

Reflexión filosófica y enseñanza de los valores

1. LAS APORÍAS DE LA EDUCACIÓN ÉTICA

Nos encontramos en unos momentos sociales y culturales en los que la humanidad, y más en concreto los que estamos directamente implicados en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, se encuentra enfrentada a un problema para el que no encuentra solución, a una auténtica aporía. Por una parte, cada vez son más las voces que se escuchan en favor de una recuperación de la educación de los valores propios de una sociedad pluralista y democrática, y son variadas las propuestas que se vienen haciendo para atender a esta exigencia en todo el mundo, así como también son numerosos los currícula educativos en los que aparece con uno u otro nombre una asignatura específica de educación ética. Por otra parte, son también numerosas las voces, algunas de ellas muy cualificadas, que consideran que esta tarea está condenada al fracaso desde el principio y que nada puede ser hecho.

Fácil sería retomar aquí el hilo conductor de una antigua polémica que se remonta ya a la época de los griegos. Sócrates-Platón plantearon ya en su momento la cuestión de si la

virtud puede ser enseñada. Si bien ellos dieron una respuesta afirmativa, y *La República* sigue siendo un modelo, discutible pero indiscutiblemente modélico, de educación ética, ya entonces fueron variadas las voces que consideraron difícil e incluso imposible acometer semejante tarea. No es nuestra intención retomar aquí y ahora esa forma de plantear el problema, sino más bien el reflejar el carácter específico de la dificultad con la que nos enfrentamos. Alisdair MacIntyre lo expresa muy claramente diciendo que los educadores son, en estos momentos, «the forlorn hope» de la cultura occidental.

Esa expresión inglesa, que podemos traducir por «tropa de choque» y/o «carne de cañón», significa dos cosas al mismo tiempo. Aquellos que son enviados por delante del grueso de las tropas para llevar a cabo misiones muy peligrosas; y también aquellos a los que se asigna una tarea de la que los demás dependemos, pero que se tiene la casi absoluta certeza de que terminarán fracasando. Y el fracaso vendrá dado, según MacIntyre, porque se están pidiendo cosas contradictorias: por un lado adaptar a los alumnos a unas determinadas normas que configuran la sociedad, y por otra parte que piensen por sí mismos y sean críticos. No pretendemos ni analizar ni seguir el mismo hilo conductor que plantea MacIntyre, pero sí nos parece sumamente expresiva la fórmula ofrecida para describir la situación, sobre todo viniendo de una de las personas que está intentando ofrecer con rigor y seriedad una vía de salida en el ámbito de la reflexión ética. Nosotros pretendemos señalar tan sólo dos de las aporías que, desde nuestro punto de vista, son decisivas en estos momentos en la génesis de la perplejidad y desánimo reinantes, la aporía relativista y la aporía fundamentalista.

1.1. *La aporía relativista*

El relativismo, normalmente unido al escepticismo, es una opción que se ha manifestado en diversas ocasiones a lo largo de la historia de la reflexión filosófica occidental. El

que actualmente nos ocupa hunde sus raíces probablemente en Hume, para quien, como todos sabemos, las cuestiones éticas deben ser decididas en última instancia en el ámbito de los sentimientos y los gustos, pero nunca en el de las razones. Juicios de valor y juicios de hecho son irreconciliables, siendo los primeros asuntos de opinión no justificable racionalmente. Esta postura arraigó rápidamente en las entrañas profundas del pensamiento occidental, posiblemente por su perfecta adecuación al paradigma triunfante de un cientifismo reduccionista. Su corrosivo poder nos permite considerar, en cierto sentido, la posición de Hume como un auténtico terrorismo intelectual, propagando la sana tarea de quemar todos los libros «metafísicos» en la chimenea del escepticismo crítico y dejando los temas fundamentales de la vida humana lejos del alcance protector y clarificador de la razón.

No ha sido Hume el único que ha echado un jarro de agua fría en la esperanza de encontrar una justificación racional de nuestras acciones y nuestros fines y otros nombres importantes pueden ser traídos a colación para comprender mejor la genealogía de nuestro desánimo. En cualquier caso es casi general la aceptación de que, cuando de valores se habla, la reflexión racional queda prácticamente excluida y la posibilidad de lograr un acuerdo entre formulaciones contradictorias, o tan sólo opuestas, es prácticamente inexistente. La eficacia destructiva del relativismo se ha visto reforzada en estos momentos por lo que, reductivamente, podemos llamar el elogio de la diferencia para el cual la fragmentación del tejido social en una pluralidad de individuos atómicos obligados a tomar decisiones por sí mismos sin ninguna limitación heterónoma no es, ni mucho menos, un mal menor a soportar, sino una ansiada meta liberadora a potenciar.

Nos encontramos ante lo que podríamos llamar el pensamiento «débil», carromato intelectual al que están encaramados pensadores diversos que defienden la postmodernidad, como podrían ser Lyotard, Vattimo, Savater, y otros varios, especialmente prolíficos en el ámbito de la reflexión de nues-

tros países latinos, pero sólidamente arraigado en los hábitos culturales y de comportamiento de determinadas clases sociales y círculos de poder de todo el mundo occidental y con ilustres progenitores en la filosofía sajona, como sería el caso de Nozick. De pronto, cuando todavía las grandes ideas ilustradas no habían sido puestas completamente en práctica o estaban empezando a arraigar por primera vez en la sociedad de una forma generalizada, esas ideas ya no merecen nuestro apoyo y han quedado obsoletas. La libertad, igualdad y fraternidad que figuraban en el frontispicio del proyecto social contemporáneo, se han convertido de pronto en libertad, diferencia y fragmentación. Sólo queda la palabra libertad, pero totalmente modificada de sentido al cambiar de compañías.

No deja de ser sorprendente cómo ha llegado a emparar los más pequeños intersticios de nuestra vida cotidiana ese débil pensamiento, socavando los cimientos de algunas instituciones que se han levantado con arduos esfuerzos, una de ellas la institución escolar. Tampoco deja de ser sorprendente cómo una corriente de pensamiento tan fácilmente refutable desde procedimientos empíricos, tan insostenible y autocontradictoria teóricamente, y con unas consecuencias de tipo práctico tan disolventes y negativas, pueda tener tanto predicamento. Bien es cierto que en épocas de desconcierto el «sálvese el que pueda» es una propuesta atractiva, sobre todo para aquellos que más tienen que perder o que piensan que más tajada pueden sacar, pero aún así y todo, sigue pareciéndome algo sorprendente. Es posible que *El Asalto a la Razón* arroje cierta luz sobre estas modas intelectuales de serie «B». En lo que sigue no pretenderé realizar una refutación punto por punto de todo ello, más bien desarrollar un planteamiento que, obviamente, exige la superación práctica y teórica de toda veleidad relativista y escéptica.

1.2. *La aporía fundamentalista*

No son los amigos de la diferencia los únicos en plantear la imposibilidad y la ilegitimidad de la educación ética en las escuelas. Otra corriente tiene también una importante audiencia, aliándose curiosamente con algunos de los argumentos expuestos por los anteriores que, en el fondo, podrían ser sus enemigos radicales, si bien no dejan de ser la otra cara de la moneda cuando se analiza con cierto detalle. Nunca se insistirá lo suficiente en el estrecho parentesco existente entre el relativismo escéptico y el dogmatismo fundamentalista, unidos ambos inexorablemente por un destino común; a veces se puede llegar a pensar que son sólo diferentes fenotipos que ocultan un mismo y único genotipo. Dos son las variantes del fundamentalismo que conducen a un callejón sin salida en el ámbito de la enseñanza de los valores.

En primer lugar, tenemos todos los defensores de un rápido rearme moral de la sociedad. Conscientes de la crisis de legitimidad de las sociedades modernas y preocupados del poder disolvente de esa crisis, proponen una vuelta a valores tradicionales y básicos que deberían ser inculcados en las escuelas por los profesionales de la enseñanza. La urgencia y el carácter perentorio de sus propósitos les llevan a sacrificar precipitadamente la necesaria dimensión educativa que consiste en formar personas capaces de pensar por sí mismas, capaces de distanciarse críticamente del conjunto de valores sociales imperantes y de proyectar en él su propia capacidad renovadora y transformadora. Si se aceptan estas recomendaciones, la reflexión sobre los valores a transmitir es dejada al margen y sólo queda la necesaria adaptación de los valores existentes, o de un conjunto de valores ajados, entre los que suelen ocupar la primera fila la obediencia, la disciplina, el respeto a la autoridad, etc.

No sé si de esta forma se conseguirá alguna vez el rearme moral de la sociedad, aunque nuestra propia experiencia nos recuerda la inutilidad de semejantes esfuerzos. Sí me parece más probable que esos valores y métodos encuentren

una calurosa acogida por parte de empresarios con ganas de emplear obreros menos díscolos y de ministros del interior añorantes de un control policial absoluto de la población. Desde luego parece casi seguro que, siguiendo esta línea de formación moral, la educación quede completamente dañada. Privada de uno de sus pilares ineludibles, la formación de personas maduras e independientes, capaces de pensar por sí mismas en diálogo solidario con los demás, la educación no es más que adoctrinamiento, domesticación, manipulación. Dada la tradicional asociación de todo proyecto de educación moral con estas oscuras intenciones de los que detentan el poder, no es baladí la reserva, casi aversión, que toda mente bien pensante debe sentir ante las propuestas de educación moral en las escuelas.

Pero igualmente proliferan hoy en día otras corrientes fundamentalistas bastante peligrosas. Especialmente en los países sajones, EE.UU. e Inglaterra, se oyen con fuerza las voces de aquellos que denuncian la escuela obligatoria, la educación ética pluralista en las escuelas y el socavamiento de los valores tradicionales. Sectores absolutamente regresivos proponen sacar a sus hijos de la escuela, garantizando así que éstos no se verán contaminados por el virus de esos valores pluralistas. Grupos étnicos o confesionales minoritarios también levantan sus voces contra los valores universalizadores oficialmente difundidos en las escuelas actuales y exigen el derecho a escuelas propias en las que aquellos valores que caracterizan su identidad sean transmitidos adecuadamente. Es cierto que se encuentran en estas posiciones elementos valiosos que denuncian cierto abandono de aspectos apreciables en todo proyecto educativo. Más clara todavía puede resultar la exigencia de los grupos minoritarios para no ver completamente arrasadas, y despreciadas, sus peculiares formas de enfrentarse al mundo y a la vida en sociedad.

A pesar de todo ello, y sin olvidar que no se pueden identificar ambas posiciones, es preciso superar esas críticas y desvelar las tendencias centrífugas y disolventes que en

ellas anidan, así como el particularismo reduccionista. Sobre ellas es absolutamente imposible construir un marco común que nos permita edificar una sociedad más libre, igual y solidaria. Sobre ellas es también prácticamente imposible generar valores de tolerancia, respeto y comprensión del punto de vista de los demás. La fragmentación del tejido social, la proliferación y ahondamiento de los gustos ya existentes, pueden verse seriamente acentuadas. El gusto no fue nunca el camino para preservar la identidad; tan sólo ha servido para preservar la identidad de la marginación y ponerse al servicio de la discriminación. Ante una sociedad en proceso acelerado de transformación y de ruptura de las fronteras locales y estatales, las resistencias numantinas, el deseo de refugiarse en el seno indiferenciado de unos valores tradicionales, puede ser gratificante, pero no es una solución.

Entre el Scila de los relativistas, incapaces de enseñar ética o a lo sumo limitados a una ética descriptiva bajo el rótulo de clarificación de valores, y el Caribdis de los fundamentalistas, acurrucados en su pequeño nicho cultural, la educación ética debe encontrar otros caminos.

2. REFLEXIÓN FILOSÓFICA Y ENSEÑANZA DE LOS VALORES

Es, para nosotros, una tarea ineludible en la educación la enseñanza de unos valores, sorteando, como acabamos de mencionar, tanto la aporía relativista como la fundamentalista pues, entre otras cosas, ambas terminan destruyendo la misma educación. No debemos olvidar que la enseñanza de esos valores —a determinar cuáles en un momento posterior— no es tarea exclusiva de la escuela y sus profesores, sino que en ella intervienen otros sujetos y ámbitos sociales; por eso debemos rechazar de entrada una cierta tentación muy extendida actualmente que lleva a la escuela a asumir muchas más funciones de las que le corresponden, intentando vanamente

sustituir a otras instituciones sociales sin contar ni con los medios ni con la preparación adecuada para hacerlo. Esta tentación termina transformando las escuelas en lugares de acogida asistencial de niños y dejando en segundo término lo que justifica la existencia de la misma escuela y de la enseñanza institucionalizada, a saber, hacer posible que los niños desarrollen un saber crítico riguroso.

Enfrentados, pues, a la necesidad de enseñar un conjunto de valores en la escuela sin caer en el adoctrinamiento o manipulación, nos parece sumamente importante hacer pivotar esa enseñanza sobre la filosofía, sin excluir que es la articulación de un proyecto educativo coherente a nivel de todas las escuelas y de cada escuela en particular lo que hace posible esa enseñanza. Al margen de existir una larga y sólida tradición en la cultura occidental que ha venido asociando la reflexión sobre las cuestiones éticas al marco más amplio de la filosofía, consideramos que ésta contiene una serie de exigencias propias que hacen posible sortear los riesgos antes mencionados. Las exigencias que exponemos a continuación intentan justificar ese papel pivotal de la filosofía, pues son exigencias intrínsecas a la reflexión filosófica y a la reflexión ética.

2.1. *Exigencia de fundamentación*

No debemos intentar de ninguna manera que un alumno asimile un conjunto de valores por el simple hecho de que se los presentamos nosotros o que hayan sido decididos por las autoridades académicas, sociales o políticas. El objetivo central debe ser más bien el de hacer posible una fundamentación personal del conjunto de valores que se propone como base para orientar nuestra actuación en la vida. La filosofía habitualmente se ha dedicado a llevar hasta el final, o al menos lo más lejos posible, esa reflexión sobre lo que constituye el fundamento de nuestro saber y nuestro actuar, sobre las raíces en las que se sustenta todo lo demás. Es el deseo de apurar al máximo la contestación a los numerosos porqués

que una actitud curiosa y asombrada ante nuestro mundo nos plantea, preservando así esa ingenuidad inquisitiva, pero abandonando el realismo ingenuo de todos aquellos que rápidamente encuentran una respuesta para toda pregunta posible.

No se trata de una edificación desde los cimientos del edificio de nuestro saber y nuestra práctica, lo que no sólo es fácticamente imposible sino que incluso no es teóricamente justificable. La tarea de fundamentación filosófica arrastra siempre tanto la exigencia de racionalidad como la circularidad de su argumentación que, sin negar un posible avance en esa búsqueda de fundamentación, sí remite a un telos inalcanzable la solución final de nuestra indagación. En tanto que amor a la sabiduría, la filosofía une así una aspiración por alcanzar la verdad, no mi verdad particular, con una permanente duda o insatisfacción por los resultados alcanzados en cada momento. Fundamentar significa, pues, partir de nuestras convicciones cotidianas, pero no para quedarse en ellas sino para someterlas a un paciente y riguroso análisis racional que intente averiguar las razones que justifican o explican en última instancia esas convicciones. La fundamentación no puede resolverse como si fuera un ir accediendo a principios cada vez más generales y universales de explicación desde los que los casos particulares se podrían entender, sino que es más bien esa tarea circular en la que, alcanzados ciertos principios explicativos, vuelven a ser sometidos a la contrastación con la práctica para que esa contrastación nos permita volver a afinar y ajustar los principios generales.

Esa reflexión circular, pero que accede a los niveles más radicales y generales posibles desde los que poder cimentar nuestras convicciones, exige una rigurosa disciplina racional en la que se implican diversas destrezas del pensamiento necesitadas de una cuidadosa elaboración y formación. Hay que analizar los supuestos en los que nos basamos cuando afirmamos algo, e incluso los supuestos de esos supuestos descu-

biertos en un primer análisis; hay que garantizar la consistencia y la coherencia de esos supuestos, y de ellos con las consecuencias que derivamos o con los supuestos descubiertos en otros ámbitos de nuestra reflexión; es necesario tener en cuenta las consecuencias que se derivan de nuestras convicciones y de las opiniones que mantenemos, consecuencias tanto teóricas como prácticas; hace falta, para terminar —sin que tampoco pretendamos hacer aquí una enumeración completa—, buscar el marco global en el que las diversas piezas que van componiendo nuestra vida vayan encajando de forma armónica y complementaria, pues sin ello no podremos dotar de sentido nuestra existencia.

Es por todo esto, muy brevemente expuesto, por lo que una educación de los valores no puede ser desvinculada de los métodos y contenidos propios de la filosofía. Sin la reflexión crítica propia de la filosofía rebajaríamos, como ya mencionamos, la educación ética al grado de ramplón e indecoroso adoctrinamiento. La reflexión sobre el bien ante la que se pone a los alumnos en el ámbito de esta enseñanza, tiene que ir acompañada de una misma reflexión fundamental sobre la verdad y la belleza, y sólo en la medida en que esos tres pivotes se convierten en la columna vertebral de la educación, ésta podrá ayudar a los niños y adolescentes a dar sus primeros pasos en una búsqueda constante del sentido global de sus propias vidas. Se trata de eso, de lo de siempre, de seguir pensando en el bien, la verdad y la belleza.

2.2. *Exigencia de universalidad*

Una segunda exigencia intrínseca a la filosofía parece igualmente necesaria para enseñar los valores, la exigencia de universalidad, de ir más allá de nuestros valores y vivencias cotidianas, de nuestro realismo ingenuo, con afán de desvelar lo que ahí hay de válido para los demás seres humanos con los que entro en relación, o podré entrar en relación en su momento. La tendencia actualmente imperante que exige en la escuela atenerse a los intereses de los alumnos

peca de trivialidad o de mala fe. Obviamente los intereses de los alumnos deben ser el punto de partida, y en ese sentido la propuesta es trivial; pero también es obvio que la escuela deja de tener sentido si no consigue que los alumnos vayan más allá de esos intereses, sean capaces de situarlos en un marco más amplio y criticarlos. Se rompe así el reducido marco de la propia familia, del propio barrio y, más todavía, de los intereses impuestos por una sociedad de consumo. Si la escuela no hace eso, cae entonces en la mala fe. Ciudadanos del mundo aspiraban a ser los estoicos, apreciables maestros en ética; la aspiración sigue siendo válida, siendo este un primer nivel de universalidad que debe ser alcanzado.

Nos distanciamos al mismo tiempo, de acuerdo con esta exigencia, de ese confuso elogio a la diferencia que ya criticábamos anteriormente, pues las diferencias individuales, o de un grupo, se convierten en solipsismos castradores, o en egoísmos insolidarios, si no van contrastadas a continuación con las diferencias de los demás individuos o grupos. La clave está precisamente en ser capaces de integrar los puntos de vista alternativos, reconocer el valor de verdad que pueda haber en cada uno de ellos y su papel insustituible en la configuración de una identidad personal, pero todo ello como aportaciones a un proyecto más amplio en el que se complementan y rectifican mutuamente diversas opciones. La tolerancia en su más genuino y progresista sentido no ha sido nunca una barrera que garantice la pervivencia de un grupo «incontaminado», y claro está no aniquilado, por grupos alternativos. La tolerancia debe ser un proyecto de construcción de un tejido social más plural y más rico por estar más sólidamente interrelacionado.

Por último, la exigencia de universalidad planteada por la filosofía nos lleva a romper la limitación relativista en virtud de la cual no es posible ofrecer una justificación racional de nuestros valores o nuestros juicios de valor. El esfuerzo por una crítica racional del discurso moral sólo es posible en la medida en que aceptamos que la distinción entre juicios de valor y juicios de hecho no es ni mucho menos una distinción cualitativa, sino a lo sumo de grado, sobre todo

dada la mayor complejidad de los primeros y su dependencia mayor del carácter procesual de la realidad a la que se refieren. La enseñanza de los valores tiene como objetivo central hacer ver a los alumnos que una discusión no puede zanjarse rápidamente con un «porque sí», o con un simple recurso al derecho que me asiste para emitir mi opinión sobre cualquier cosa. Se trata precisamente de lo contrario, de dotarle de los instrumentos conceptuales para que pueda y sepa cómo justificar racionalmente sus opciones y exigir justificaciones racionales a las opciones de sus compañeros o de la sociedad en la que vive. Apelar a la razón en ética —sin que con ello se olviden los demás factores que indudablemente tienen un papel importante en el comportamiento moral— supone aceptar esa exigencia de universalidad por la cual no estoy sólo tratando de encontrar mi propio sistema de valores, sino que estoy reivindicando la posibilidad de que ese sistema de valores sea, al menos tendencialmente, universalmente aceptado.

2.3. *Exigencia de intersubjetividad*

Claro está que lo anterior nos lleva de la mano a la siguiente exigencia filosófica indisolublemente vinculada a toda enseñanza posible de los valores. Aceptar el discurso racional es proponerse la intersubjetividad como el marco que nos permite trascender los límites de una subjetividad clausurada sobre sí misma. Desde Sócrates, e incluso antes, hasta los más recientes planteamientos de los Levinas o Habermas, el diálogo intersubjetivo ha sido considerado como el terreno abonado para la reflexión filosófica, como condición necesaria y, en parte, suficiente, si tenemos en cuenta las exigencias impuestas por un diálogo paradigmático. Sola la pública discusión de nuestras ideas hace posible la difícil tarea de la búsqueda de la verdad, pero no de mi verdad privada y particular irrelevante para una fundamentación y justificación de los valores, sino de la verdad como meta de una comunidad de investigadores, al decir de Peirce.

Se acepta así que el proceso de descubrimiento de la verdad es un proceso social, o comunitario, en el que se ofrecen a discusión intersubjetiva, las reflexiones y justificaciones personales. El mismo Descartes reconocía que en la soledad intimista del «cogito» no se podía detener el proceso de búsqueda del método, insistiendo en la necesidad de pública discusión, y también en la necesidad de una tarea que rebasa los límites temporales y espaciales de un solo pensador. La dialogicidad de la reflexión es un reconocimiento explícito de esa dimensión comunitaria de la búsqueda de la verdad, sin la cual no hay más salida que un relativismo escéptico. Dos son, por tanto, los momentos inseparables: por una parte, el momento de serena y silenciosa reflexión introspectiva en pos de los supuestos, consecuencias y coherencia de mis personales convicciones; por otra parte, la exposición pública de esas convicciones sólidamente justificadas, abiertos a las rectificaciones que nos vengan racionalmente impuestas tras la discusión. Romper esta circularidad es encerrarse en un callejón sin salida, cuyo resultado final es la descomposición de la persona individual en un atomismo fragmentario de mónadas idénticas y vacías o la reconversión de las personas en partes gregarias de una totalidad social irracional.

La intersubjetividad es, además, requisito necesario para llegar a familiarizarse con dimensiones inseparables de la eticidad de los seres humanos. No se trata sólo de ser responsables de lo que decimos y hacemos ante nosotros mismos y los demás. Se trata más bien de hacer posible la empatía, el descentramiento y el cuidado e interés por los demás. Sólo en el diálogo podremos desarrollar esa empatía entendida como capacidad de poder sintonizar no sólo racionalmente, sino también afectivamente, con los problemas y preocupaciones de los demás, con sus opciones éticas y las justificaciones de las mismas que nos ofrecen. Eso es también lo que, con un sentido parcialmente distinto, Piaget llamaba la capacidad de descentramiento, de romper con el egocentrismo in-

fantil, como condición y síntoma de madurez personal. Sólo la práctica habitual del diálogo nos puede llevar a entender el punto de vista de los demás, sin que ello tenga por qué implicar en ningún momento que estemos de acuerdo con ellos. Y sólo ese mismo diálogo, para terminar, nos puede poner en camino de desarrollar el cuidado e interés por los demás, dimensión ética fundamental con frecuencia olvidada en una reflexión occidental que, como Gilligan subrayaba, se muestra excesivamente masculinizada en su insistencia unilateral en la autonomía y la independencia como componentes constitutivos de la moralidad.

2.4. *Exigencia hermenéutica*

Cerramos este segundo apartado de nuestro trabajo volviendo en cierto sentido a lo que ya comentábamos a propósito de la fundamentación, donde hacíamos alusión a la circularidad de toda empresa fundamentadora, apropiándonos así de un concepto manejado por Gadamer o Ricoeur, por la filosofía hermenéutica actual. No pretendemos volver a lo que en ese momento apuntábamos muy sucintamente, sino enfocar lo mismo desde otro punto de vista, aquél en el que se puede y se debe apelar a la tradición sin que haya en ello ningún recurso a la ocultación ideológica del dominio y la opresión, como parece haberlo en los que pretenden asociar la educación ética a la preservación de valores tradicionales, acríticamente transmitidos. Una vez más la filosofía nos parece el marco adecuado para poder asumir la tradición de forma creativa sin caer en la esclerosis reflexiva. Ya Aristóteles comenzaba su *Metafísica* recapitulando-asumiendo-criticando las preguntas y respuestas de sus antecesores, y Hegel fue más allá todavía interpretando la filosofía como fenomenología del Espíritu.

La exigencia hermenéutica nos lleva, entre otras cosas, a dejar por insostenible la exigencia moderna de edificar nuestro conocimiento partiendo de cero, abandonando tradición y autoridad como si fueran obstáculos que hacen imposi-

ble la consecución de una sociedad de seres humanos iguales y racionales. Nosotros no comenzamos a pensar en el vacío, sino en el marco de una tradición histórica y de una comunidad a la que pertenecemos. El conocimiento es siempre un proceso mediado y finito, en el que no resulta posible establecer una separación tajante entre el pensamiento y el lenguaje, por lo que la clarificación del pensamiento debe ir unida a la clarificación de nuestro lenguaje; pero tampoco es posible separar los procesos de los contenidos, el método del saber, lo que nos lleva igualmente a negar validez a todo intento de enseñar unos valores sin arbitrar los métodos en los que esos valores se justifican y fundamentan, o a pretender que bastaría con el dominio técnico del razonamiento moral para alcanzar una educación ética. Lo mismo podría decirse de una insostenible separación entre la conciencia y los elementos preconscientes, o entre la racionalidad y las convicciones. Volvemos así al necesario carácter dialógico-dialéctico de nuestro saber y a aceptar que la comprensión es situarse en un acontecer de la verdad, acontecer que nunca es absoluto ni definitivo, sino que se sitúa en un coloquio ilimitado, siempre abierto a nuevas preguntas y con soluciones que son momentos de descanso para poder retomar la radicalidad de la pregunta.

Así es posible una relación creativa frente a la tradición, pues ésta ya no es vista en ningún momento como la fuente incuestionable de la que brotan el conjunto de valores que tienen que ser impuestos, en un pobre y devaluado remedo secularizado de las Tablas de la Ley. La tradición es el horizonte en el que nos situamos y que debemos integrar para poder continuar nuestro camino. Pero es una tradición que debe ser sometida igualmente a la crítica hermenéutica, pues puede ser tradición de dominación y ocultación, de obstáculos puestos al esfuerzo emancipador de los seres humanos. Nos situamos así en una tradición de cambio y crítica, de desenmascaramiento de la presunta objetividad indiscutible e incuestionable de los valores impuestos por el bloque domi-

nante, de desvelamiento de los intereses del conocimiento y de las distorsiones de comunicación. La tradición pierde su sentido hermenéutico si no retoma la historicidad de los seres humanos en su triple dimensión, pasado, presente y futuro, y propone como idea reguladora interpretativa el ideal clásico filosófico de una vida buena, de una vida libre de la opresión y la explotación.

3. LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES EN LA ESCUELA

Todo trabajo de fundamentación y clarificación conceptual como el que modestamente acabamos de esbozar, no tiene sentido si no se proyecta a continuación en un conjunto de implicaciones prácticas que puedan llevar a todas y cada una de las escuelas modelos de enseñanza posible. En un esfuerzo más por intentar poner de manifiesto las consecuencias pedagógicas de lo que venimos diciendo, vamos a exponer un conjunto de exigencias mínimas, de condiciones de posibilidad para llegar a lo que nos proponíamos: introducir rigurosamente la ética en las escuelas.

3.1. *La escuela como comunidad de diálogo*

Se desprende con facilidad de todo lo anterior que no sirve cualquier tipo de escuela para enseñar los valores. Como bien decía Dewey, toda escuela es, en gran parte, una creación artificial en la que situamos a los niños precisamente para obtener unos resultados que la vida cotidiana no garantiza adecuadamente. Y según sea el ámbito artificial en el que pongamos a los niños, así serán los resultados; dicho de otra manera más adecuada a lo que realmente ocurre, según sean los resultados que busquemos, así serán los ámbitos escolares que creemos. Pues bien, para empezar, una rápida visión sobre lo que habitualmente son las escuelas actuales, nos lleva a la penosa conclusión de que no se configuran precisamente como comunidades de diálogo intersubjetivo, sino

más bien como centros en los que los alumnos aprenden, entre otras cosas, a aceptar un sistema jerarquizado en el que hay que obedecer, discutiendo poco y asumiendo los valores dominantes.

Es cierto que las escuelas proporcionan también, aunque mucho menos de lo que parece, unos instrumentos que permiten a los alumnos criticar el sistema en el que van a vivir. También es cierto que últimamente han ido aumentando las cuotas de participación de los alumnos, pero limitadas siempre a cuestiones secundarias y sin una incidencia real en lo que estudian o hacen en las escuelas. Kohlberg, para quien la educación ética consiste sobre todo en el desarrollo del razonamiento moral siguiendo el esquema piagetiano, ha insistido mucho en la necesidad de transformar la escuela en una comunidad justa, aunque pueda interpretarse como una exigencia algo formal; otras experiencias ha habido en diversas partes, pero siguen siendo casos aislados. La necesidad de profundizar en las exigencias e implicaciones de una escuela configurada como una comunidad intersubjetiva de diálogo, en la que las estructuras de cooperación superen completamente a las estructuras de competición, es imperiosa para todo aquel que realmente se proponga ofrecer una educación ética.

Hay que tener en cuenta, como todo el mundo bien sabe, que los valores se transmiten de forma especial y predominante por las prácticas y reglas de convivencia que cotidianamente experimentamos. La eficacia de unos horarios regulares, unas asignaturas compartimentadas y subdivididas, unos programas impuestos sin posibilidad de ninguna modificación atendiendo a los intereses de los alumnos, una función decisiva de los profesores tanto en las calificaciones como en la resolución de cualquier conflicto que pueda plantearse entre alumnos y profesores, unas calificaciones que clasifican y seleccionan a los alumnos, y de tantos y tantos mecanismos que operan constantemente en la escuela, terminan configurando de forma decisiva la personalidad moral de los niños, al

margen de cualquier discurso teórico que hagamos en unas determinadas asignaturas. No hay que olvidar que la escuela es impuesta obligatoriamente a los niños, cada vez durante más años, hecho decisivo para la enseñanza de los valores, pero en el que no podemos detenernos en estos momentos.

Crear una comunidad justa, por seguir con la terminología de Kohlberg, es una exigencia que compete a todos los que intervienen en la vida escolar, desde las autoridades administrativas educativas, hasta el personal docente y no docente de las escuelas y, cómo no, hasta los mismos niños. Pero no debemos quedarnos tan sólo en el funcionamiento global del centro; es muy importante, quizás más importante todavía, que la comunidad comience en la propia clase, espacio en el que los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo en contacto directo con un profesor. Convertir la clase en una comunidad de investigación y de diálogo se convierte así en requisito indispensable para poder ofrecer una enseñanza de los valores adecuada. Lipman, desarrollando el programa de Filosofía para Niños que centra gran parte de su atención en la educación ética, ha insistido mucho en el papel central que desempeña el aula como comunidad de investigación. El eje de todo ello se sitúa en una comprensión nueva, aunque también bastante antigua en la educación, de la función del profesor, quien no se muestra ya como el experto con respuestas preparadas para contestar todas y cada una de las preguntas formuladas por los niños, sino más bien como una persona interesada en el descubrimiento de la verdad que incita a los niños a buscar y preguntarse, participando realmente con ellos en ese proceso de búsqueda que también le implica a él.

No se trata de ignorar la asimetría que existe entre profesor y alumno, especialmente en lo que a conocimientos se refiere. Tampoco se trata de disolver la enseñanza en puros procesos metodológicos o en diálogos sobre todo lo divino y humano sin ningún sistema ni objetivo. El maestro sigue siendo una pieza clave en la configuración de esa comunidad de investigación y búsqueda, pero potenciando una actitud

más dialogante y activa de los alumnos, reconociendo de hecho y de derecho que él también sigue buscando y aprendiendo de los diálogos que se establecen en el aula. Y lo que es más importante, rompiendo la dinámica en virtud de la cual las relaciones en el aula son bidireccionales, del profesor al alumno y del alumno al profesor. Hay que introducir a los alumnos en un proceso de discusión comunitaria de tal manera que se den cuenta de que también pueden aprender de otros compañeros, se ejerciten en la labor de justificar sus opiniones públicamente y de pedir justificaciones a los demás, se esfuercen por comprender el punto de vista de los demás y se impliquen en unas prácticas de cooperación no competitiva.

3.2. *Unos valores aceptados por todos*

Entramos en estos momentos en una de las concrecciones más espinosas en este tema que ya de por sí es arduo. ¿Qué valores enseñamos en la escuela? Kant proponía como triple eje la obediencia racional, la veracidad y la sociabilidad, aconsejando posteriormente que se alaborara un catecismo de deberes que los alumnos podrían aprender de memoria, aunque no llega a desarrollar con detalle el contenido de ese catecismo. Rápidamente volveremos a oír las críticas de los que se oponen a todo adoctrinamiento y de aquellos que consideran que es imposible encontrar un conjunto de valores comúnmente aceptado por una sociedad. El problema estriba en que ni la escuela ni la sociedad, salvo que estén pidiendo su autodisolución, pueden renunciar a transmitir ese conjunto de valores, ese marco común sin el cual no es posible construir una sociedad plural y democrática y sin el cual también puede llegar a ser difícil que el alumno sea capaz de construir su propia identidad personal. A pesar de la dificultad de la tarea, creo que se exagera en exceso por motivos que sería interesante, aunque imposible, tratar en estos momentos y que no resulta tan difícil hallar ese conjunto de valores comúnmente aceptados, lo que no implica ni mucho menos que sean

comúnmente respetados o tenidos en cuenta como guías del comportamiento de los seres humanos que configuran una sociedad.

Lo primero que parece imprescindible es darse cuenta de que no es posible una comprensión y asimilación personal crítica de un conjunto de valores si se carece de los instrumentos conceptuales y de las destrezas cognitivas imprescindibles para argumentar racionalmente en cuestiones de moral. Obviamente, y ya lo hemos mencionado anteriormente, estamos lejos de todo intuicionismo moral o emotivismo que termina reduciendo, o casi negando totalmente, el papel de la razón en las cuestiones morales. Kohlberg ha insistido mucho en el desarrollo del razonamiento moral, si bien en un sentido excesivamente formalista. Una enseñanza de los valores debe recoger, por tanto, destrezas tales como justificación y explicación, distinción entre buenas y débiles o insuficientes razones; familiarización con el razonamiento analógico, con la capacidad de detectar parecidos y diferencias entre situaciones complejas; capacidad de distinguir y analizar relaciones de parte y todo, comprender la complejidad de una situación analizada en su totalidad y descubrir igualmente las consecuencias que se derivan de lo que se dice o hace; dominio del silogismo hipotético y del silogismo condicional; exigencia de consistencia y coherencia entre afirmaciones diferentes.

Todas estas destrezas, ente otras que podríamos enumerar, parecen en principio parte esencial de una educación ética, situando el papel de la lógica y la razón en sus justos términos. Al mismo tiempo no se puede confiar ingenuamente en que los niños de forma natural y espontánea lo van a ir aprendiendo en las diferentes asignaturas y en la vida cotidiana. El arte del bien pensar no es ni mucho menos un arte sencillo y necesita un adiestramiento específico, no puramente técnico sino inmerso en los propios contenidos a los que ese bien pensar debe dirigirse.

En segundo lugar hay un conjunto de valores que podemos poner como axiomas previos o como condiciones de posibilidad sin los cuales todo lo que venimos diciendo carece de sentido. Y no se trata sólo de principios excesivamente generales que puedan parecer vacíos de contenido o demasiado vagos como para poder tener incidencia real. Se pueden deducir fácilmente de lo anteriormente dicho. En primer lugar, es imprescindible aceptar como principio no discutible el que los niños son seres racionales, sólo diferentes a los adultos en cantidad de experiencia y en dominio lingüístico; no se puede dar un diálogo honesto ni una discusión legítima si suponemos desde el primer momento que una de las partes no es racional. A continuación es necesario reconocer que el diálogo intersubjetivo que hemos venido proponiendo no es un valor puramente formal o de procedimiento, sino que es un valor sustantivo; aceptar el diálogo, aparte del reconocimiento de que el otro es una persona que debe ser considerada como un fin y nunca como un medio, implica aceptar una dinámica en la que predomina la cooperación, en la que se renuncia al uso de la fuerza como procedimiento para dirimir las diferencias, y en la que se intentan superar todos aquellos factores que distorsionan o adulteran el propio proceso de diálogo. Por último, y como corolario de lo anterior, implica defender un sistema social en el que el otro, por el que nos preocupamos y cuyo punto de vista intentamos comprender, puede desarrollarse con todos sus derechos, y no sólo los derechos formales.

Para terminar, parece también necesario remitirse a un marco de valores que puedan ser compartidos, al menos teóricamente, por la comunidad, lo que no tiene por qué significar que sean cumplidos rigurosamente. En nuestra opinión, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Pactos y demás declaraciones elaboradas a continuación y firmadas por todos los países de la Tierra, constituyen sin duda la expresión real de un acuerdo en torno a esos valores que la Humanidad, tras una larga y difícil gestación de milenios, ha

ido decantando, profundizando y ampliando, hasta llegar a donde estamos en estos momentos. No se trata de proponerlos como Kant proponía su catecismo moral, sino de convertirlos en el sustrato común, el marco de discusión por debajo del cual no nos podemos situar, y a partir del cual es posible retomar esa larga tradición y continuar potenciándola y ampliándola. Se proponen también como límites a la arbitrariedad subjetiva de cada profesor, que se ve situado de esta manera frente a una referencia externa ante la que puede y debe contrastar su propia labor pedagógica.

Se podría objetar que los Derechos Humanos no recogen temas importantes para la vida cotidiana de los seres humanos y que son decisivos para configurar lo que podemos llamar una vida buena, o felicidad, objeto ineludible de toda enseñanza de los valores. No obstante, aunque pueda ser parcialmente cierta esa objeción, no debemos olvidar que, en coherencia con el planteamiento global que venimos defendiendo, hay que reconocer y hacer posible una pluralidad de concreciones personales y grupales de determinados valores, en lo que no podemos encontrar relativismo o pérdida del marco común, sino expresión de la rica pluralidad de los seres humanos. Al mismo tiempo el carácter dinámico y progresivo de los valores éticos tiene que situarnos ante un ámbito abierto al debate y la discusión colectiva, ante una búsqueda constante de soluciones a los problemas que se van planteando de forma nueva. Es posible que se objete por otra parte el carácter excesivamente jurídico de esos derechos, lo que les convertiría en irrelevantes para la reflexión ética. Sin querer polemizar aquí y ahora con aquellos que hacen esta escisión entre ética y derecho, sí reconocemos que desde el campo de la filosofía, en concreto de la ética, no se han tomado con suficiente seriedad esos derechos hasta convertirlos en marco común de discusión. Es, sin duda, una laguna que requiere una urgente revisión por parte de los que se dedican a la filosofía.

A modo de breve comentario final, no nos resistimos a recordar con unas breves alusiones que enseñar los valores no sólo exige una educación en destrezas cognitivas, o en valores éticos aceptados como marco común de referencia. Es necesario que vaya acompañada por una educación de los sentimientos, de la afectividad y una especial atención a la formación estética. No se trata de que retomemos aquí el viejo ideal platónico de la unión entre lo bueno y lo hermoso, sino de subrayar la enorme importancia que la educación estética tiene para la enseñanza de los valores. Cuestiones como la necesidad de aprender a relacionar las partes con el todo para ser capaces de entender una situación, adquieren un tratamiento preferente en la enseñanza estética. Lo mismo podríamos decir del desarrollo de actitudes como el interés y el cuidado por las cosas y las actividades, la estrecha relación entre los fines y los medios, la creatividad personal, la coherencia y armonía entre las piezas diversas que constituyen nuestra vida, y otras varias que, repetimos, sólo adquieren relevancia y pueden ser integradas críticamente por los alumnos si van acompañadas de una cuidada formación estética.

3.3. *Una asignatura de filosofía práctica o ética*

Concluimos ya nuestro trabajo con la exigencia de que todo lo anterior sea impartido en el ámbito de una asignatura específica, y una asignatura de filosofía. Gran parte de la justificación de lo que acabamos de decir se puede deducir fácilmente de nuestra exposición. En principio, sólo la filosofía dispone del bagaje intelectual necesario para que la enseñanza de los valores supere las aporías planteadas en el primer apartado de este artículo. Tanto el método tradicional de la reflexión filosófica, en sus diversas variantes, como los contenidos y problemas discutidos durante siglos con rigor por la comunidad filosófica, son imprescindibles para una enseñanza de los valores. Bien es cierto que hemos comentado que no basta con la existencia de una asignatura, sino que es

necesario que sea toda la comunidad escolar la que adopte una actitud determinada que favorezca la educación ética, pues de lo contrario podríamos incluso provocar efectos diametralmente opuestos a los que buscamos. Recordada esa necesidad de participación de todos los profesores y de todas las asignaturas, sólo la presencia de una asignatura específica permitirá que los alumnos se familiaricen con todo lo anterior. Al igual que la enseñanza de la lengua debe ser cuidada por todas las asignaturas, lo que no excluye una asignatura específica dedicada a la lengua, la enseñanza de los valores necesita su propio espacio diferenciado.

Y dicha asignatura no debería ser sólo una asignatura terminal, es decir, colocada en los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria. Esa es la tradición habitual en diversos países que tienen la suerte y el acierto de contar con asignaturas específicas de filosofía en sus currícula, pero nos parece insuficiente. La enseñanza de los valores no puede aplazarse hasta que los alumnos han entrado en la adolescencia, dado que gran parte de los valores básicos se incorporan a la personalidad de los alumnos en los primeros años de su vida. Esto significaría que en esos primeros años se les proporcionaría esa enseñanza, pero fuera del contexto de la reflexión filosófica, lo que podría conducirnos a las dificultades que ya hemos tenido ocasión de comentar; a lo sumo se afirmaría que precisamente cuando comienza la adolescencia es el momento adecuado para hacer posible una reflexión crítica sobre los valores recibidos. Esta opción vendría avalada teóricamente por el hecho de que a esa edad comienzan los niños a afirmar su propia autonomía personal, y vendría igualmente apoyada en el supuesto de que la formación filosófica exige una formación previa, un bagaje conceptual y teórico, una familiarización con el discurso abstracto racional, que son imposibles antes de esos cursos terminales.

Pues bien, apuntando aquí muy brevemente las aportaciones de Matthew Lipman y sus colaboradores, creemos que es imprescindible revisar todos los supuestos anteriores.

Partimos de la exigencia de que la enseñanza de los valores se realice desde los primeros cursos y de que se realice en el ámbito de la filosofía. Afirmamos a continuación que los niños pequeños de los primeros cursos de la enseñanza general básica poseen ya las condiciones que les permiten enfrentarse a una discusión filosófica, siempre que ésta les sea adecuadamente presentada; su capacidad de asombro, su curiosidad, su inclinación permanente a preguntar el porqué de las cosas, les hacen estar muy cercanos a las raíces genuinas de la reflexión filosófica, mostrando interés además por muchos de los temas que habitualmente han constituido el objeto de la filosofía. Pero hay algo más todavía; la filosofía, practicada desde los primeros años, puede contribuir poderosamente a que los niños lleguen a adquirir todas las destrezas cognitivas y las actitudes éticas que de forma irresponsable venimos posponiendo hasta los años posteriores, cuando ya todos solemos quejarnos de que los alumnos carecen de esas destrezas y que es imposible enseñárselas por ser ya demasiado tarde.

Una filosofía exotérica, en la que se preserva y se potencia como algo propio el diálogo intersubjetivo, la comunidad de indagación y búsqueda, la atención a un razonamiento cuidadoso y riguroso, el interés por otros puntos de vista, el asombro ante los problemas que la vida nos plantea, el compromiso inquebrantable por buscar la verdad, el bien y la belleza sin echarse atrás por la dificultad de la tarea, ese tipo de filosofía, adecuadamente presentada, no sólo puede estar presente ya en los primeros años de la vida escolar, sino que debería llegar a convertirse en una de las asignaturas puntales y claves de todo el sistema educativo, al menos de todo sistema educativo que tenga como objetivo prioritario la formación de personas libres, iguales y solidarias.

4. APROXIMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Este artículo ha sido planteado más bien como un ensayo, como exposición por escrito de una reflexión filosófica sobre un problema específico e importante. Es por eso por lo que no resulta fácil ofrecer una referencia bibliográfica, por más que las alusiones a autores y obras sean constantes en todas las páginas y cualquier lector avisado haya sido capaz de ir descubriéndolas, o incluso proponiendo otras lecturas hechas por él, pero no tenidas en cuenta por el autor, cuyas lecturas fueron diferentes. La enumeración de artículos y libros, además de conversaciones y discusiones, que han tenido algo que ver con lo que he escrito sería larga. Sin embargo, como tampoco quiero eludir la responsabilidad de desvelar mis fuentes, me esforzaré por ofrecer algunas de las que me han resultado especialmente sugerentes y que he tenido más explícitamente en cuenta al redactar los párrafos anteriores.

Me produjo gran impresión un artículo de MacIntyre, Alisdair: «The idea of an educated public» en *Education and Values*. The Richards Petters Lectures. Institute of Education. Univ. of London, 1987, pp. 15-36, y haciendo referencia a él comenzaba el artículo. Sobre el relativismo y el subjetivismo es mucho lo que se ha escrito, como todos saben. Personalmente prefiero seleccionar tres obras, sin excluir ni mucho menos otras: Arendt, Hanna: *The Life of the Mind*. Harcourt Brace Jovanovich Publ. San Diego, 1981, 283 pp.; Apel, Karl Otto y otros: *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1980, 317 pp.; y Bernstein, Richard J.: *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutic and praxis*. Basil Blackwell, Oxford, 1983, 284 pp. Ya he dicho que hay muchas más lecturas posibles; por otra parte lo que he descubierto en las que acabo de citar me ha sido útil también para otras partes del artículo.

También es abundante la tinta vertida en torno al llamado «pensamiento débil», más aún dada su oferta como bien cultu-

ral de consumo en los medios de comunicación de masas. Para las obras de los grandes representantes de esta corriente, las referencias son obvias. Me permito citar, por el interés que tiene para el problema de la enseñanza, dos trabajos de Muglioni, Jacques: «Quelle école pour l'enseignement philosophique?» en VV.AA. *Philosophie école: même combat*. Colloque philosophique de Sèvres, PUF, París, 1984, pp. 16-34 y «L'actualité d'Auguste Comte» en VV.AA. *Auguste Comte, qui êtes-vous?* La Manufacture, Lyon, 1988, pp. 181-210. Siempre resulta ameno, aunque no sea muy riguroso, leer el libro de Finkielkraut, Alain: *La Derrota del Pensamiento*, Anagrama, Barcelona, 1988, 138 pp. Más dura y sugerente es la crítica que hace el sociólogo Lasch, Christopher: *The minimal self: Psychic Survival in Troubled Times*, Norton, New York, 1984. Bien es cierto que había que estar de acuerdo con su interpretación, haciendo alusión al narcisismo perpetuado en los partidarios del ello y su propuesta de recuperar el ego racional de la tradición occidental, enriquecido eso sí e insertado en el movimiento radical democrático de la ilustración y su legítimo heredero el socialismo. Yo estaría de acuerdo en lo sustancial.

Los padres que ahora se llevan a sus hijos de las escuelas, sobre todo en los EE.UU., no son herederos de Illich o Reyman, aunque sería interesante analizar las relaciones entre ambos. Son más bien representantes de posiciones fundamentales en desacuerdo con ciertos valores excesivamente liberales que, según ellos, se estarían transmitiendo en las escuelas. Leí un interesante informe al respecto en un monográfico del *Christian Science Monitor*, pero no conservé la referencia. Un problema similar se da en Inglaterra, ocasionado en este caso por la pluralidad de tradiciones culturales que se dan cita en una misma escuela. Tiene reflexiones muy interesantes White, John: «The Quest for Common Values» en Haydon, G. (ed.) *Education for a pluralis society*. Philosophical perspectives on the Swan Report. Institute of Education. University of London, 1987, pp. 13-24. Todos los artículos de

esa publicación son muy interesantes. También de White, John: «Las escuelas comprensivas y las Metas de la Educación» en *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 6 (Madrid 1988) pp. 69-86.

Por lo que se refiere a los problemas esbozados en torno a la fundamentación y la universalidad, pueden valer algunas de las obras ya citadas, especialmente las de White y Mugliani. También conviene tener muy presente la reflexión que parte de los trabajos hermenéuticos de los diferentes autores actualmente más leídos: Gadamer, Apel, Habermas y Ricoeur. En la revista *Estudios Filosóficos* han ido apareciendo sucesivos artículos de gran interés en la medida en que exponen con claridad las líneas fundamentales de la hermenéutica que nos interesan aquí. Podemos mencionar, siempre en esta revista, los siguientes: Almarza Meñica, Juan Manuel: «La praxis de la hermenéutica filosófica según H. G. Gadamer», 95 (Valladolid 1985) pp. 83-96; García Prada, José María: «De la hermenéutica semiológica a la semántica: el camino de Paul Ricoeur», 95 (Valladolid 1985) pp. 116-36; Santiago Guervós, Luis E.: «Filosofía práctica y hermenéutica», 98 (Valladolid 1986) pp. 7-27. Otros artículos pertinentes serían: Cortina Orts, Adela: «Fundamentar la moral» en *Iglesia Viva*, 102 (Valencia 1982) pp. 620-30; Ferrara, Alessandro: «A critique of Habermas' Diskursethik» en *Telos*, 64 (New York 1985) pp. 45-55; Ilting, Karl-Heinz: «Universalidad e historicidad de las normas prácticas» en *Diálogo Filosófico*, 4 (Madrid 1986) pp. 30-43.

Siguiendo el hilo del discurso de los anteriores artículos se puede encontrar también el hilo del discurso sobre la intersubjetividad. Podríamos añadir el estudio sobre Habermas de Gabas, Raul: *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística* (Ariel, Barcelona 1980), aunque no incluye su último trabajo sobre la Acción Comunicativa. Es muy sugerente la obra de Gilligan, Carol: *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development* (Harvard Univ. Press, Cambridge Mass. 1982). Desarrolla la perspectiva femenina

que tiende a resaltar, frente a la autonomía y el formalismo, el cuidado e interés por los demás. Sobre el círculo hermenéutico se pueden encontrar referencias en los autores mencionados anteriormente, siendo interesante la reflexión de Bernstein. También me pareció muy sugerente la aplicación de este concepto al problema de fundamentar la ética en un comentario de Ricoeur sobre la obra de Rawls: Ricoeur, Paul: «Le cercle de la démonstration», en *Esprit*, 136 (París 1988) pp. 78-88. Una perspectiva completamente diferente sobre los temas discutidos hasta ahora, pero con sugerencias valiosas que muestran cómo los problemas de fundamentación no sólo se plantean hoy día en el ámbito del pensamiento alemán o francés y en la tradición kantiana, sería la obra de Guisan, Esperanza: *Razón y pasión en Ética: Los Dilemas de la Ética Contemporánea* (Anthropos, Barcelona 1986) 362 pp. Esa misma editorial ha publicado el libro de Amorós, Celia: *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, en la línea ya plantada por Gilligan, pero desgraciadamente no he podido leerlo todavía, por lo que me limito a mencionarlo.

En torno a la necesidad de convertir la escuela en una comunidad justa, o una comunidad de investigación, son muchas las obras posibles. Desde una perspectiva psicológica, fundamentando esa forma de trabajar tendríamos: Kohn, Alfie: *No contest. The case Against Competition* (Houston Mifflin, Boston 1986) 257 pp., que desmonta completamente el valor dado a la competición en el desarrollo de la personalidad. Lo mismo se puede decir de Edward, Derek y Mercer, Neil: *El Conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula* (Paidós, MEC, Madrid 1988) 214 pp., libro que continúa la tradición Vigotskyana. De interés me parece también el artículo de Schwab, Joseph J.: «On building up a Community of Inquiry» en *Thinking*, vol. 3, 3 (Montclair 1983) pp. 2-7.

Posiblemente uno de los autores que más haya contribuido a difundir esa concepción comunitaria de la educación sea Pablo Freire, cuyas obras son sobradamente conocidas.

También ha sido importante el planteamiento de Kohlberg, seguidor de Piaget, cuyas teorías sobre el desarrollo moral ha intentado llevar a la educación. Se puede leer Kohlberg, Lawrence: *The Philosophy of Moral Development. Essays on Moral Development* (Harper and Row, New York 1981). Es una obra en tres volúmenes y en el tercero desarrolla con cierto detalle lo que él viene a llamar la Comunidad Justa, en mi opinión lo más valioso de toda su aportación. También es suyo el artículo: «Educación moral democrática» en *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 4 (Madrid 1986) pp. 20-25. No se puede dejar en el olvido otro pensador cuyas obras me han sugerido importantes ideas en el tema de la educación ética, Dewey. De él se puede leer en Castellano, Dewey, John: *Naturaleza Humana y Conducta* (FCE, México 1982). Sus obras sobre educación y sobre la relación del conocimiento, la ética y la estética en el campo de la educación son de gran importancia y ricas en sugerencias. Podemos destacar: Dewey, John: *Democracy and Education* (MacMillan Publishing, New York 1966); Archambault, Reginald (Ed.): *John Dewey on education. Selected Writings* (Univ. of Chicago Press, Chicago 1964) 439 pp. En esa línea de buscar la relación entre los tres ámbitos clásicos de la filosofía, superando la escisión consagrada en la interpretación de Weber, podemos retomar, además de las obras de Hannah Arendt, un artículo de Heller, Agnes: «Lukacs and the Holy Family» en *Telos*, 62 (New York 1984-85) pp. 145-60. Heller insiste en la necesidad de mantener la unión entre ética y estética.

Por lo que se refiere a la búsqueda de unos valores comúnmente aceptados, recuperando lo que MacIntyre o Arendt echan de menos en el momento actual, he procurado desarrollarlo, ofreciendo una vía de salida, en dos trabajos míos: García Moriyón, Félix: *Enseñar los Derechos Humanos* (Zero, Madrid 1983) 301 pp. y *Los Derechos Humanos a lo claro* (Ed. Popular, Madrid 1986) 142 pp. Muy valioso para reflexionar sobre el alcance y fundamentación de los Derechos Humanos es Pérez Luño, Antonio E.: *Derechos Humanos, Estado de De-*

recho y Constitución (Tecnos, Madrid 1986) 492 pp. También es completo y amplio Vasak, Karel (Ed.): *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*, 3 vol. (Serbal/Unesco, Barcelona 1984). Sobre la enseñanza de los Derechos Humanos y el papel que pueden y deben desempeñar en las escuelas se ha escrito también bastante; podemos limitarnos aquí a mencionar un libro que contiene algunas referencias válidas, UNESCO: *Algunas sugerencias sobre la enseñanza de los Derechos Humanos* (París 1975) 265 pp.

Cierro esta bibliografía con una referencia a las obras de Matthew Lipman, cuyo planteamiento ha sido decisivo en la configuración definitiva de las posiciones que mantengo en este artículo, especialmente en lo que se refiere a la manera concreta de llevar la filosofía, y en concreto la ética, a las aulas desde los primeros años de la educación general básica. Posiblemente sea el único método completo y riguroso que en estos momentos existe para enseñar filosofía. Una introducción general la he realizado en otro lugar, García Moriyón, Félix: «Filosofía para Niños, una propuesta sólida y coherente» en *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 5 (Madrid 1987) pp. 37-57. De Lipman puede leerse en castellano Lipman, M.: «La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud» en *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 3 (Madrid 1985) pp. 7-12; y «El papel de la filosofía en la educación del pensar» en *Diálogo Filosófico*, 9 (Madrid 1987) pp. 344-54. Para tener una visión más completa del programa de Filosofía para niños conviene leer: Lipman, M., Sharp, A., Oscanian, F.: *Philosophy in the classroom* (Temple Univ. Press., Philadelphia 1980) 231 pp.; Lipman, M.: *Philosophy goes to school* (Temple Univ. Press., Philadelphia 1988) 228 pp.; Lipman, M., Sharp, A. (edit.); *Growing up with Philosophy* (Temple Univ. Press., Philadelphia 1978). De todo el curriculum se puede leer en castellano: Lipman, M.: *El descubrimiento de Harry* (De la Torre, Madrid 1988) 119 pp. y el correspondiente manual del profesor: Lipman, M., Sharp, A. y Oscanian, F.: *Investigaciones Fi-*

losóficas (Ed. de la Torre, Madrid 1988) 512 pp. También Lipman, M.: *Lisa* (Ed. de la Torre, Madrid 1988) 138 pp. y su correspondiente manual para el profesor, Lipman, M. y Sharp, A.: *Investigación Etica* (Ed. de la Torre, Madrid 1988) 520 pp.

FELIX GARCIA MORIYON