educación cívica y moral, especialmente a raíz de su intervención en el debate entre Kohlberg y Gilligan en torno a la dialéctica de justicia y cuidado y su defensa del universalismo interactivo como base de una democracia deliberativa (Hughes, 2002; Rosie, Bufton, y Hirst, 2001; Schou, 2001). Estas ideas de Benhabib han inspirado también la investigación empírica, como la que recientemente ha llevado a cabo, por ejemplo, Vestøl en Noruega, mediante un análisis comparado de los libros de texto dedicados a la educación moral en los programas de formación del profesorado y en los centros de educación secundaria superior, por un lado, y de la producción escrita de estudiantes de cuatro escuelas secundarias, por otro. El análisis mues-

tra un desigual peso, en los libros de texto, del «lenguaje de la justicia» sobre el «lenguaje del cuidado», mucho menos patente en la producción de los estudiantes, donde ambas perspectivas aparecen más entrelazadas (Vestøl, 2011).

Aunque a menor escala, los trabajos posteriores de Benhabib han recibido también atención en algunas de las propuestas actuales acerca de las posibilidades de una educación cosmopolita (Hansen, 2011, 125). En estas aproximaciones se detecta, sin embargo, cierta dificultad para integrar las tesis de Benhabib en torno a la conciliación de la aspiración universalista de la ética liberal y la afirmación del otro de las éticas situadas. Así, por ejemplo, Waghid y Smeyers ven en este intento cierto deslizamiento hacia el racionalismo universalista (Waghid y Smeyers, 2010, 2012). Englund, por otro lado, ha indicado la contradicción que puede producirse entre la demanda que subraya Benhabib de aprender a vivir en entornos plurales, y su defensa de la aculturación en los grupos de pertenencia (Englund, 2011). Aquí nos asomaremos a la contribución de Benhabib con la intención de mostrar la posibilidad de superar algunas de estas dificultades a través de su apelación a una determinada concepción de los derechos humanos y su evolución, que a nuestro juicio proporciona un marco ético de grandes posibilidades para la articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral.

Comenzaremos el análisis con la vuelta a los orígenes del debate, proponiendo sendas relecturas de Kant y Kohlberg que intentan revelar los elementos que, desde la propia raíz filosófica y psicopedagógica de una educación moral basada en criterios de justicia, dejan abierto el camino a su conjunción con el cuidado. A partir de la contribución de Benhabib a la controversia entre Kohlberg y Gilligan, analizaremos a continuación la idea de un universalismo interactivo con validez más allá del sistema sexo-género, y el papel de la empatía como actitud de atención al otro concreto. Para finalizar, consideraremos el desarrollo de estas ideas en la propuesta de una ética situada de los derechos humanos, que concilia las demandas de un cosmopolitismo universalista y las de los contextos de identidad a través de procesos de iteración, abriendo nuevas perspectivas, aún poco exploradas, en el ámbito de la educación moral.

Universalismo ético y sentimientos morales: releendo a Kant

Suele hacerse a la ética kantiana responsable de la disociación de la justicia y el cuidado, la razón y el amor, en el ámbito moral, separación que se proyectará después en la teoría de la justicia de Rawls o la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Slote, 2010). Sin embargo, una lectura detenida permite apreciar que la postura de Kant no es tan lineal como a veces se

pretende. Más bien, lo que esta relectura indica es la necesidad de distinguir dos niveles interconectados en la reflexión filosófica sobre el fenómeno moral: el nivel de la fundamentación ética de principios moralmente válidos y el de la aplicación práctica de tales principios.

En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, de 1785, Kant abordó la investigación de las ideas y los principios de la voluntad, más allá de los condicionantes psicológicos del querer humano en general. Deducir los principios de la moralidad a partir de la descripción psicológica de las acciones humanas basadas en inclinaciones y sentimientos, es hacer del concepto de obligación «cualquier cosa menos moral» (Kant, 1785, 1994, p. 113). Kant leyó y era plenamente consciente de las propuestas emotivistas de la escuela escocesa, pero su preocupación no fue tanto el relato de lo que sucede como la justificación de lo que racionalmente debiera suceder, aunque entre estos dos niveles puede haber una interrelación mutua. Los talentos del espíritu, el buen ánimo, los sentimientos llamados morales como el cuidado, las virtudes como la perseverancia u otras inclinaciones son «buenas y deseables», pero igualmente pueden ser nocivas o indeseables «si la voluntad que ha de hacer uso de estos dones naturales, y cuya peculiar constitución se llama por eso *carácter*, no es buena» (p. 117). En ausencia del sentimiento de amor al otro, es decir, a falta de tal inclinación ¿qué hacer? Kant habla en estos casos del valor y la necesidad moral de respeto, cualidad que, en tanto que sentimiento activo, tiene un componente tanto afectivo como racional. En una reveladora nota a pie de página, Kant afirma en la *Grundlegung*.

«Se me podría reprochar que tras la palabra *respeto* solamente busco refugio en un oscuro sentimiento, en lugar de dar una clara solución a esta cuestión a través de un concepto de la razón. Solo que, aun cuando el respeto es un sentimiento, no es sin embargo un sentimiento *recibido* a través de un influjo, sino *autoproducido* a través de un concepto de la razón y por ello específicamente distinto de todos los sentimientos del primer tipo, que se pueden reducir a inclinación o miedo» (p. 133).

En *La Metafísica de las Costumbres*, de 1794, y una vez establecido el fundamento crítico de la obligación moral en la *Grundlegung* (1785) y en la *Crítica de la Razón Práctica* (1788), el autor de Königsberg completa su sistema y trata de establecer el puente entre tal fundamentación y su aplicación a situaciones reales. Si bien, dentro de *La Metafísica de las Costumbres*, Kant se dedica en la Doctrina del derecho (*Rechtslehre*) a establecer los deberes estrictos o deberes perfectos que no dejan margen a la hora de la aplicación a través de la demarcación exacta establecida por las leyes, en la segunda parte o Doctrina de la virtud (*Tugendlehre*) Kant hablará de deberes de amor, de beneficencia (cuidado) y de benevolencia práctica como deberes amplios

o imperfectos, desarrollando el modo en que, a través de las virtudes, los principios de la voluntad se realizan o encarnan en situaciones concretas, en las que cabe incluso la excepción tras la reflexión acerca de casos particulares. Entendemos, con Cortina, que *La Metafísica de las Costumbres* no ha de ser leída como una segunda moral kantiana, alejada del rigorismo de sus obras anteriores, lectura realizada, por ejemplo, por Agnes Heller (1979). Esta obra no supone una disolución de la ética crítica, «sino que pretende complementar una ética que en su factura anterior resultaba excesivamente modesta. A la tarea de fundamentar, debía suceder la de indagar la posible aplicación del principio moral» (Cortina, 1994, p. 74).

En la *Tugendlehre* o Doctrina de la virtud, Kant dedica amplias reflexiones a los sentimientos morales, a las virtudes del carácter, a los fines que son a la vez deberes como la felicidad (propia y ajena), a la simpatía, la gratitud, el amor, la amistad, la benevolencia, la beneficencia o la filantropía, como disposiciones que cabe tener muy en cuenta de cara a la realización de los principios morales. Y, lo que más nos interesa, en este esfuerzo intelectual por vislumbrar las vías de aplicación práctica, Kant alude a la íntima conexión entre sentimiento y deber, conexión que invita al cultivo y la educación de tales sentimientos:

No puede haber ningún deber de tener un sentimiento moral o de adquirirlo; porque toda conciencia de obligación tiene como base este sentimiento para hacerse consciente de la coerción que encierra el concepto de deber: por el contrario, todo hombre (como ser moral) lo tiene originariamente en sí; la obligación se limita a cultivarlo y a fortalecerlo incluso, admirando su origen insondable (Kant, 1797/1994, p. 254).

Ahora bien, según Kant ese cultivo se ha de realizar de un modo activo y prudente. Así, no se puede hablar estrictamente del deber de compasión si esta se basa en el simple contagio. Sin embargo, si tal sentimiento es regulado inteligentemente y con prudencia, la compasión es una disposición moral de indiscutible valor que hay que cultivar y utilizar, pues «aunque no es en sí mismo un deber sufrir (y, por tanto, alegrarse) con otros, sí lo es, sin embargo, participar activamente en su destino» (p. 329). Igualmente, en las relaciones de amistad o de beneficencia (o cuidado) el amor ha de ser conducido de modo inteligente, pues de lo contrario la persona cuidada puede vivir la situación de manera tan asimétrica que sienta «que o bien el otro ya le ha perdido el respeto o bien que continuamente corre el peligro de que se lo pierda» (p. 346). La expresión y aplicación de sentimientos morales supone, pues, superar cierto sentimentalismo basado en la pura imaginación y en el puro contagio afectivo.

La necesidad de distinguir el ámbito de la fundamentación del de la aplicación es especialmente decisiva para abordar educativamente la relación íntima entre razonamiento y emoción. La educación se mueve en ese terreno fronterizo entre lo dado y lo deseable, entre lo que socialmente se acepta como válido y lo que podría ser mejorable desde parámetros racionales de cambio o transformación. En este sentido, las emociones exentas de toda carga argumentativa, si es que ello fuera posible, no pueden informarnos de lo que debería legítimamente ser hecho, de lo apropiado o inapropiado de una acción. No es que los sentimientos de simpatía, compasión, amor o amistad no sean decisivos en la educación moral, sino que en el intento de justificar las acciones a ellos vinculadas hemos de apelar forzosamente a argumentos compartibles. La educación trata de fomentar acciones ético-cívicas a partir del establecimiento racional de lo que hay que hacer. Por el contrario, tratar de infundir acciones «morales» (antes tendríamos que justificar por qué merecen tal adjetivo) a nuestros educandos exclusivamente mediante la estimulación de afectos de simpatía a lo que admiramos o de aversión a lo que rechazamos, sería más bien un ejercicio de manipulación, una especie de «manufactura del consentimiento» (*manufacture of consent*) usando la expresión de W. Lippmann en referencia a la función de los medios respecto de la opinión pública (Chomsky y Ramonet, 2010).

Justicia y cuidado en la dimensión moral: relejendo a Kohlberg

Kohlberg hizo un viaje parecido al de Kant en su teoría psicológica del desarrollo moral, especialmente a partir de las críticas de su discípula Carol Gilligan a comienzos de los años ochenta. Esta denunció la desatención en los primeros trabajos de Kohlberg hacia una moralidad del cuidado y la responsabilidad, vinculada al desarrollo de la identidad moral de las mujeres, lo que le llevó a afirmar que «en la investigación a partir de la cual Kohlberg deriva su teoría, las mujeres simplemente no existen» (Gilligan, 2003, p.18)⁸. Tras las críticas de Gilligan, Kohlberg aceptó la dimensión del cuidado (*care*) en la reformulación de su teoría. Reconoció no haber abarcado completa y convenientemente el ámbito moral, y su definición de la moralidad madura incorporó una perspectiva aristotélica, complementaria a la perspectiva formalista que identificaba la moralidad casi exclusivamente con la justicia en el espacio público. Ello supuso romper la tradicional frontera entre justicia y vida buena, entre interés y necesidad, entre justicia y benevolencia o cuidado, entre razón y afecto, y entre espacio público y espacio privado. En palabras de Kohlberg:

En realidad, nuestra posición actual acerca de la justicia es quizás más cercana a la de Aristóteles que a la de Platón [...] La idea de justicia de Aristóteles incluye lo que más tarde ha dado en llamarse utilitarismo o

benevolencia, es decir, el interés por maximizar el bien público o la felicidad general en la comunidad política. También incluye las nociones de imparcialidad y equidad en la distribución de bienes y las nociones de reciprocidad e igualdad en las transacciones privadas (Kohlberg, Levine y Hower, 1984, pp. 226-227)⁹.

En un primer momento, quizás el más extenso en el tiempo y sin duda el más conocido, Kohlberg deja sentados los fundamentos de lo que entiende por desarrollo moral y ofrece desde ahí una perspectiva pedagógica con la mirada puesta en los principios universales de justicia. Sin embargo, incluso desde esta perspectiva no niega la importancia de educar o al menos tener en cuenta ciertas tradiciones morales procedentes del entorno cultural de la persona. La posconvencionalidad o moralidad autónoma y universalista no es en absoluto incompatible con los usos, las costumbres y los patrones de conducta tradicionales. La moralidad fundamental de la que hablamos adquiere todo su valor y su sentido en aquellos casos en los que entran en conflicto las tradiciones o las reglas sociales vigentes con los derechos humanos, empujándonos a optar por estos antes que por las primeras, de acuerdo con principios universales de justicia. Estos principios conforman el genuino *moral point of view*, un punto de vista que apela a deberes y derechos individuales universales y que nos capacita para someter a evaluación, revisión y crítica las leyes y normas dadas. Desde ahí, la finalidad de la educación moral en las escuelas públicas queda bien perfilada:

El cometido de la instrucción pública es mantener los derechos de los individuos y enseñar el respeto a los derechos humanos [...] La escuela, como el gobierno mismo, tiene la función de comunicar un entendimiento o respeto por las leyes del lugar y por los derechos humanos básicos que dichas leyes pretenden proteger (Kohlberg y Turiel, 1978, pp. 549-550).

Pero en los últimos años de su vida, sobre todo desde los años ochenta, y conforme se hacían más intensos sus dolores debidos a una enfermedad incurable, Kohlberg fue abriendo su noción de la moralidad madura hacia nuevos parámetros y nuevos principios, en la línea de una mayor atención a la afectividad y a la situación o contexto particular. Así, habló de un nuevo principio moral denominado de múltiples formas: amor responsable, atención benevolente, cuidado, afecto amistoso, altruismo, etc. Es lo que Gilligan intuyó certeramente como orientación del cuidado y la responsabilidad, orientación decisiva en aquellos conflictos morales de obligaciones y relaciones «especiales», que aparecen dentro del contexto familiar, en el grupo de amigos, o en la comunidad de la que se es miembro. En tales contextos, en las situaciones que pueden ser manejadas con una moralidad de relaciones particulares, es donde esta orientación moral aparece como más relevante,

a diferencia de aquellas situaciones que reclaman propuestas o decisiones universalizables (Kohlberg, Levine, y Hewer, 1984, p. 231).

Estas dos orientaciones, la de la justicia y la del cuidado, no conducen, sin embargo, a perspectivas morales separadas u opuestas. En opinión de Kohlberg, ocurre más bien lo contrario: el carácter afectivo de la orientación del cuidado no significa su independencia respecto de la esfera lógico-cognitiva del sujeto. La atención cuidadosa al otro o a sí mismo no es algo necesariamente arbitrario o irracional, en tanto que se ajusta perfectamente a un modo de pensamiento moral (a estructuras de juicio y razonamiento) basado en una idea madura de la solidaridad y del trato justo. Kohlberg incide igualmente en que los juicios de justicia, de modo recíproco, contienen además del componente racional una importante carga afectivo-empática. En suma, es como si la esfera de lo moral siguiese teniendo un mismo núcleo, pero que se expande en dos sentidos:

En nuestra opinión, sin embargo, estos dos sentidos de la palabra «moral» no representan dos orientaciones morales diferentes, cada una con el mismo grado de generalidad y validez. Vemos la justicia no solo como algo racional, sino como algo que implica también una actitud de empatía. Por este motivo proponemos lo siguiente: esto es, que existe una dimensión dentro de la cual pueden ser localizadas varias orientaciones y dilemas. Los dilemas morales personales y las orientaciones de obligación especial representan un extremo de esta dimensión, y los dilemas hipotéticos de justicia estándar así como las orientaciones de la justicia representan el otro extremo (p. 232).

De este modo, Kohlberg a partir de la crítica de Gilligan, como previamente Kant en su tratamiento de la aplicación de las obligaciones morales, dejó la puerta abierta para la inclusión en el dominio de la moralidad de la atención cuidadosa al otro concreto en las situaciones cotidianas y personales. Una puerta por la que entró Seyla Benhabib con su propuesta de una ética cosmopolita que crece en diálogo con el contexto.

Del universalismo sustitutivo al universalismo interactivo

Benhabib figura entre quienes mejor han sabido captar las consecuencias del debate entre Kohlberg y Gilligan para una reformulación de la teoría moral que considere el lugar del otro. Dedicó a este debate sendos trabajos incluidos más tarde en *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics* (Benhabib, 2006a)¹⁰. A partir de la crítica de Gilligan a Kohlberg y en general a la tradición universalista moderna, Benhabib se refiere al universalismo preponderante en la teoría contractualista

como un universalismo sustitutivo. Este tipo de universalismo se centra en la noción ética de justicia y es atribuido fundamentalmente a los hombres. Se habla de principios universales de justicia, pero restringiendo en realidad lo universal, que se identifica con lo masculino:

Quiero sostener que la definición del dominio moral, así como la idea de autonomía moral, no solo en la teoría de Kohlberg sino en las teorías universalistas contractualistas, desde Hobbes hasta Rawls, conducen a una privatización de la experiencia de la mujer y a la exclusión de su consideración desde un punto de vista moral. En esta tradición, el ser moral es visto como un ser no integrado e incorpóreo [...] Las teorías morales universalistas de la tradición occidental, desde Hobbes hasta Rawls, son sustitucionalistas, en el sentido de que el universalismo que defienden se define subrepticamente identificando experiencias de un grupo específico de sujetos como el caso paradigmático de lo humano como tal (p. 176).

El punto de vista moral de la mujer, asociado al cuidado, ha sido sistemáticamente recluido a la esfera de lo privado, reservando el ámbito privilegiado de la justicia en la esfera pública a los hombres. Frente a este universalismo androcéntrico, Benhabib se propone articular un nuevo universalismo, inclusivo en cuestión de género y basado en el reconocimiento de la otredad particular. Un universalismo no predefinido de antemano, sino abierto a la interacción dialógica entre interlocutores radicalmente diversos. Este universalismo interactivo es más próximo al desarrollo moral específico de las mujeres:

Distinguir entre la orientación ética de la justicia y los derechos, y la orientación ética del cuidado y la responsabilidad le permite [a Gilligan] explicar de otro modo el desarrollo moral de las mujeres y las capacidades cognitivas que presentan. El juicio moral de la mujer es más contextual, está más inmerso en los detalles de relaciones y narrativas. Muestra una mayor propensión a adoptar la postura del 'otro concreto' y las mujeres parecen más inclinadas a revelar los sentimientos de empatía y simpatía que esto requiere [...] La contextualidad, narratividad y especificidad del juicio moral de las mujeres no es una señal de debilidad o deficiencia, sino la manifestación de una visión de la madurez moral que contempla al ser inmerso en una red de relaciones con otros (pp. 172-173).

Esta es la apuesta de la teoría feminista en la esfera de la educación moral, la cual arranca de Gilligan, es recogida posteriormente por Noddings (2011)¹¹ e inspira hoy nuevas propuestas pedagógicas (Vázquez, Escámez, y García, 2012). Según Benhabib, educar en una personalidad

moralmente madura supone, así, superar el universalismo abstracto, reconociendo la importancia de factores asociados al sistema género-sexo como modo de organizar la experiencia social y personal en función de la masculinidad o la feminidad. Ahora bien, es importante dejar claro que no se trata de proponer dos modalidades de educación moral diferenciadas. El sistema género-sexo no es un atributo natural, sino «la constitución e interpretación simbólica sociohistórica de las diferencias anatómicas de los sexos» (Benhabib, 2006a, p. 175). La investigación empírica ha confirmado este carácter sociohistórico de la relación entre género-sexo y orientación moral. Por citar solo un ejemplo reciente, Kohlmeier y Saye (2012) tras estudiar el razonamiento ético de estudiantes universitarios, concluyen que es la naturaleza de la situación presentada y no el género de los encuestados lo que suscita un razonamiento basado en la justicia o en el cuidado, por lo que tanto chicos como chicas son capaces de razonar indistintamente en las dos orientaciones (aunque la orientación más usada por ambos sexos es la de la justicia). Este tipo de estudios demuestra que ni las mujeres están *naturalmente* incapacitadas para la justicia ni los hombres para el cuidado, reforzando la apuesta por una educación moral fundada tanto en el cuidado como en las reclamaciones de equidad en el espacio público, sin distinción de género.

El universalismo interactivo que propone Benhabib es una óptica ética aplicable con buenas razones tanto a hombres como a mujeres. Supone, además, reconocer «la pluralidad de modos del ser humano y las diferencias entre seres humanos, sin avalar todas estas pluralidades y diferencias como válidas moral y políticamente» (Benhabib, 2006a, p. 176). La universalidad, la equidad y la reversibilidad son ideales regulativos que no niegan nuestra identidad materializada y enraizada, sino que apuntan a desarrollar actitudes y alentar transformaciones políticas que puedan producir un nuevo punto de vista aceptable por todos. La universalidad no es un consenso ideal definitivo, sino un proceso —así caracterizó Kant a la Ilustración (Kant, 1784/2007, p. 23)— protagonizado por seres concretos en situaciones particulares.

La consideración del otro concreto y la educación en la empatía

La fuerza ética del cuidado se hace manifiesta al tener que asumir moralmente no solo el punto de vista del «otro generalizado», como se desprende de la tradición ética formalista, sino la perspectiva del «otro concreto». La importancia radical de la educación para el cuidado nace de la consideración del otro en su *otredad* única e idiosincrásica, con sus necesidades, motivaciones y expectativas particulares, sin que forzosamente estas

tengan que ser universalizadas para poder ser incluidas en la dimensión ética de las relaciones personales. Según Benhabib:

El punto de vista del otro concreto, en cambio, nos hace ver a cada ser racional como un individuo con una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional concreta [...] Al tratarle a usted de acuerdo con las normas de amistad, amor y cuidado, confirmo no solo su humanidad sino su individualidad humana (2006a, p.183).

Sin embargo, no conviene, desde un punto de vista ético y pedagógico, quedarnos en la perspectiva del otro concreto y renunciar a la apertura hacia lo general o universalizable. Poner el acento únicamente en las identidades particulares como otros concretos, en las distinciones según raza, género o clase, o en diferencias culturales, psíquicas o naturales, fácilmente pueden desembocar en una visión reducida de la educación moral. Como reconoce Benhabib, «una teoría restringida al punto de vista del otro concreto ¿no sería una teoría racista, sexista, relativista culturalmente y discriminatoria? Es más, sin el punto de vista del otro generalizado es impensable una teoría política de la justicia adecuada para las sociedades modernas complejas» (p. 188).

La noción de una moralidad madura requiere, pues, esta complementación de perspectivas. Como hemos visto, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, que descansa filosóficamente en la tradición neokantiana de John Rawls, no fue ajena a esta necesidad de complementación. Incluso el propio Rawls reconoció, en su *Teoría de la justicia*, la relación de continuidad entre la justicia y el amor; sobre todo el amor por la humanidad, cuya «diferencia no radica en que estén guiados por principios diferentes, ya que ambos incluyen un deseo de hacer justicia. Por el contrario, el amor a la humanidad se caracteriza por su mayor intensidad y penetración, así como por una mayor prontitud en cumplir todos los deberes naturales además de los de la justicia e incluso ir más allá de sus exigencias» (Rawls, 1995, p. 222)¹². Susan M. Okin, a quien cita Benhabib, ha insistido, en este sentido, en que la *posición original* rawlsiana, lejos de ser incompatible con actitudes de cuidado y de atención al otro concreto, «requiere desarrollar capacidades considerables de empatía y poderes de comunicación con los demás respecto de cómo son las distintas vidas humanas» (Okin, 1989, citado en Benhabib, 2006a, p. 190).

Hoffman ha explorado intensamente el alcance de esta capacidad de ponerse en el lugar del otro como atributo de la conducta moral. Como él mismo advierte, en ciertas situaciones moralmente problemáticas, con varias demandas legítimas en conflicto, la empatía podría no ser suficiente (Hoffman, 2000, p. 20). Pero ello no impide reconocer que esta está en la base de la construcción personal de principios morales de justicia. Hablar

abiertamente del papel decisivo de la empatía en la conceptualización de la personalidad moral supone, tal como afirma Hoffman, escuchar con atención las diferentes teorías psicomorales que la explican, por ejemplo la teoría del aprendizaje social, el psicoanálisis, el enfoque cognitivo o la teoría del desarrollo emocional o motivacional. Esta última es a la que se acoge el psicólogo neoyorkino, inspirado en el emotivismo moral de la ilustración escocesa (Hume, Smith o Hutcheson). Sin embargo, recorriendo un trayecto similar pero inverso al realizado por Kohlberg, Hoffman reconoce al actualizar su teoría que:

La teoría comprensiva (actualizada) de la conducta y el desarrollo moral prosocial recalca la contribución de la empatía a la emoción moral, la motivación y la conducta, pero también asigna una importancia especial a la cognición [...] Mi objetivo es también examinar la contribución de la empatía al juicio moral y a los principios del cuidado y de la justicia, con el fin de resolver los conflictos entre estos. He estado trabajando en esta teoría durante tres décadas. Tal teoría incluye elementos de las perspectivas filosóficas y psicológicas antes mencionadas pero también hace uso de la psicología cognitiva contemporánea –memoria, procesamiento de la información, atribución causal, y especialmente la síntesis entre afecto y cognición. Su primer foco de atención es la consideración de los otros, a menudo llamada «moralidad del cuidado», pero también incluye la «justicia» y la relación de soporte mutuo, a veces contradictoria, entre cuidado y justicia (p. 3).

Se trata, pues, de entender la empatía no solo como proceso de identificación-contagio sentimental, sino como operación psicológica y ética compleja vinculada a una mentalidad abierta y en la que intervienen tanto los sentimientos de compasión como las consideraciones acerca del bien legítimo y el trato digno a las personas, en general y en situaciones particulares. La actitud a cultivar en la educación moral es, por tanto, una empatía reorientada por las consideraciones acerca de qué prioridades vale la pena atender de acuerdo con reclamaciones de justicia, o, como hemos dicho en otro lugar, una empatía de «tercer orden» que permita captar rancio-afectivamente lo que otros sienten, sus roles, expectativas, anhelos, etc., para desde ahí alcanzar una valoración inteligente, una apreciación meditada y dialogada acerca de lo que es legítimo esperar y querer por parte de todos los implicados en una situación moralmente conflictiva (Gozálvez, 2000).

Hacia una ética situada de los derechos humanos

En sus trabajos posteriores, contenidos en *The Rights of Others* (Benhabib, 2005)¹³ *Another Cosmopolitanism* (Benhabib, 2006b) *Dignity in Adver-*

sity (Benhabib, 2011) y *Equality and Difference* (Benhabib, 2013a), Benhabib ha desarrollado las nociones del universalismo interactivo y del otro concreto de sus trabajos previos, con una propuesta de cosmopolitismo moral basado en una ampliación de la idea arendtiana del derecho a tener derechos (Benhabib, 2005, pp.50-63) que reformula como «la demanda de cada persona humana a ser reconocida como un ser moral digno de igual consideración e igualmente digno de ser protegido como personalidad legal por su propio gobierno y por la comunidad mundial» (Benhabib, 2011, p. 62). Lo que distingue esta propuesta de otras formas de cosmopolitismo es la necesidad de que esos derechos estén contextualizados en entidades legales locales. En Benhabib, el lenguaje de los derechos permite, así, reconciliar las demandas de universalidad con las diferencias culturales, «la unidad de la razón con la diversidad de formas de vida» (p. 59).

Ubicada en una ética discursiva, Benhabib defiende un universalismo justificativo y moral que no dicta ningún catálogo rígido de derechos, más allá de la necesidad de una libertad comunicativa, esto es «el derecho del otro a aceptar como legítimas solo aquellas reglas de acción de cuya validez haya sido convencido con razones» (p. 64). El universalismo de los derechos humanos del que habla Benhabib no constituye, así, un punto de partida, sino un lugar de llegada. Tampoco es el producto final necesario del curso de la historia, que involucra siempre cierto etnocentrismo, sino el fruto de «experiencias que establecen lo común a través de la diversidad, el conflicto, la división y la lucha» (p. 70).

Benhabib ha propuesto el concepto de «iteraciones democráticas», como una elaboración posterior de la idea del «universalismo interactivo», para entender esta dinámica de los derechos humanos, de las tensiones entre su núcleo moral y su forma legal, entre lo universal y lo contextual (Benhabib, 2005, pp. 125-150; 2006b, pp.45-80; 2011, pp. 117-165; 2013a, pp. 78-87; 2013b). Las iteraciones democráticas son formas inacabadas de conversación, «procesos complejos de argumentación, deliberación e intercambio público a través de los cuales se responden y contextualizan, invocan y revocan, afirman y posicionan, reivindicaciones y principios de derechos universalistas, tanto en las instituciones sociales y políticas como en las asociaciones de la sociedad civil» (Benhabib, 2005, p. 130). Mediante estas iteraciones, las normas locales se reinterpretan en función de las regulaciones cosmopolitas, y a través de esta mediación tanto unas como otras adquieren nuevos sentidos, quedan modificadas. Ello es posible gracias a la capacidad jurisgenerativa que, como toda norma, tienen los tratados internacionales de derechos humanos, cuyo alcance radica, más allá de su sentido regulativo, en su capacidad para crear nuevos horizontes de interpretación y anticipar «futuras formas de justicia por venir» (Benhabib, 2011, p. 125). No se trata meramente, pues, de que las normas legales de los contextos

particulares y plurales adopten por mimesis los postulados universalistas de los derechos humanos, lo que daría razón a quienes los critican como una nueva forma de imposición moral cultural, sino que entre ambos niveles se produce una mutua implicación.

También para Ignatieff los derechos humanos son compatibles con el pluralismo moral, pero siempre que renunciemos a revestirlos de cualquier pretensión de fundamentación y a alargarlos más allá de las garantías básicas de las libertades formales. «El compromiso universal que implican los derechos humanos puede ser compatible con una gran variedad de estilos de vida únicamente si el universalismo aquí implicado es minimalista de forma autoconsciente» (Ignatieff, 2003, pp. 77-78). La propuesta de Benhabib evita el precio del minimalismo que tiene que pagar Ignatieff. La conciliación de las demandas de universalidad y la atención a las situaciones concretas no exige renunciar a toda forma de justificación, que Benhabib construye desde la ética dialógica y el presupuesto de la libertad de comunicación. Tampoco exige reducir los derechos a un mínimo moral. Por el contrario, el concepto de iteraciones democráticas permite entender el contenido de los derechos dinámicamente, como demandas y expectativas que se reformulan y recrean en la tensión entre lo universal y lo particular.

Benhabib adopta el concepto de iteración de Derrida, pero matiza su significado. En la acepción del concepto aplicado al lenguaje, tal como fue propuesto por Derrida, este se refiere a la variación que implica el uso continuo de los términos. Cada iteración transforma y enriquece su significado, sin que pueda hablarse de un significado original al que los demás usos se conformen. Pero si ello es cierto para el lenguaje, no sucede lo mismo cuando el concepto se aplica a las normas o valores. Aquí «cabe asumir que cada acto de iteración se refiere a un antecedente que se toma como autoridad [...] Cada iteración supone dar sentido de una autoridad original en un contexto nuevo y diferente» (Benhabib, 2005, p. 131)¹⁴. Benhabib ilustra este proceso, por ejemplo, con la polémica suscitada por l'affaire du foulard de las estudiantes francesas a finales del pasado siglo, que supuso un auténtico reto para el laicismo del estado francés, forzado ahora a convivir con las demandas de reconocimiento de la identidad religiosa de las comunidades culturales.

Como muestra este ejemplo, la conversación que supone la iteración tiene su condición de posibilidad en los principios del respeto, la libertad y la igualdad, esto es, los principios de la tradición ética liberal. En esta conversación, las demandas de reconocimiento de las jóvenes musulmanas que desafiaron a la autoridad escolar, quedaron reconfiguradas, dejaron de tener solo un sentido de adscripción religiosa y cultural, para significar también un acto de emancipación con respecto a la sociedad patriarcal, quedando

de este modo subsumidas en el horizonte ético liberal. Al mismo tiempo, los principios de esta tradición son sometidos a la necesidad de reformulación por la fuerza del contexto, en un proceso dialéctico en el que «tanto las identidades en cuestión como el significado mismo de las reivindicaciones de derechos son reapropiados, reciben nuevo significado y se ven imbuidos de significados nuevos y diferentes» (p. 148).

Pero no toda re-significación es igualmente válida. La condición de posibilidad que funda la conversación, impone también el límite a lo que puede ser demandado (Jover, 2004). O, por decirlo con Gutmann en su rechazo al minimalismo de Ignatieff, que comparte con Benhabib (2011, pp. 61-62 y pp. 77-78), «afirmar que un régimen universal de derechos humanos debería ser compatible con el pluralismo moral no equivale a decir que debe ser compatible con cualquier sistema de creencias» (Gutmann, 2003, p. 20).

Conclusión

En la reformulación de su teoría estimulada por las críticas de Gilligan, Kohlberg auguró lo que poco después (a partir de los años noventa del pasado siglo) se conformaría como «giro sentimental» en el ámbito de la filosofía y las ciencias humanas, eminentemente a raíz de las investigaciones neurológicas de Ledoux (1999) y Damasio (2010). Así, asistimos a una especie de «sensualización» del desarrollo moral, a la afirmación de una sensibilidad moral capaz de superar una visión de la justicia fría y abstracta.

En el contexto de esta nueva sensibilidad, en este trabajo hemos pretendido acercarnos a las posibilidades de integración de la justicia y el cuidado a partir de una relectura de Kant y Kohlberg y las propuestas éticas de Benhabib. Educar en esa *justicia cordial*, que es ya una demanda ineludible de nuestro tiempo (Cortina, 2010), exige superar la visión reduccionista de una ética impersonal masculina y una ética amorosa femenina. Mujeres y hombres tienen que ser educados en el valor de la razón y del afecto y en la capacidad de ver al otro como un ser humano, que ha de ser tratado bajo principios universalistas de respeto a su dignidad, pero también como un tú concreto, situado, que requiere comprensión y empatía. La educación moral necesita, así, profundizar en la manifiesta complicidad entre afecto y cognición en el conjunto de nuestras conductas, de modo que si las emociones (previamente desarrolladas, esquematizadas o matizadas comprensivamente) operan como motor para la acción, nuestra capacidad argumentativa interviene legitimando, justificando, reconduciendo o reprobando el caudal emocional. Sin embargo, elevar la justificación racional a la posición suprema dentro de la dimensión moral puede desembocar en una especie de formalismo disecado, divorciado de la vida afectiva. Por este mo-

tivo, entendemos que las acciones educativas dirigidas al desarrollo moral han de conjugar, desde el saber práctico, 1) la orientación de la justicia y la del cuidado en el marco de una empatía de tercer orden, 2) la defensa de las libertades socialmente compatibles y la defensa de la atención afectiva en casos particulares y 3) las demandas de justificación o fundamentación junto con la sensibilidad moral enraizada en la vida y la acción real.

La educación moral en un contexto de pluralidad de opciones de vida exige a los educadores un esfuerzo por considerar en el aula tanto las reivindicaciones de la justicia como la sensibilidad a las necesidades o intereses de personas concretas en una cultura particular. La propuesta de una ética situada de los derechos humanos permite superar la supuesta oposición entre los principios morales universales que representan los derechos humanos y el cuidado en las situaciones concretas. Los derechos humanos no son catálogos fijos de normas, sino que se rehacen permanentemente en una conversación inacabada entre lo general y lo particular, entre lo pensado y lo sentido, que genera nuevas configuraciones y significados. El análisis aportado por Benhabib muestra así una ética de los derechos humanos en toda su viveza, y abre nuevas posibilidades para entender y practicar la educación moral en un mundo caracterizado por la tensión entre la diversidad de perspectivas y la necesidad de lograr puntos de encuentro nunca definitivamente clausurados. Una ética que nos lleva más allá de la polémica de la justicia de los hombres y el amor de las mujeres, para situarnos frente al otro concreto sin perder por ello la posibilidad de apelar a horizontes generales de valor.

NOTAS

1. Publicado originalmente en 1982.
2. La perspectiva socrática y platónica, a la que se refiere Kohlberg en la primera parte de la cita, defiende que la virtud no es plural sino única, y su nombre es la justicia, aplicable tanto al cuerpo social como a la armonización anímica individual.
3. Publicado originalmente en 1992.
4. Publicado originalmente en 1998.
5. Publicado originalmente en 1971.
6. Publicado originalmente en 2004.
7. Hemos modificado ligeramente la traducción a partir de la versión original incluida en *Another Cosmopolitanism* (Benhabib, 2006b, 48).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros: Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Benhabib, S. (2006a). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Benhabib, S. (2006b). *Another Cosmopolitanism: Hospitality, Sovereignty, and Democratic Iterations*. New York: Oxford University Press.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Benhabib, S. (2013a). *Equality and Difference: Human Dignity and Popular Sovereignty in the Mirror of Political Modernity*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Benhabib, S. (2013b). Human Rights, International Law and the Transatlantic Rift. En Transatlantic Academy (Ed.), *The Democratic Disconnect: Citizenship and Accountability in the Transatlantic Community* (pp.89-100). Washington: Transatlantic Academy.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (2010). *Cómo nos venden la moto: Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.
- Clement, G. (1996). *Care, Autonomy and Justice. Feminism and the Ethic of Care*. Boulder: Westview Press.
- Cortina, A. (1994). Estudio preliminar. En I. Kant, *La Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Englund, T. (2011). The Potential of Education for Creating Mutual Trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory*, 43(3), 236-248.
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice: Psychological theory and womens's development*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée.
- Gutmann, A. (2003). Introducción. En M. Ignatieff, *Los derechos humanos como política e idolatría*, (pp. 9-26). Barcelona: Paidós.
- Hansen, D.T. (2011). *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education*. New York: Routledge.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care. Personal, Political and Global*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Heller, A. (1979). *A theory of feelings*. Assen, Netherlands: Van Gorcum.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Hughes, C. (2002). Beyond the Post-structuralist-Modern Impasse: the woman returner as 'exile' and 'nomad'. *Gender and Education*, 14(4), 411-424.
- Ibáñez-Martín, J.A. (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2014). Europa: la sabiduría y sus apariencias. La pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 77-92.
- Ignatieff, M. (2003). *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós.

- Jover, G. (2004). Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp.83-104). Valencia: Universidad de Valencia.
- Kant, I. (1784/2007). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En A. Maestre, (Ed.), *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (1785/1994). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kant, I. (1797/1994). *La Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Katz, M.S., Noddings, N., y Strike, K.A. (Eds.) (1999). *Justice and Caring: the Search for Common Ground in Education*. NY: Teachers College Press.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (1978). Desarrollo moral y educación moral. En G. Lesser, (Ed.), *Psicología en la práctica educativa*. México: Trillas.
- Kohlberg, L., Levine, Ch., y Hewer, A. (1984). The current formulation of the theory. En L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. New York: Harper & Row.
- Kohlmeier, J. y Saye, J.W. (2012). Justice or Care? Ethical Reasoning of Preservice Social Studies Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 409-435.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Noddings, N. (2011). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Okin, S.M. (1989). Reason and feeling in thinking about justice. *Ethics*, 99(2), 229-249.
- Ortega Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-422.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Romero Sánchez, E. y Pérez Morales, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(4), 2012, 99-110.
- Rosie, A., Bufton, S., y Hirst, J. (2001). Sociology as a Moral Discourse: a case study of social theory teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 217-226.
- Schou, L.R. (2001). Democracy in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 317-329.
- Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the Ethics of Care*. London: Routledge.
- Slote, M. (2010). Sentimentalist moral education. *Theory & Research in Education*, 2(8), 125-143.
- Vázquez, V., Escámez, J., y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.
- Vestøl, J.M. (2011). Moral education and the role of cultural tools. *Journal of Moral Education*, 40(1), 37-50.
- Waghid, Y. y Smeyers, P. (2010). On Doing Justice to Cosmopolitan Values and the Otherness of the Other: Living with Cosmopolitan Scepticism. *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 197-211.
- Waghid, Y. y Smeyers, P. (2012). Reconsidering Ubuntu: On the educational potential of a particular ethic of care. *Educational Philosophy and Theory*, 44(S2), 6-20.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Vicent Gozálvez, Profesor Contratado-Doctor en la Universitat de València. Director del Departamento de Teoría de la Educación. Autor de *Inteligencia moral* (Desclée, 2000), y coautor de *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*, (Brief, 2010), con R. García, V. Vázquez y J. Escámez. Entre sus últimas publicaciones destaca el libro *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa* (Dykinson, 2012).

Gonzalo Jover, Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Vicedecano de Investigación en la Facultad de Educación. Dirige el Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas. Ha publicado numerosos artículos y varios libros, entre otros: *Ética profesional docente* (Síntesis, 2010), con J. Escámez y R. García López, y *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions* (McGill-Queen's University Press, 2010), con R. Bruno-Jofré, J.S. Johnston y D. Tröhler. Promotor y Director del Observatorio del Juego Infantil.

Dirección de los Autores: Vicent Gozálvez
Departamento de T^a de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Avda Blasco Ibáñez, 30
46010 Valencia
E-mail: Vicent.Gozalvez@uv.es

Gonzalo Jover
Facultad de Educación
Universidad Complutense
Calle Rector Royo Villanova, s/n
28040 Madrid
E-mail: gjover@ucm.es

Fecha Recepción del Artículo: 04. Junio. 2013
Fecha modificación Artículo: 23. Octubre. 2013
Fecha Aceptación del Artículo: 27. Noviembre. 2013
Fecha Revisión para Publicación: 05. Julio. 2015