

# FPN e innovación: del valor como educación a la educación como valor

*Sara Mariscal Vega*

*Universidad de Sevilla (España) smariscal@us.es*

## Resumen

Ante el (ab)uso ideológico del ideal democrático en la escuela, esto es, ante el proceso de “normalización” e igualación educativas, este trabajo pretende reivindicar lo que llamaremos una “educación democrática”, basada, precisamente, en la “desnormalización” y diferenciación de cada uno de sus componentes. Esta educación democrática, descansando en el programa de la Filosofía para Niños y sobre el único supuesto de que no hay supuesto incuestionable, defenderá que la escuela de nuestro tiempo no debe educar en valores, es decir, no debe dirigir el pensamiento, sino valorar la educación, es decir, enseñar a pensar.

**Palabras clave:** Filosofía para niños, educación democrática, prejuicio, diferencia, pluralismo.

## PFC and Innovation: From the Value As Education to the Education as Value

### Abstract

Against the ideological (ab)use of the democratic ideal in school, i. e., against the process of educational “normalization” and equalization, this paper aims to vindicate what we call a “democratic education”, basing itself on the “denormalizing” and differentiation of each of its components. This democratic education, resting on the program of the Philosophy for Children and making as only assumption that there is not un-

questioned assumption, defends that today school should not teach in values, i. e., should not conduct the thought, but valuate education, i.e., teach to think.

**Keywords:** Philosophy for children, democritical education, prejudice, difference, pluralism.

La vida práctica se fundamenta constantemente en supuestos de todo tipo; sin embargo, cualquier supuesto puede reestructurarse para usar más eficazmente su información, antes restringida por su carácter rígido. Además, la necesidad de reestructurar supuestos deriva a veces del obstáculo que un supuesto dado representa para la reestructuración de una idea o de un complejo de ideas más amplio. El propósito de los ejercicios es demostrar que cualquier supuesto puede ser revisado. No se intenta, claro está, averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria, sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen (De Bono, 1993: 114-115).

## 1. PRESENTACIÓN

En 1993 De Bono reivindica el fomento de un tipo de racionalidad mediante la cual se muestre que cualquier supuesto puede ser revisado. A partir de aquí argumentamos que en educación los supuestos no sólo pueden revisarse, sino que deben ser cuestionados antes de ser aceptados. Esta afirmación encuentra apoyo en una triple perspectiva filosófica explícita en nuestro estudio: el “fin de los metarrelatos” en la posmodernidad (Lyotard), la “despedida de los principios” (Marquard) y la “teoría de la red axiológica” (Queraltó).

Se trata de proporcionar una visión crítica con la propia fundamentación de la educación actual, pues queremos reivindicar un planteamiento cordialmente disidente del imperante en las estructuras docentes contemporáneas. Desde hace tiempo se defiende con loable intención la llamada “educación en valores”. Se dan diferentes perspectivas, pero en general se apuesta por una escuela comprometida formalmente con los valores materialmente democráticos. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, críticamente discrepante del enfoque que obliga a educar en unos valores con contenidos específicos adscritos a una ideología con-

creta, por muy nuestra que la hagamos, abogamos, por el contrario, en favor de una escuela que fomente como único valor la crítica, la revisión, que eduque a los niños en el cuestionamiento de las propias creencias y de lo aparentemente indiscutible. Es decir, aunque de hecho no se dé educación libre de valores, fuera de un discurso, sí se puede defender una cuyo objetivo sea, precisamente, tomar conciencia de esta realidad: no hay educación sin prejuicio (gadameriano).

Sostenemos que la educación en democracia debe dirigirse fundamentalmente a formar sujetos críticos, por tanto, creemos que el primer requisito para conseguirlo será cuestionar los propios valores democráticos y romper con los prejuicios, ahora entendidos éstos como los juicios previos a la crítica razonada. No pretendemos, como podría, en cierto modo, deducirse de la “educación en valores”, ofrecer unos contenidos acerca de cómo los educandos deben vivir sus vidas, sino más bien de fomentar una educación formal, es decir, de proporcionar unas herramientas que hagan que los niños comprendan la importancia de no aceptar nada sin antes pasarlo por el tamiz de la razón.

En este contexto, nuestro trabajo pretende servir de puente entre la perspectiva teórica de la filosofía pura y el pragmatismo de la Filosofía Aplicada para abrir vías de comunicación entre filosofía y sociedad, entre crítica y democracia, estableciendo una relación entre filosofía y educación, entre hermenéutica y cultura de paz.

Así, propondremos la Filosofía para Niños como herramienta principal en lo que llamaremos “educación democrática”. Para ello trataremos las que estimamos ser las cinco características elementales de la Filosofía para Niños: 1) Educar en el pluralismo; 2) No transmitir valores ni ideas cerradas, sino fomentar la problematización de los conceptos; 3) Favorecer un ambiente para el diálogo; 4) Enseñar en la diferencia por encima de la identidad; 5) Ofrecer como herramienta central la hermenéutica comprensiva.

## **2. DESPEDIDA DE LOS PRINCIPIOS**

Liotard presenta la postmodernidad como la superación del discurso donde los grandes relatos son mostrados como vías supremas de acceso a la verdad, legitimadoras de la homogeneización, negando pues toda posibilidad al pluralismo. La época de los grandes relatos sería la época del poder del Conocimiento con mayúsculas, del fanatismo del univocis-

mo. La postmodernidad como fin de los grandes metarrelatos transita hacia el fragmento, hacia lo concreto, apuesta por la diferencia y rechaza el régimen de la razón totalitaria.

El momento postmoderno está más allá del propio tiempo, no busca ya el derecho de los sucesos en la razón que se despliega de su narrativa, sino que acoge el sinsentido del irrumpir de lo que acontece, por tanto, es un tiempo que admite la sorpresa, acabando con el afán absolutista del logos ordenador y normalizador. El tiempo postmoderno, del *fin de los metarrelatos* o del *adiós a los principios*, asume que la época de las grandes verdades, basada en una razón legitimadora de la unidad y la totalidad, es simplemente un modo más de narrar la historia, pero no el único.

Por tanto, podríamos decir que el tipo de racionalidad que aquí queremos defender, desprincipiada, axiológica, democrática, se basa en tres supuestos postmodernos, a saber: 1) la realidad, como el ser, se dice de muchas maneras. 2) El sujeto ya no es uno consigo mismo, individuo, sino que tiene una identidad múltiple, no es fedatario de la realidad, sino, a lo sumo, cronista. 3) la deslegitimación de los grandes metarrelatos trae consigo la pluralidad de lenguajes y la multiplicidad de la mirada. La realidad no es ya homogénea, sino fragmentaria y esto influye también en la representación del tiempo, que es entendido ahora como discontinuo. El espacio ya no será condición de posibilidad para una pre-configuración de la realidad, sino que se asume que los propios cuerpos crean el espacio.

Que el espacio sea creado por los propios cuerpos supone mucho más que un nuevo modo de comprender el arte, supone un nuevo tipo de racionalidad, una racionalidad que entiende que no hay nada previo a esa propia racionalidad, es decir, que el propio sujeto *hace* el objeto de estudio al acceder a él, no hay previos, ni principios. Odo Marquard hablará del *adiós a los principios* como la aceptación de la no-evidencia de supuestos<sup>1</sup>. El hombre postmoderno es el sujeto desprincipiado por excelencia, abismal, desfragmentado. Y esta desfundamentación, esta situación de desconcierto es, paradójicamente, resultado de la aceptación de la finitud humana. Es decir, en ese entendernos como seres temporales, comprendemos la realidad como algo contingente, potencialmente cambiante. Ante un mundo en el que nuestra existencia no es ya nada extra-ordinario, excepcional, ante este reconocimiento humilde de nuestra naturaleza, no caben ya principios incondicionados, absolutos, como los de la modernidad, sino que se espera una actitud más modesta y mesurada, *humana*.

En Marquard esto se traduce en el abandono de la pretensión de la filosofía moderna de ser una “*mathesis universal*”, un conocimiento basado en evidencias, en principios trascendentales y *a priori*. Principios que estarían más allá del espacio y el tiempo. Estos principios modernos no pueden mantenerse tras haber aceptado nuestra finitud, nuestra mortalidad.

Tras el fin de la modernidad, de la historia, de la muerte de dios, del propio sujeto, no podemos mantener una ética moderna, previa a la nueva configuración del mundo, sino una que se adapte a las necesidades de esta nueva realidad. En ese sentido, nos parece muy interesante la diferencia entre la ética clásica y la ética pragmática que establece Queraltó: en la arquitectura tradicional de la ética los valores estaban establecidos jerárquicamente, más o menos cercanos al valor supremo, donde se basaba todo el edificio ético. En la ética clásica, por tanto, la realidad estaba establecida previamente, de ahí que sólo pudiésemos acercarnos o alejarnos del valor supremo. En una ética pragmática, sin embargo, más acorde a un mundo postmoderno, el valor vale en cuanto pauta de resolución de problemas, por lo que la posición en esa escala variará dependiendo del tipo de problema y su eficiencia para resolverlo (Queraltó, 2008: 83-84). Es decir, la ética sería un hacer, tal y como hemos visto que ocurre con el espacio y la verdad, los valores quedarían relativos al contexto. Por eso, la labor de la educación sería, precisamente, conseguir que los niños comprendiesen que los valores con los que vivimos son cuestionables, simples herramientas (Marín Casanova, 2003, 2004, 2009), pero no realidades previas a los problemas.

### **3. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA**

El concepto de educación democrática nace de la defensa que hacemos de una escuela que fomente como único valor la crítica, la revisión, que eduque a los niños en el cuestionamiento de las propias creencias y de lo aparentemente indiscutible (Mariscal Vega, 2015). No pretendemos defender una educación libre de valores, que quedase fuera de un discurso, pero sí presentar una educación cuyo objetivo sea, justamente, tomar conciencia de esta realidad: no hay vida sin “prejuicio”. Gadamer, como es sabido, afirma que conocemos siempre a través de prejuicios, que el encuentro preñado de circunstancias, de perspectivas, posibilita ciertamente la comprensión (Gadamer, 1984). La finitud es nuestra circunstancia, por excelencia, radical, y traerá consigo otras circunstancias

secundarias, periféricas, que configurarán nuestra existencia. De ahí que esas “circunstancias”, esos prejuicios sean comprendidos por Gadamer como situaciones inseparables del acto comprensivo, esto es, que “los esfuerzos hermenéuticos siempre están codeterminados por un factor histórico-efectivo. Estamos dentro de tradiciones” (Dutt, 1997: 37). Tomar conciencia del carácter cultural de nuestro propio modo de comprender, o dicho de otro modo, que sólo podemos conocer el mundo a través de interpretaciones basadas en prejuicios, es decir, en condiciones previas, será la principal característica de la educación democrática.

Sin embargo, la tendencia en las escuelas, cada vez más generalizada, de la así llamada “educación en valores”, aboga por una educación de contenidos específicos y continuadora de una ideología concreta, que obliga al educador a comprometerse con una doctrina político-moral que llega a hacerse más importante incluso que los propios contenidos disciplinares.

Así, creemos que la escuela no debería inculcar unos valores concretos, pues de este modo sería un arma al servicio del gobierno de turno. Sin embargo, en general, se apuesta por una escuela de corte político, donde el docente se ve forzado a enseñar y educar. Y es que, aun cuando la conocida como “educación vanguardista” se vista con ropajes nuevos, despojándose de los trapos de lo que ella llamará la “soga religiosa”, manteniéndose supuestamente libre de valores clásicos, acaba imponiendo la “educación en valores”, sin dar ningún apellido que designe a esos valores, como si los valores ya estuviesen dados, a la mano, y sólo hubiese, de nuevo la vieja historia, que descubrirlos. Así, nos hacen creer que no son unos valores concretos, políticos, al servicio de un sistema o una clase, pues no nos administran, por ejemplo, “educación en valores cristianos”, ni “educación en valores marxistas” o “educación en valores postmodernos”, sino simplemente “educación en valores”, pues éstos se tendrán incluso por “indiscutibles” o “absolutos”, términos ambos de irreconocible marchamo democrático.

Sin embargo, la escuela, creemos, debería simplemente fomentar la crítica. Concebimos el proceso educativo no como la transmisión de valores concretos, sino como la problematización continua de los valores, conceptos, percepciones de la realidad y prejuicios a través de los cuales se construye el propio período de aprendizaje. Una escuela democrática no cree en el adoctrinamiento, en la inculcación de valores determinados, pero a través de ninguna herramienta. A veces, los métodos que pretenden aparentemente democratizar son un arma aún más peligrosa de “normalización”. Y es que,

por temor al adoctrinamiento, prevención que comparte, como hemos dicho, la educación democrática, se restringen, por ejemplo, las horas de religión, “pero al mismo tiempo se educa para la ciudadanía, con lo cual se cae en el mismo problema” (Gil Villa, 2007: 64).

De ahí que el objetivo de la educación democrática sea cuestionar constantemente y transformar la sociedad modificando sus propias categorías, basándose no en una teoría jerárquica de valores, sino en una ética donde éstos se construyan entre todos. Como apunta Queraltó (2003), en la sociedad global ya no es eficaz la ética clásica, donde los valores se relacionen jerárquicamente, sino que se hace precisa una ética donde los valores se relacionen al modo de una red, esto es, aplicándose todos ellos según la circunstancia. Es decir, sería una ética formal, no material. En un mundo postmoderno, desprincipiado no existen ya valores fundamentales, eternos, aunque podamos reconocer que hay unos que reiteradamente nos han dirigido hacia un mayor progreso social. Se trata de lo que llamaré Queraltó “nicho axiológico” (2003), donde los valores se tienen en cuenta por su relación con los otros valores, no porque en sí mismos sean máspreciados que los otros. Los valores “atractores”, establecen fuertes dependencias y exigencias a los demás valores gracias a su fuerza operativa siempre relativa a la situación específica. Podríamos decir, por tanto, que la ética democrática sería una continua creación, un continuo hacer, sin base trascendente, sino constituida por valores hechos por y para el hombre.

Así, la perspectiva docente que aquí ofrecemos es una donde la educación no es presentada como un hecho terminado, con un comienzo y un final, sino que la riqueza de la misma está precisamente en su carácter procesual, esto es, que se trata de un *faciendum* y no de un *factum*.

En líneas generales, podemos resaltar entonces tres elementos principales que definen la educación democrática, a saber: 1) Aceptación de los prejuicios como condiciones de posibilidad de la crítica. 2) Reivindicación de una educación más allá de la así llamada “educación en valores”, basada en el fomento de la crítica. 3) Defensa de una ética pragmática donde los valores se relacionan en red.

Sin embargo, queremos ahora profundizar sobre el carácter postmoderno de la educación democrática, esto es, enlazar la cuestión con el tema que nos ocupaba en la presentación de este estudio. Para ello esta-

bleceremos, en primer lugar, una diferenciación entre los términos “democrático” y “democrítico”.

Democrático proviene del griego *δημοκρατικός*, que a su vez deriva de la raíz *δημιος*, cuyo significado es “perteneciente al pueblo, público, común”. Por su lado, crítica deriva del griego *κριτικός*, “capaz de juzgar”, a su vez comparte raíz con *κριτός*, que significa “elegido, selecto” y con *κρισις*, “separar, distinguir, escoger, preferir, decidir, interpretar”, emparentado a su vez con el latín *cerno*: “cerner, tamizar, distinguir, distinguir con inteligencia, comprender”. Podemos decir que, mientras que lo que caracteriza a lo democrático es lo común, lo habitual, lo que une a todos; *κριτικός* habla de una capacidad, de una habilidad que hace a alguien único, selecto, inigualable. Si lo democrático hace referencia a términos clásicos como la igualdad, el acuerdo, la identidad, el consenso, el monólogo o la Verdad, bajo la crítica resuena la diferencia, el diálogo, el pluralismo, la inidentidad. De ahí que podamos afirmar que en el tiempo del sujeto desfragmentado, de la realidad caleidoscópica y la verdad “relativa” (a un universo discursivo determinado), la educación debe asumir más que nunca su voz crítica, esto es, de abanderada de la diferencia como expresión suprema del carácter inconcluso del ser humano.

#### 4. EDUCACIÓN DEMOCRÍTICA Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS

En la tradición filosófica griega, la razón fue-con creciente radicalidad- razón exclusiva; excluyó, quitó realidad o anuló todo aquello de la realidad que no entra en el esquema. Lo excluido fue declarado no auténtico, no verdadero, menos real, una nada. La razón excluyó poniendo entre paréntesis lo cambiante, para quedarse con lo permanente; lo finito, para quedarse con lo infinito; lo sensible, para quedarse con lo espiritual; lo contingente, casual, accidental, para quedarse con lo necesario; focalizó lo universal, despreciando lo individual o singular; prefirió la argumentación, desconfiando de lo afectivo; dudó de todo lo que es “motivo de duda” para hacer pie en lo indubitable; ensalzó lo soberano y lo libre, excluyendo lo chocante, lo contrario, lo incondicionado, rebajando lo meramente fáctico e histórico; se mostró bien dispuesta para lo discursivamente consensuando, negándole razón a lo que aparenta no tener y no necesitar justificación, etc. Cada vez más la razón excluyó y excluye,

cada vez más fue y es, de acuerdo con mi postulación, una razón exclusiva (Marquard, 2006: 45-46).

La razón excluyente encuentra su apoyo en una sociedad antropocéntrica, donde el hombre se ha reapropiado de la esencia de Dios de forma alienada a través del ídolo de lo divino (Vattimo, 1986: 33). El hombre que se endiosa busca lo infinito, lo universal, lo meramente racional, lo exclusivo y excluyente. Esta racionalidad excluyente, que Marquard atribuye a los griegos, es recuperada por los postmodernos, que, tras la muerte de Dios, se reapropian, como apunta Vattimo, de su esencia, manteniendo su posición central en la realidad. Sin embargo, del mismo modo que hemos postulado que este tiempo nuestro necesita de otra ética distinta de la clásica, defenderemos que la educación democrática necesita también de un tipo de racionalidad distinta a la citada, a saber, de una razón “inclusiva”. Y esa razón democrática no es menos razón, pues, siguiendo al propio Marquard, la razón no sólo puede establecerse también por inclusiones, sino que lo racional se hace más visible en la razón inclusiva que en la exclusiva. (Marquard, 2006: 48).

La razón inclusiva se abre a la diversidad, a lo propiamente humano, esto es, a lo cambiante y a lo polifacético. Asumir que la característica común humana es la diferencia es aceptar que “la diversidad es la norma y no una excepción” (Unesco, 2008: 42).

La educación democrática pretende abanderar la pluralidad como símbolo de una enseñanza no homogeneizante, que condene las desigualdades, pero reivindique las diferencias. Tras la disolución del sujeto en un ser cada vez más mecánico, tras la inauguración de la era de los avatares y la realidad virtual, no tiene sentido educar en la identidad absoluta, que, además, trae consigo el peligro de la homogenización, con la consiguiente negación de la diferencia, de la peculiaridad individual, cultural, étnica o sexual, y que supone, además, alcanzar un imposible, a saber: que el hombre sea uno. La convivencia democrática comienza con el reconocimiento de la diferencia propia y del otro. Así, una escuela inclusivo-democrática sería una escuela del nosotros y no del yo. Es una escuela postmoderna, que ha dejado atrás el sentido fuerte del yo que se antepone y erige como único garante de la realidad, para dar paso a una realidad que se cimienta sobre las diferentes perspectivas de un gran nosotros rico en diversidad. En una sociedad postmoderna y, por ende, en una escuela postmoderna, las diferencias no pueden ser presentadas sino como elementos indispensables para la construcción del mundo. De

este modo, el primer paso en la escuela democrática sería la comprensión de la inherencia de las diferencias en el ser humano, esto es, que la única singularidad del hombre es no ser singular. El hombre no es nunca uno como especie, pues se diferencia de los otros en múltiples aspectos, pero sobre todo, no es nunca uno consigo mismo, no es singular, único, no tiene identidad. Por ello, cuanto antes acepte que no es único en su especie, sino que su especie es única, antes comenzará a ser más flexible consigo mismo y con los demás.

Esta educación inclusiva, que se responsabiliza con el hombre en su totalidad, posee muchas coincidencias con el programa de la Filosofía para Niños. Nosotros vamos a destacar aquí cinco características principales en las que convienen Educación Democrática y Filosofía para Niños: a) Educar en el pluralismo. b) No transmitir valores ni ideas cerradas, sino fomentar la problematización de los conceptos. c) Favorecer un ambiente para el diálogo. d) Enseñar en la diferencia por encima de la identidad. e) Ofrecer como herramienta central la hermenéutica comprensiva.

#### a) Educar en el pluralismo

Para educar en el pluralismo, la educación democrática defenderá una pedagogía que se sitúe más allá de la idea clásica del maestro como poseedor de la Verdad. Y es que, creemos que es necesario guiar la educación problematizando los conceptos, rompiendo con la tiranía del discurso único y cuestionando racionalmente la legitimidad del poder. Por eso, apostamos por la Filosofía para Niños como método idóneo para “trabajar las concepciones que se manejan en las aulas y crear los propios conceptos, discutiendo sobre ello y estableciendo espacios de diálogo donde se dejen oír los diferentes modos de ser” (Mariscal Vega, 2014: 18).

Según Gil Villa, la escuela tiene un doble objetivo: por un lado, el declarado, a saber, la democratización, por otro, y contradictoriamente, el control social. (Gil Villa, 2007: 43) La democratización se vende con la piel de cordero al modo de educación universal y obligatoria y redistribución del saber entre las clases sociales. Sin embargo, el objeto oculto, quizás más peligroso aún que el fomento de una educación elitista, es el dominio educativo de la clase social dominante, esto es, de la masa, y, por tanto, la imposición silenciosa de valores determinados y, por consiguiente, la pérdida de libertad y la devaluación de todo el sistema formal de enseñanza.

La Filosofía para Niños, sin embargo, junto con la educación democrática, no cree en conceptos establecidos *a priori*, sino que pretende

que, a través del diálogo, se puedan establecer las propias nociones por medio de las cuales va a trabajarse dentro de un universo de discurso determinado. Así, si no se dan los absolutos, podemos oír al otro, pues su razón siempre será válida, aceptable, o, al menos, discutible. Sin embargo, en una escuela en la que está totalmente delimitado qué sea lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente, lo sano y lo insano, lo bello y lo antiestético, lo otro no tiene voz, no hay lugar para el pluralismo, para la diversidad, para el diálogo, para la imaginación ni la fantasía.

b) No transmitir valores ni ideas cerradas, acabadas, sino fomentar la problematización de los propios conceptos

La filosofía para niños es un ejercicio de “reflexión personal que problematiza la vida cotidiana personal” (García Moriyón, 2011: 32), es decir, un camino donde el objetivo no sea el final, sino el propio proceso, donde lo importante no sea llegar a alcanzar la única respuesta posible a la pregunta formulada al principio, sino problematizar la misma cuestión y todas las posibles soluciones, revisando cada argumento propio y ajeno. De ahí que en una Filosofía para Niños de corte democrático se apueste por el compromiso filosófico de la problematización, del continuo cuestionar.

c) Favorecer un ambiente para el diálogo

Para Felix García Moiyón “hacer filosofía es emprender un camino de examen interior y de autocrítica” (García Moriyón, 2011:21), pero ese examen debe hacerse dentro del contexto de una comunidad cooperativa dispuesta a la discusión rigurosa y razonada, es decir, “una comunidad en la que nos comprometemos con el respeto a las reglas del diálogo socrático” (García Moriyón, 2011: 21).

Entendemos que el tipo de diálogo que debe ejercerse en una escuela democrática no puede ser una simple charla donde todo pueda decirse sin tener en cuenta al otro, sus sentimientos, las normas mínimas de convivencia o sin atender a la lógica, es decir, para poder mantener un diálogo filosófico, o “socrático”, como lo llama García Moriyón, necesitamos que nuestros argumentos no sean contradictorios ni irrespetuosos con los demás. Lo interesante, asimismo, es ir descubriendo entre todos cómo hemos utilizado razonamientos aparentemente perfectos y que entrañan, sin embargo, contradicciones intrínsecas, o cómo algunos argumentos supuestamente contradictorios entre sí son sólo puntos de vista distintos que pueden convivir sin tener que ser negado alguno de ellos. Es el rico juego del diálogo que no podrá te-

ner lugar si antes no hemos aceptado que los valores son relativos, discutibles, que la propia realidad es caleidoscópica.

d) Enseñar en la diferencia

La Filosofía para Niños entiende que es esencial no negar las diferencias, sino asumirlas como condición de posibilidad del diálogo. Esto es así, porque se entiende que es imprescindible distanciarse mínimamente de lo otro para poder llegar a él: para comprender lo extraño es necesario que sea ajeno de algún modo, pero no absolutamente extraño, pues entonces no podría darse la comprensión. Esa “diferencia” hace que nos interese, también, por el otro. Y descubrir que no es absolutamente otro posibilita que lleguemos a comprenderlo (Mariscal Vega, 2014: 18).

En este trabajo hemos apuntado varias cosas sobre la diferencia respecto de nuestra perspectiva democrática, a saber: 1) La diferencia es la expresión suprema del carácter inconcluso del ser humano. 2) Es la característica humana por excelencia. 3) La educación democrática reivindica las diferencias por encima de la identidad, pues demanda lo eminentemente humano. 4) La diferencia no es algo excepcional, sino aquello que nos hace coincidir. 5) La educación democrática está hecha por (desde) y para la diferencia. 6) En una sociedad postmoderna la diferencia es un elemento indispensable para la construcción del mundo.

Sin embargo, en este punto queremos añadir que la diferencia no es sólo una herramienta que nos ayude a justificar la actitud pluralista, sino que se trata de una exigencia, de una condición de posibilidad para acceder al otro, a la comprensión.

e) Ofrecer como herramienta principal la hermenéutica comprensiva

La hermenéutica es el arte de la comprensión (Beuchot, 2008: 17), y comprender supone aceptar que existen otras verdades o, como mínimo, que la verdad es “relativa”. Por tanto, trae consigo aceptar lo otro posible, pero no sólo para estudiarlo o razonar con él, sino también para sentirlo, escucharlo. Reflejar el esquema de la interpretación en la escuela supondrá también fomentar un ambiente de diálogo donde el intercambio de argumentos razonados fomente una educación más democrática.

Creemos que tiene la forma de un taller de artista o de artesano. Al taller entramos como aprendices, para trabajar con un maestro y aprender de él y de los demás alumnos el arte del que se trata. Así se adquiere el arte de la interpretación. Puede que alguien sea buen hermeneuta de manera innata, (...) pero el estudio los hará mejorar. Y mucho más el estudio

compartido, dentro de una comunidad hermenéutica o escuela, dentro de una tradición (...). El estudio comunitario exige la atención al maestro y a los condiscípulos, de sentirse colegas entre unos y otros, enseña a diferir respetuosamente y a argumentar con seriedad a favor de nuestra interpretación. Sobre todo nos enseña que cualquier interpretación nueva o disidente tiene la obligación de ofrecer pruebas en su favor; así lo exige la comunidad interpretativa. (..) por eso el diálogo es imprescindible, y éste dentro de los cánones de la argumentación (Beuchot, M. y Arenas-Dolz, F., 2008: 80).

## 5. CONCLUSIÓN: VALORAR LA EDUCACIÓN

Con todo lo dicho en este artículo se ha pretendido hacer una lectura crítica del sistema educativo que hoy, a nuestro parecer, de forma no por sutil no menos violenta que nunca, pues entendemos que se trata de una tiranía oculta bajo un programa tranquilizador, continúa ejerciendo una domesticación inmensa para *crear* “buenos” ciudadanos. Estos buenos ciudadanos aprenden desde muy pequeños qué está bien y qué no, quién es el enemigo y quién el aliado, pero nadie les enseña a criticar, esto es, a cribar, a preferir, a decidir, a distinguir con la inteligencia, a comprender. Con el anhelo de democratización, igualación, de legítima eliminación de las desigualdades hemos asimilado la ilegítima anulación de nuestro mayor bien: la diferencia. Sin embargo, la educación democrática, de la mano del proyecto de la Filosofía para Niños, podría ser, como hemos argumentado, una buena forma de dotar a los niños de armas poderosas contra la tiranía de cualquier tipo de hacha niveladora.

### Notas

1. Aunque dentro de nuestro esquema Odo Marquard encaja como “post-moderno”, este filósofo alemán recientemente fallecido (murió el pasado nueve de mayo), nunca se consideró como tal. Es más, en sus obras el propio término adquiere el sentido de algo vituperable. No obstante, el significado que le otorga es bastante distinto del que le atribuimos aquí. Por eso, pese a la apariencia inmediata, no es apenas contradictorio considerar a este autor incluso paladín de la Postmodernidad. Análogamente algo parecido podría predicarse de la posición del propio Queraltó con respecto a la condición postmoderna.

## Referencias Bibliográficas

- BEUCHOT, M. y ARENAS-DOLZ, F. 2008. **Hermenéutica en la encrucijada. Analogía, retórica y filosofía.** Anthropos. Barcelona.
- DE BONO, E. 1993. **El pensamiento lateral. Manual de creatividad.** Paidós. Barcelona.
- DUTT, C. 1998. **En conversación con Hans-Georg Gadamer, Hermenéutica-estética-Filosofía práctica.** Tecnos. Madrid.
- GADAMER, H.G. 1984. **Verdad y método.** Sígueme. Salamanca.
- GARCIA MORIYÓN, F. 2011. "Filosofía para Niños: Genealogía de un proyecto". **Haser. Revista internacional de Filosofía Aplicada.** Nº 2: 15-40.
- MARISCAL VEGA, S. 2015. "Para una hermenéutica de la Paz: educación democrática e inclusión" en COCA VILLA, C.; GARCÍA VALLINAS, E.; MARTÍN SOLBES, V.M. Y RAMÍREZ HURTADO, C. (coordinadores). **Estudios en Cultura de paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos.** pp. 75-85. Síntesis. Madrid.
- MARÍN CASANOVA, J.A. 2003. "El valor de la técnica". **Isegoria. Revista de Filosofía moral y política.** Nº29: 139-158.
- MARÍN CASANOVA, J.A. 2004. "El valor de la técnica". Argumentos de razón técnica. **Revista española de Ciencia, Tecnología y Sociedad y Filosofía de la Tecnología.** Nº7:79-104.
- MARÍN CASANOVA, J.A. 2009. **Contra natura. El desafío axiológico de las Nuevas Tecnologías.** Paso Parga Ediciones. Sevilla.
- MARISCAL VEGA, S. 2014. **Filosofía para niños y cultura de paz. Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte.** Repositorio de la Universidad de Cádiz "Rodin". Disponible online en <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16852>. Último acceso 1 de septiembre de 2015.
- MARQUARD, O. 2006. **Felicidad en la infelicidad.** Katz. Buenos Aires.
- QUERALTÓ, R. 2008. **La estrategia de Ulises o ética para una Sociedad Tecnológica.** Doss Ediciones. Sevilla.
- QUERALTÓ, R. **Ética, tecnología y valores en la sociedad global. El caballo de Troya al revés.** Tecnos. Madrid.
- UNESCO. 2008. **Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.** Pehuén Editores. Chile.
- VATTIMO, G. 1986. **El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna.** Gedisa. Barcelona.
- VILLA GIL, F. 2007. La condición posmoderna de la escuela. **Tavira: revista de ciencias de la educación.** Nº 23 (dedicado a la condición posmoderna de las tareas educativas): 41-62.

## **ANEXO: El aula como comunidad de investigación filosófica (Entrevista a Félix García Moriyón)**

### **1. ¿Podría darnos una definición de Filosofía? ¿Y de Filosofía para Niños?**

No es fácil definir la filosofía, pues varias definiciones son posibles. Considero que es una reflexión sólida y sistemática acerca de las preguntas fundamentales que preocupan a los seres humanos, preguntas que tienen que ver con el sentido de la propia vida y del mundo en el que vivimos. Es un esfuerzo realizado en diálogo con otros seres humanos en busca de la verdad y el sentido.

La anterior definición vale también para la segunda pregunta. Es esa misma reflexión, pero realizada por los propios niños, con el apoyo de adultos que les animan a pensar por sí mismos y a desarrollar las competencias cognitivas y afectivas que hacen posible esa reflexión.

### **2. ¿Entiende que la FpN debería ser una asignatura como tal o una herramienta transversal en los colegios? En este sentido, ¿pretende la FpN inculcar unos valores concretos o más bien problematizar los valores que normalmente se utilizan en el propio razonamiento?**

Las modalidades de aplicación del programa en las escuelas son muy diversas. La reivindicación central es que se dedique al menos una hora semanal a la investigación filosófica, con el modelo de comunidad de investigación como objetivo que orienta el trabajo en el aula. La forma concreta de lograrlo puede variar. Junto a eso, está la propuesta de que en todas las disciplinas o áreas se incorpore la reflexión filosófica en diversos momentos. Eso no es una propuesta transversal, sino de otro estilo. Filosofía para Niños está basada en un compromiso estricto con un conjunto de valores importantes y fuertes: básicamente busca el empoderamiento de los niños, adolescentes y adultos para que puedan formar parte activa de sociedades que aspiran a ser democráticas. Sin embargo, el modelo de educación moral no se centra en transmitir valores, sino en ofrecer a los niños un ámbito en el que poder reflexionar sobre los valores, lo cual garantiza que desarrollen las competencias cognitivas y afectivas que hacen posible crecer como personas morales o, para ser más precisos, como buenas personas morales.

### **3. ¿Cuál debería ser el perfil de la persona que trabaja en FpN?**

Debe ser una persona que muestra en su práctica el conjunto de valores que sustentan el proyecto. Debe tener un cierto nivel de formación filosófica y una sólida formación pedagógica, para manejar con facilidad el enfoque educativo del programa. FpN supone un cambio profundo respecto a la práctica más frecuente en las aulas, próxima a lo que Freire llamaba educación bancaria. Supone también un cambio profundo respecto a la manera de entender el proceso evolutivo de los niños.

### **4. En los últimos años se ha desarrollado toda una teoría en torno a la Educación para la Paz, ¿cómo entiende que la FpN podría fomentar esta línea educativa?**

No tiene una posición específica al respecto, pero sí la tiene en la manera de entender la educación moral de las personas, lo que sin duda incide en la educación para la paz.

### **5. El filósofo Richard Rorty afirma que “la única filosofía posible es la aplicada”. ¿Considera que el papel de la Filosofía en nuestros días debería ir en ese camino? ¿Apuesta, en este sentido, por una recuperación de las Humanidades?**

No creo que se pueda reducir la filosofía a la filosofía aplicada. Parece dar por supuesto que hay una cierta oposición entre filosofía aplicada y filosofía teórica y nada más ajeno a la realidad. Una filosofía teórica sin implicaciones para la vida cotidiana de los seres humanos no parece tener mucho sentido, pasando a ser un conjunto de elucubraciones especulativas vacuas; del mismo modo, una filosofía aplicada sin una profunda y rigurosa reflexión teórica, se queda coja e incurre en lugares comunes, tópicos...

Me parece bien que se recuperen las humanidades, aunque el concepto de «humanidades» es demasiado vago como para saber lo que vamos a recuperar. Por otra parte —sin olvidar lo que acabo de decir— considero que la filosofía no debe ser nunca incluida en el campo de las humanidades tal y como habitualmente son definidas por quienes definden las humanidades.

## **6. ¿Pretende la FpN resolver problemas, hacer más sencilla la vida de los niños o, contrariamente, problematizar cada término?**

Creo que ninguna de las anteriores, mucho menos tomadas aisladamente. FpN pretende transformar las aulas en comunidades de investigación filosófica en las que los niños aprendan a pensar de manera crítica, creativa y cuidadosa. Ese enfoque tiene un impacto sobre el empoderamiento de los niños, quienes desarrollan un equilibrado conjunto de competencias o capacidades, tanto cognitivas como afectivas, que les ayudan a ser personas más plenas.

## **7. ¿Cuáles son los temas principales que se trabajan con la FpN?**

Los temas clásicos de la filosofía, ya sean los que se planten en la antigua y todavía vigente reflexión sobre los trascendentales del ser (unidad, verdad, bondad y belleza), ya sean las que aparecen recogidas en las cuatro preguntas kantianas.

## **8. ¿Podría dar una lista de las capacidades más importantes que se explotan con la FpN?**

Dar una lista puede resultar algo tedioso en una entrevista como esta. En un ambicioso estudio que coordiné hace algunos años distinguimos 39 dimensiones diferentes, 23 de ellas del ámbito cognitivo y 16 del ámbito afectivo. Están bien desarrolladas en el libro que publicamos: (2002) **La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva**. De la Torre. Madrid.

## **9. ¿Podríamos decir que la FpN es la nueva tarea de la escuela postmoderna?**

No puedo contestar porque no sé cuál es el significado de la escuela postmoderna. Si el adjetivo se utiliza en sentido estrictamente cronológico, la escuela después de la época contemporánea (suponiendo que ya estemos en ese después), no cabe la menor duda: es un planteamiento absolutamente válido para la época actual, en la que ha nacido y cuyos interrogantes fundamentales pretende dar respuesta. Si el adjetivo se utiliza en el sentido del postmodernismo como corriente filosófica, algunos podrán responder que sí, pero en mi caso creo que no, al menos en el sentido de que el postmodernismo supone una corriente en el fondo profundamente antifilosófica. Le recuerdo que el profesor Rorty, un gran filó-

sofo digno de ser leído, decidió abandonar el departamento de filosofía y pasarse al de literatura.

**10. Mi investigación gira en torno a una serie de categorías, a saber: “perspectivismo”, “libertad”, “identidad”, “el valor de la educación”, “el castigo” y “la diversidad y las diferencias”. ¿Cómo cree que puede influir la FpN en el trabajo sobre estas cuestiones?**

Puedo dar por supuesto que influye en todas y cada una de ellas. Pero no puedo decir en qué sentido, puesto que todas y cada una tienen que ser primero definidas para saber cuál es la posible influencia. Muy simplificadamente, FpN permite reflexionar rigurosamente sobre el significado y el sentido de las cuatro primeras categorías, sin prejuizar la respuesta que podamos dar. Por otra parte, plantea un modelo pedagógico en el que el castigo no tiene cabida. Por último, parte de la diversidad y la diferencia buscando hacerlas compatibles con la comunidad.

Muchas gracias por su colaboración.