

Filosofía y crítica en la escuela: una propuesta de formación ética

Vera Waksman *

En este artículo nos proponemos abordar una problemática multifacética e interdisciplinar como es la llamada formación ética o educación moral en la escuela. Nos ocuparemos de la formación ética para proponer una manera filosófica de encararla con los niños. Para ello seguiremos el siguiente esquema de exposición. En primer lugar, atenderemos a la demanda de educación moral hecha a la escuela : el contexto en el que la misma surge, las decisiones a las que compromete y la suerte de consenso que puede percibirse en cuanto a qué se debe enseñar en esta nueva área del curriculum. En este sentido, pondremos en cuestión la noción de derechos humanos y el consenso que la acompaña. Propondremos luego un modo de encarar la formación ética que obligue a cuestionar la función de la escuela para hacer coherente con ella un modo filosófico de pensar la educación moral. Esto nos llevará a considerar el rol de la filosofía, o mejor, su función social, al decir de Horkheimer, función que puede esperarse de una educación que tiende a cultivar el pensamiento crítico y que no se reconoce complaciente con el orden social establecido. Por último, nos ocuparemos del lugar del docente que se ocupe de la formación ética o de la discusión filosófica. Recogeremos en particular la propuesta de Jaume Trilla en cuanto a los procedimientos de neutralidad y beligerancia en la educación en valores y contrastaremos este análisis con el lugar que ocupa el docente en una comunidad de investigación y cuestionamiento filosóficos. Para finalizar, propondremos otra forma de entender la neutralidad como fundante de un rol que le cabe al docente dentro de una comunidad de investigación, neutralidad que resulta de la dinámica de la discusión filosófica y de la posibilidad de construir cada quien su propia voz.

* Professora de Filosofia pela Universidade de Buenos Aires. Coordena a Seção "Filosofia con Niños" do Programa "La UBA y los Profesores" da mesma Universidade.

I. Ambigüedades de la demanda de formación ética

La cámara argentina de productos medicinales auspicia el programa periodístico de un profesional "independiente" y lo hace en defensa del "libre comercio, la ética y la propiedad intelectual". Al oírlo, no se percibe la relación entre los tres conceptos. ¿Habrá alguna relación necesaria entre la ética, el libre comercio y la propiedad intelectual? La relación se hace más clara entre los dos últimos, la propiedad a secas y el comercio son dos caras de un mismo modelo. ¿Pero la ética? ¿Será que está entre los dos por ser una suerte de mediación? Otra palabra que se escucha con frecuencia en los últimos tiempos. ¿O será como las reglas de juego del libre comercio? El libre comercio y la propiedad intelectual necesitan de reglas de juego éticas. Una línea de farmacias lleva por nombre PROÉTICA. Gran parte de la crisis de la justicia, la corrupción en el Estado y en las empresas privadas se atribuye a una falta de ética. O de moral. Se constituyen comités de bioética porque ya no existen criterios firmes en los que se pueda confiar, los "eticistas" analizan los límites de la manipulación genética, la viabilidad de la eutanasia y el peligro de la eugenesia. Urge saber qué está bien y qué está mal y se convoca a especialistas. ¿Los hay para todo? Alguien podría decir que vivimos acechados por nuestra propia obra, cual Dr. Frankenstein huyendo de su criatura. La hecatombe ecológica: agujero en la capa de ozono, lluvia ácida, efecto invernadero. Fecundación in vitro, embriones sobrenumerarios, manipulación genética. Florecen los derechos: de los mares, de los animales, del medio ambiente. La ética se hace bio, se hace feminista, se hace ambiental, se hace de los negocios. La ética es la gran promesa del siglo XXI. Promesa.

Vivimos rodeados de una crisis de valores, así se la llama. Es cierto que en este fin de siglo no nos sobran las certezas: el azar entró en la física, nos anunciaron el fin de los grandes relatos, el fin de la historia, el fin de las utopías. Sólo nos queda la realidad económica, el modelo. Al modelo sí que no le faltan certezas, el modelo es lo real, el mercado es lo que realmente ES. Gran parte de lo que nos pasa es un problema moral. Es posible. La corrupción es un problema moral. La desocupación que deja a familias enteras en la miseria y la humillación es un problema económico. La discriminación es un problema moral. La exclusión de grandes sectores sociales, un problema económico. "Una operación de corazón cuesta 15000 dólares. Un par de zapatillas para correr, 50. Cuida su bolsillo, le dará una alegría a su corazón". Reza otro anuncio radial. La mercancía impone irónicamente su lógica implacable, la mejor razón para cuidar la salud es ahorrar dinero.

Se ve claramente la paradoja que presenta este contexto de la demanda, la paradoja de un mundo que se rige ineluctablemente por ciertos parámetros no negociables, que impone la lógica de un "realismo" del que no se puede escapar y que presenta la ética como la gran panacea universal. Antes se llamaba la falacia naturalista. Hoy se llama realidad: lo que es, es lo que debe

ser. Dentro de este contexto de realismo del mercado y de globalización surge la demanda a la escuela de enseñar ética y ciudadanía. La demanda surge también en un contexto de crisis de la educación que obliga a la escuela a reformular su función. “Una constante en las propuestas de la crisis como en las propuestas de transformación educativa aparece como la necesidad de *reformular la función social de la escuela*, por el desfase que parece sufrir en relación con las necesidades del modelo económico vigente y con las contradicciones del Estado para sostenerlo”.¹ Si la escuela debe reformular su función social a partir de las necesidades del modelo económico o de las demandas de modernización del mundo globalizado, surgen algunas dudas en torno al papel que se le asignaría a la educación ética y ciudadana en la escuela. El argentino Carlos Cullen plantea tres contextos en los que se da la demanda y que presentan ambigüedades que es necesario analizar y definir de antemano.

Una primera ambigüedad se da en el nivel de lo que Cullen denomina el *macrocontexto*, y podría expresarse en términos de globalización o exclusión. Es el plano de las ideologías. ¿Qué decisiones ideológicas implica enseñar ética y ciudadanía en las escuelas? Hay por lo menos dos opciones, una que apueste a poner la escuela a disposición de lo que el mercado demande, formando individuos gobernables y listos para aceptar las reglas de juego del capitalismo salvaje; otra, la que apueste a la crítica y a la formación de individuos autónomos, capaces de criticar el mundo en el que viven. Es decir, la formación ética en la escuela puede preparar para un ingreso justo a la globalización, según Cullen, o puede preparar para la competitividad y la aceptación de la exclusión. De la misma manera, y dependiendo de las decisiones ideológicas, el *mesocontexto* es el plano de las políticas educativas y compromete las decisiones que se toman en función de la tan reclamada modernización de la escuela. Es entonces, el plano en el que se dirime la crisis de la educación, en el que se proyectan las funciones que la escuela debe cumplir. El modelo históricamente moderno de la escuela enciclopedista y cientificista parece definitivamente puesto en cuestión,² por eso, la

¹ Cullen, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996, p. 24.

² Ver Tedesco, J.C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya, 1996. Allí el autor propone un interesante análisis de la crisis de la educación bajo el título “La crisis de la educación ya no es lo que era”, es decir, la situación de crisis que nos toca vivir hoy es cualitativamente diferente de las crisis precedentes y esto es así porque las condiciones para las que preparaba la escuela han cambiado, “la crisis, en consecuencia, ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones”. Tedesco explica las razones de la crisis por la imposibilidad de sostener las dos categorías tradicionales en torno de las cuales se organizó la escuela: la secuencialidad y la jerarquización. La secuencialidad garantizaba el

modernización no se resuelve con la actualización de contenidos. Es necesario, por el contrario, plantearse un modo de enseñar que incorpore otros aspectos del pensamiento que el modelo enciclopédico dejó de lado y que podrían encontrar en la educación ética el lugar para su recuperación. Este ámbito de las políticas educativas presenta entonces una ambigüedad respecto de los rumbos que podría tomar la definición de la función social de la escuela. Y en este sentido, es preciso estar alerta frente al hecho de que la pretendida modernización no se transforme en la reedición de contenidos enciclopedistas ahora actualizados, sino que sea una verdadera apertura de la racionalidad instrumental y técnica hacia otros ámbitos de la razón no explorados explícitamente por la escuela.³ El tercer ámbito de ambigüedades de la demanda es el llamado *microcontexto*, éste se refiere a los proyectos institucionales y compromete las elecciones concretas que habrán de realizar las instituciones. La ambigüedad en este caso se juega entre la descentralización y la autonomía. Intervienen en estos proyectos las condiciones socio-económicas y geográficas de las escuelas, los problemas concretos de la población a la que atiende y la posibilidad de diseñar proyectos que entren en tensión con esa coyuntura o que la legitimen. Las políticas educativas tienden a descentralizar la toma de decisiones en virtud de una mayor autonomía, pero cuando las condiciones socio-económicas de los lugares donde se insertan las escuelas son condiciones de pobreza y de desamparo, la autonomía puede querer decir abandono y las diferentes instituciones quedar libradas a satisfacer las demandas inmediatas del contexto en que se encuentran (desde dar comida hasta prevención médica). El planteo de Cullen nos permite ver el alcance y los diferentes niveles de problemas que surgen al querer enseñar ética y ciudadanía en la escuela, porque, y esto es algo a tener en cuenta desde el primer momento, la decisión

acceso al conocimiento a partir de lo simple a lo complejo, conocimientos organizados de acuerdo con el nivel evolutivo de los alumnos. El aspecto jerárquico se organiza en tres sentidos: la complejidad de los saberes, la autoridad a respetar, las posiciones sociales, es decir, la educación como medio de ascenso social. Estos dos ejes se ven erosionados por muchos factores diferentes que van desde la necesidad de formación permanente en las empresas modernas, hasta el acceso a la información por medios diversos que llegan a todos más allá de las diferencias de edad, pasando por la vinculación ya no garantizada de ascenso social para quienes acceden a la educación superior.

³ En el sentido de la transformación de la escuela en la sociedad posmoderna, el español Angel Pérez Gómez hace una interesante propuesta "La escuela posmoderna ha de superar la ruptura clásica que estableció la modernidad entre la razón y el sujeto, ampliando el sentido de lo racional para incluir la complejidad y multiplicidad, la ambigüedad, incertidumbre y tensión del pensamiento y de la cultura humana, y proponer su utilización no para orientar la *Historia* o la producción económica, por ejemplo, al margen y por encima de los individuos, sino como instrumento inmejorable para provocar la subjetivación, la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación". "La cultura escolar en la sociedad posmoderna". *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 1996.

de enseñar ética depende del macrocontexto, como señalamos al comienzo, y esto significa, ante todo, comprometerse con una determinada formación ideológica. De allí las ambigüedades y, sobre todo, los riesgos y los desafíos de una tal formación: enseñar ética y ciudadanía supone que una sociedad sabe qué tipo de ciudadano quiere tener. Está claro, entonces, que se trata de un área en la que es necesario un sentido crítico agudo y una seria toma de conciencia, puesto que no hay lugar para contenidos pretendidamente obvios o “naturales”, definir la convivencia en lo moral o en lo político requiere asumir una serie de compromisos, que habrán de ser fundamentables racionalmente. Desde nuestro punto de vista, la formación ética y ciudadana debe apuntar a constituir un sujeto capaz de interactuar racional y solidariamente con su entorno, capaz de ejercer un sentido crítico acerca del mundo que lo rodea y capaz de visualizar creativamente alternativas ante los conflictos con los que se enfrenta, de cuestionar el modelo de sociedad en el que vive, un sujeto capaz, en definitiva, de participar reflexiva y responsablemente de una sociedad auténticamente democrática.

II. Algunas propuestas para la formación ética

En este segundo punto orientaremos nuestra atención hacia algunas de las propuestas referidas a la educación ética. Tomemos como punto de partida la declaración de objetivos con la que terminamos el apartado anterior. Debemos admitir que el nivel de generalidad y de abstracción en el que están planteados hace difícil que alguien se manifieste en contra de semejante declaración de principios. El problema, como siempre es ponerse de acuerdo en qué quiere decir cada cosa. ¿Qué significa interactuar racionalmente con su entorno? ¿Y solidariamente? ¿Qué quiere decir visualizar creativamente alternativas? Y sobre todo, ¿qué es una sociedad auténticamente democrática? Tal vez no podamos resolver estos interrogantes, pero baste para observar que hay ciertas palabras que parecen tener la capacidad de neutralizar cualquier oposición. Gozan de un consenso que las legitima. Aunque nada garantiza que ese consenso sea un consenso real en cuanto a lo que suponen los conceptos y que, por lo tanto, refleje en la acción las mismas convicciones.

Queremos proponer aquí una lectura que nos permita ir más allá de estas palabras “consensuadas” y tratar de ver qué está por detrás de ellas. Entendemos que ésta es la tarea propia de la filosofía.

Al leer bibliografía relacionada con la educación en valores, bibliografía tanto de autores argentinos como textos producidos en el marco de la reforma española, las posiciones teóricas más sólidas aparecen alejadas de dos extremos que se presentan como igualmente indeseables: por un lado, el extremo del dogmatismo y la creencia en valores absolutos, lo que convertiría

la formación ética en una suerte de adoctrinamiento o plática moralizante que dejaría poco espacio para la crítica y la intervención racional y personal; por otro lado, el extremo opuesto estaría representado por el relativismo, que según dicen algunos autores,⁴ lleva al escepticismo moral, pues nos ubica en la incapacidad de fundamentar racionalmente lo mejor y lo peor. Entre estos dos extremos se ubica la posición deseable, a la que se podría llamar crítica, postura que se plantea la formación ética como una práctica de la argumentación moral, en la que no se suponen valores absolutos sino valores universales, avalados por la tradición, valores construidos por los hombres históricamente y que gozan, aparentemente, de un consenso lo suficientemente generalizado como para que pueda considerarse que valen para todos los hombres.

Así, al tiempo que se reconoce que vivimos en un mundo en el que ya no se aceptan valores absolutos, en donde los criterios de lo bueno y lo malo ya no son los mismos que en otros tiempos, que vivimos una época de dispersión y fragmentación de valores, se acepta ampliamente que los derechos humanos son la contracara de la dispersión. Los derechos humanos representan los valores consensuados universalmente y, frente al vacío de pautas morales, ocupan el lugar de los criterios privilegiados a seguir. Algunas citas pueden ilustrar lo que queremos decir:

“En una sociedad democrática todas las escuelas —sean públicas o privadas— deben ser educativamente beligerantes en favor de los Derechos Humanos y de las reglas de juego de la democracia”.⁵ Trilla se ocupa particularmente del lugar del docente en la formación ética, punto sobre el que volveremos más abajo, pero para definir este lugar supone tres tipos de valores que entran en juego : los valores socialmente compartidos, la justicia, la tolerancia, la belleza, el respeto, y otros, recogidos fundamentalmente en la Declaración universal de DDHH; contravalores, definidos por oposición a los primeros, como por ejemplo el racismo o la esclavitud; y un tercer grupo de valores controvertidos, no compartidos por todos, pero que no se oponen a los valores positivos ya admitidos, la castidad, por ejemplo. Sin querer entrar por ahora en el detalle de esta clasificación, destaquemos la apuesta por los derechos humanos como el criterio universal de lo valioso.

⁴ Nos referimos, por ejemplo, a Cullen en el libro antes citado; a Victoria Camps, en *Los valores en la educación*. Madrid: Anaya, 1994; al catalán Jaume Trilla en *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós, 1997 y al argentino Guillermo Obiols, quien menciona estos dos extremos en diversos artículos y conferencias, por ejemplo, *Segundas Jornadas de Formación Ética y Ciudadana*, Salta (Argentina): Universidad Nacional de Salta, 1996.

⁵ Trilla, Jaume. La educación debe ser beligerante frente a los valores compartidos. *Ensayos y Experiencias*, a. 3, n. 17, Buenos Aires, 1997.

En el mismo sentido, Victoria Camps⁶ propone una ética de derechos en la que los derechos humanos funcionan “como ideas reguladoras y punto de referencia de la crítica”.⁷ Primero iguales, después diferentes, afirma Camps, defendiendo así un primer compromiso universalista, en el que los hombres se igualan en derechos para poder diferenciarse luego según sus culturas. Este lugar de los derechos humanos, según la autora, corresponde a que son la expresión de un desarrollo histórico de la humanidad y que constituyen una suerte de piso mínimo sobre el que todos nos podemos afirmar.

“Los derechos humanos es el lugar donde aparecen formulados los valores universalmente aceptados, desde una comprensión de la dignidad y de la autonomía que definen la personalidad moral”,⁸ dice Cullen contribuyendo a este consenso en torno de la noción de valores universales declarados. El autor propone un recorrido histórico en torno de la noción y de las violaciones sucesivas de estos derechos fundamentales.

Tomando en cuenta esta perspectiva política, en una propuesta concreta para la implementación de la formación ética realizada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se lee: “La experiencia nos ha mostrado que al introducir los derechos humanos en la educación, queramos o no, asumimos una actitud crítica y cuestionadora”.⁹

Son éstas las cuestiones que nos llevan a reflexionar, a hurgar en el terreno pantanoso que rodea la noción de DDHH. ¿Por qué pantanoso? Hay sobrados motivos para que sea difícil intentar una crítica de este concepto: en primer lugar, educamos y vivimos en un país en el que los derechos humanos han sido sistemáticamente violados durante años, años de dictadura durante los cuales los organismos de defensa de los derechos humanos se constituyeron en lugares de resistencia contra la represión militar. Derechos, por otra parte, que siguen siendo violados hoy, a pesar de que en la última reforma constitucional se los haya incluido en el texto de la Constitución. Por otra parte, la defensa de los DDHH sigue molestando a los sectores más recalcitrantes, quienes asocian esta defensa con algún tipo de filiación izquierdista. En esta panorama, alzar voz en contra de los derechos humanos puede parecer frívolo, cuando no reaccionario. No se trata, pues, de criticar los derechos humanos como lucha política, como reafirmación del individuo frente a los totalitarismos, sino de cuestionar, en el doble sentido de interpelar

⁶ CAMPS, Victoria. *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya, 1994.

⁷ *Op.cit.*, p.101.

⁸ CULLEN, C., *op.cit.*, p.109.

⁹ MAGENDZO, A. citado en SIEDE, I. *Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos*, 1996. Offset.

y preguntar, el discurso instalado alrededor de los derechos humanos como representación del consenso universal acerca de lo bueno. Porque en definitiva, ¿qué tipo de práctica conlleva la beligerancia en favor de los derechos humanos? ¿Por qué debemos aceptar el supuesto presente en muchos de los textos y declarado en el último, según el cual enseñar los derechos humanos nos compromete a asumir “queramos o no” una actitud crítica y cuestionadora? Creemos que este supuesto no está justificado *per se*. Es legítimo, por tanto, cuestionar el lugar de tales derechos en el mundo occidental y las implicancias filosóficas que tiene suponer la existencia de derechos inalienables, por ejemplo. En segundo lugar, porque enseñar DDHH no obliga por sí a una reflexión sobre el sentido de enseñar, que sería la vía para una actitud crítica y cuestionadora en la escuela, no determinan a esto los DDHH, como no determina ningún contenido, por sublime que sea.

III. Crítica de los derechos humanos

Pero vayamos por partes. Dejemos de lado por un momento la segunda objeción referida a la posibilidad de ejercer la crítica por el propio carácter de los contenidos, para ocuparnos ahora de las implicancias de los derechos humanos como criterios éticos universales dentro del contexto de la globalización y del realismo capitalista.

La noción misma de “derechos humanos” presenta ya problemas que no son de fácil solución. Por empezar, la cuestión acerca de si se trata de derechos naturales o no. El punto parece superado en la situación actual y en los textos mencionados, que se refieren explícitamente a los mismos como derechos construidos históricamente. Sin embargo, corrientemente se ofrece una caracterización de los mismos en los siguientes términos: “Los Derechos Humanos, se suele decir, son derechos que tenemos los seres humanos debido a nuestra dignidad intrínseca, anteriores a su reconocimiento por parte del Estado y de carácter inalienable”.¹⁰ En primer lugar, se alude aquí a algo que se encuentra frecuentemente mencionado: “la dignidad intrínseca”. Cuál sea el sentido de la misma es algo que puede ser puesto en cuestión y que permite diferentes respuestas, desde las que se apoyan en aspectos cognitivos hasta las que aluden a creencias religiosas. En segundo lugar, se habla de derechos previos a su reconocimiento por parte del Estado, es éste un supuesto problemático que implica comprometerse con un orden superior al orden

¹⁰ RABOSSI, Eduardo. Cómo teorizar acerca de los derechos humanos. In PIERINI, A. *Pensamiento crítico sobre derechos humanos*. Buenos Aires: EUDEBA, 1996.

positivo, un supuesto orden previo, supuesto por el que se filtra alguna versión de carácter iusnaturalista. El carácter "natural" de estos derechos vuelve a aparecer en el final de la definición, cuando se alude al aspecto inalienable. Cabe preguntarse por el sentido de estos derechos de los que no nos podemos desprender, ¿es porque están incorporados a nuestra naturaleza? ¿Porque constituyen garantías personales? ¿Qué ocurre cuando se los viola? ¿Somos alienados de ellos aunque ellos sean inalienables? ¿Qué compromiso político supone su carácter inalienable? ¿O acaso la inalienabilidad es sólo una definición verbal? Más allá de las posibles explicaciones, lo cierto es que el carácter inalienable introduce una problemática de la que es difícil salir. Éste es entonces un primer problema: ¿hablar de derechos humanos supone comprometerse con algún tipo de orden natural, previo o superior al humano? Nos parece importante afirmar que naturalizar los derechos humanos significa eliminar la libertad: si fueran naturales, no habría más remedio que seguirlos, dejarían de ser una creación, un proyecto humano. Alertas, pues, a un primer riesgo, el de la naturalización.

La naturalización es un riesgo de alcances importantes: no sólo los derechos humanos parecen naturales, sino también el sistema económico-político que nos rige: la democracia liberal, el capitalismo, el realismo de mercado parecen ser las formas que encajan de la mejor manera con lo que el hombre es. Quisiéramos apuntar, entonces, algunas reflexiones en torno de la noción de DDHH y de los problemas que suscita, para lo cual seguiremos particularmente los análisis del filósofo francés Alain Badiou y de Miguel Benasayag, psicoanalista argentino radicado en Francia.¹¹ Benasayag denuncia, precisamente, el lugar que ocupan los DDHH en el mundo contemporáneo, en los países del primer mundo tanto como en los del tercer mundo, a quienes se exige, casi como condición para acceder a créditos, la democracia. Ambos autores coinciden en considerar a los DDHH como los derechos al "no mal" o como "destinados a evitar lo peor". El discurso común sobre los derechos humanos intenta definir a la humanidad y unificarla: hay seres humanos y también menos que humanos, los torturadores, los asesinos, las "bestias". Curiosamente, se supone que quienes ejercen la violencia con perversidad no son hombres, son bestias. Si los que ejercen el mal no son hombres, entonces son hombres quienes lo padecen. En esta jerarquía, dice Benasayag, la verdadera humanidad termina identificándose con la víctima: "la postura consiste en definir un *todo* a partir de lo que no le pertenece":¹² la humanidad por los subhombres, el Bien como el no-Mal. Badiou entiende que se trata de

¹¹ BADIOU, Alain. La ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal. *Acontecimiento*, n. 8, Buenos Aires, 1994 y BENASAYAG, Miguel, CHARLTON, Edith. *Crítica de la felicidad*. Trad. Cast. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.

¹² BENASAYAG, M. *op. cit.*, p.21.

una definición negativa y victimaria del hombre, en la que el Mal parece ser aquello identificable, reconocible: no hay consenso en torno del Bien. “La fuerza de esta doctrina es, ante todo, su evidencia. En efecto, se sabe por experiencia que el sufrimiento se ve”.¹³ El Mal es el sufrimiento, y el sufrimiento se ve, de allí la evidencia del Mal. Esta visión de la ética de los derechos al no-mal impide la formulación afirmativa del Bien, entendida según Badiou, como la capacidad de pensar en los posibles insospechados, “pensar lo que puede ser en radical ruptura con lo que es”.¹⁴ Los derechos que nos defienden contra el sufrimiento representan el Bien aceptado universalmente, pero definir el Bien por el no-mal nos compromete con un cierto conservadurismo. Por debajo de los derechos está la idea de un sujeto humano general perfectamente identificable. Es esta ilusión de definir lo humano, de naturalizar de alguna manera los derechos lo que estos autores rechazan. Saber qué es el hombre y postularlo termina bosquejando “un modelo de hombre dominante y al que habría que imitar”.¹⁵

Benasayag considera los derechos humanos como una verdadera ideología dominante avalada por un amplísimo consenso, por cuanto constituye el discurso legitimador de una serie de prácticas políticas que no entran en discusión: “Nuestro tiempo es el de los gestores eficaces, rápidos, rentables, capaces de dar respuestas urgentes a las pequeñas y grandes disfunciones que presenta la realidad (el hambre, el racismo, la desocupación, la explotación...). Por supuesto, nuestros queridos gestores no quieren administrar sin un “tope” a su práctica. Es así que la “ética” verdadero signifiante comodín, aparece en todos los discursos y en todas las prácticas (comités de ética, grupos de reflexión sobre la ética, especialistas en ética...). En política, ese tope está dado por otro signifiante que, con el uso, termina por no remitir más que a sí mismo: los derechos humanos”.¹⁶ Democracia se podría decir también, tal vez otro signifiante comodín. Si nos situamos en las ambigüedades antes mencionadas, los derechos humanos así entendidos

¹³ BADIOU, A. *op. cit.*, p.20.

¹⁴ BADIOU, A. *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 23. Esto recuerda una brillante observación de Sartre en *Reflexiones sobre la cuestión judía*, donde después de analizar la figura del antisemita y el miedo a la condición humana que representa el antisemitismo, dedica el capítulo 2 al demócrata. En él, dice, los judíos encuentran a un amigo, pero el demócrata, defensor de los derechos del hombre, no conoce al judío, al árabe, al burgués o al negro; conoce al Hombre de todos los tiempos, siempre idéntico a sí mismo: “se sigue de esto que su defensa del judío salva al judío en tanto que hombre y lo reduce a la nada en tanto que judío”. Primero iguales, después diferentes, decía Victoria Camps...

¹⁶ BENASAYAG, M. *op. cit.*, p.9.

no constituyen una instancia crítica sino más bien la "pata ética" del modelo establecido: aquello que no nos pueden hacer, un derecho a la defensa.

Estos análisis no son, sin embargo, solamente negativos. Benasayag propone una búsqueda de lo humano en el sujeto. Frente a la definición totalizante de los derechos humanos, Benasayag plantea, desde el psicoanálisis, una lectura según la cual el hombre funciona bajo el modo de la prohibición, de la Ley fundamental. El sujeto humano es un sujeto de carencia y por tanto de deseo: es lo opuesto a la totalidad cerrada. El hombre está marcado por la prohibición y por tanto por la falta, la carencia, "la humanidad existe por ser para siempre incompleta (no toda)".¹⁷ Querer completar esa muesca implica terminar con lo propio de la humanidad: lo común estaría dado por un elemento estructural continente y no por un contenido determinado. Podría objetarse que aquí se está simplemente cambiando la definición y no terminando con el intento de definir al hombre. Probablemente sea así; creemos con todo que puede ser rica la idea de pensar en una estructura incompleta como elemento común, o al menos ver otras posibilidades de pensar lo humano. En este esquema, el lugar de la prohibición, ocupado en alguna época por Dios y luego, desde la modernidad por el hombre, es ocupado en el mundo en el que rige la lógica del realismo comercial, por la mercancía: vivimos sometidos a los "derechos" de los productos y las ganancias. Lo intangible no es el hombre sino la mercancía. Si esto es así, y así creemos que es, resulta ingenuo hablar de derechos humanos sin ver qué hay por detrás del concepto. El discurso se vuelve vacío y los derechos al no-mal parecen encarnar lo bueno en sí. Así como la ecología, los derechos humanos se vuelven esencialmente buenos, buenos siempre y en todos lados.

Benasayag propone, con todo, una manera positiva de entender los derechos humanos: para esto es primordial que el hombre, y no la mercancía, ocupe el lugar de lo prohibido, y cuando decimos el hombre, nos referimos al hombre como cuerpo. El cuerpo como singularidad, el cuerpo como goce. La integralidad del cuerpo como figura de la prohibición está a la base de una lucha por los derechos humanos, no como defensa de un modelo de hombre, sino como constante lucha de contrapoder. La lucha por los derechos humanos equivale a la lucha por prohibiciones y obligaciones, a la lucha por los derechos cívicos, que no derivan de una dignidad intrínseca sino de un compromiso político. No se defiende entonces una determinada "naturaleza humana" instalada en ciertos derechos. Se lucha, sí, desde la carencia, por el establecimiento de algunas prohibiciones. Defender es plantarse en un estado de cosas y conservarlos. Luchar es entrar en tensión con la realidad.

¹⁷ *Ibid.*, p.22.

La figura de la lucha es sin duda la que nos convoca: nuevamente la dicotomía, la ambigüedad. Lucha o defensa. Tensión o legitimación.

Los análisis de Badiou y Benasayag son auténticos ejemplos de crítica filosófica. Crítica que se enfrenta al consenso y lo analiza, lo desmenuza, lo contrasta. Crítica que visualiza la alternativa, que desafía el modelo, que se plantea un mundo diferente. La crítica no repite. El contenido no es crítico, por “bueno” que sea. No podemos esperar resolver la formación ética de los niños y jóvenes “enseñando” derechos. No podemos esperar formar individuos críticos si no practicamos la crítica.

IV. La escuela como lugar de la crítica

Individuos críticos, sentido crítico, lugar de la crítica... Se nos hace necesario precisar a qué nos referimos cuando mencionamos esta palabra, tan próxima a los significantes comodín, plenamente consensuados de los que hablábamos antes. Hay que ser críticos, tanto como éticos, democráticos, tolerantes, etc. La crítica a la que apuntamos aquí tiene que ver, ante todo, con la sospecha ante lo dado, con la superación del sentido común, con desarrollar la capacidad de desafiar el orden de cosas que se presenta como natural e ineluctable : «a diferencia del sentido común que se percibe como un sexto sentido capaz de aprehender el orden del mundo exterior para enunciar lo que es «normal y natural», el pensamiento crítico se vuelve hacia esos enunciados denunciándolos como contruídos».¹⁸

Ya planteamos el compromiso ideológico que supone enseñar ética y ciudadanía y sugerimos también el lugar ideológico que ocupa la ética en el contexto actual, de tal modo que la ambigüedad antes mencionada puede resumirse en la siguiente alternativa: o la escuela legitima el orden de cosas existente y prepara a los niños y jóvenes para el mundo que “les toca vivir” o asume el compromiso de ocupar el lugar de la crítica, “un tiempo de esperanza en la crisis de las utopías”, como dice Cullen,¹⁹ desde el que pueda plantearse la perspectiva de construir un futuro diferente. Optamos, sin duda, por la segunda parte de la alternativa y por eso creemos que la discusión acerca de la formación moral en la escuela debe insertarse en una reflexión crítica acerca del lugar de la escuela y no meramente en la definición de una serie de contenidos.

¹⁸ BENASAYAG, Miguel, CHARLTON, Edith. *Esa dulce certidumbre de lo peor*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1993, p. 47.

¹⁹ CULLEN, C. *op.cit.*, p.90

Pensamos la escuela, entonces, como un lugar no sometido al realismo mercantil, entendemos la educación como una herramienta crítica para estar en el mundo, una herramienta que dispone al cuestionamiento y al no conformismo con lo dado. Requerimos de la escuela, en consecuencia, que sea un lugar donde se desarrolle el pensamiento, no un lugar complaciente. Para poner un ejemplo práctico, que la escuela no trabaje con Disney, por apreciado que sea Mickey Mouse por los niños, que la escuela no venda Disney: éste llega, porque la lógica mercantil entre otras cosas así lo garantiza. Que la escuela sea la alternativa, lo que los medios no venden, que sea el lugar que colabore para que nos chicos puedan formar un juicio más crítico sobre Mickey y sus amigos. Esta función no está lejos de la función social que Max Horkheimer le atribuye a la filosofía cuando afirma: “La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido [...] La meta principal de esta crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta”.²⁰ La filosofía se mantiene alerta ante la realidad, alerta que no significa mirada distante o carente de compromiso, sino mirada crítica, atenta que tiene algo concreto para ofrecer.

¿Qué es entonces aquello que la filosofía puede ofrecer? Si admitimos que la ambigüedad ideológica de la demanda de formar éticamente se resuelve por el lado de la tensión crítica y no de la complacencia, si admitimos que la escuela tiene el compromiso de no participar de la lógica mercantil y de no legitimar el modelo de exclusión, entonces la filosofía tiene mucho que ofrecer y puede ponerse al alcance de niños y educadores. Matthew Lipman, creador del programa *Filosofía para niños* entiende que la filosofía es la mejor herramienta para fomentar la actividad crítica en los niños y propone para esto que las aulas lleguen a ser comunidades de investigación y cuestionamiento filosóficos.²¹ Lipman entiende el pensamiento crítico como un “pensamiento que facilita el juicio porque se apoya en criterios, es autocorrectivo y sensible a contexto”.²² Cultivar el pensamiento crítico significa entonces poner en juego criterios entendidos como buenas razones, significa también poder volver sobre lo que se pensó para cambiarlo, mejorarlo

²⁰ HORKHEIMER, Max. La función social de la filosofía. In *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

²¹ Las ideas de Lipman que aquí presentamos se encuentran desarrolladas en LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann, OSCANYAN, Fred. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1988, y también en LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge: University Press, 1991. Una introducción a la propuesta de la comunidad de investigación y cuestionamiento puede encontrarse en SHARP, Ann, SPLITTER, Laurance. *Teaching for better Thinking*. Victoria, Australia: ACER, 1995. Hay versión castellana, *La otra educación*. Buenos Aires: Manantial, 1996.

²² LIPMAN, M. *Thinking in Education*, p. 116.

o reafirmarlo, y significa por último, un pensamiento ligado a lo real, a su entorno y a su contexto de discusión. Este no es exactamente el sentido de la crítica que apuntábamos antes, aunque puede ser un buen punto de partida, teniendo en cuenta la dinámica que imprime al pensamiento el aula como comunidad de investigación filosófica. ¿Qué significa esto? Significa que las aulas puedan ser espacios en los que tenga lugar la investigación de un concepto filosófico y el descubrimiento o la creación de su sentido. La filosofía es vista aquí como una disciplina que puede aportar una historia y una tradición de cuestionamiento e investigación de conceptos que constituyen gran parte de las preocupaciones de los hombres. Lipman presenta así una serie de novelas filosóficas que procuran reconstruir la historia de la filosofía, sus problemas y diferentes soluciones, esto es, se pone a disposición de los niños una cantidad de conceptos filosóficos avalados por la historia del pensamiento. La filosofía, por ocuparse del pensar, pone en juego una serie de habilidades cognitivas de las que los niños deben apropiarse: el carácter inquisitivo de la filosofía se traduce en habilidades cognitivas tales como hacer preguntas, dar razones, dar contraejemplos; pero la filosofía no es sólo preguntar, es también dar respuestas, y en las respuestas se encuentra el aspecto creativo de la disciplina, se pone en juego la imaginación, la búsqueda de alternativas, la previsión de las consecuencias, la consistencia y la coherencia, los aspectos crítico y creativo del pensamiento se entrelazan y se complementan. Las preguntas tanto como las respuestas dan cuenta de estos dos aspectos: hay, por supuestos, crítica en las respuestas y creativas en las preguntas. La filosofía, además, nunca puede estar separada del diálogo, porque necesita del cuestionamiento y éste es un aspecto del diálogo, en tanto el cuestionamiento supone un cambio de perspectiva o una voz diferente. Aparece entonces la dimensión del pensar que tiene en cuenta el cuidado del otro. Y la racionalidad se ve ampliada.²³ Construir a partir de lo dicho por otro, oír otras voces para formar el propio pensamiento. Hay conceptos que resultan inquietantes para los niños ¿es equivalente decir que es lo mismo y que es igual? ¿e idéntico? ¿cómo saber cuando algo está bien o mal? ¿por qué debo decir la verdad? ¿qué significa la verdad? Verdad, bien, mal, igual, idéntico, son conceptos que habrán de ser explorados de manera filosófica, en diálogo, con argumentos, escuchando lo que los otros miembros de la comunidad de investigación tienen para decir, construyendo a partir de las ideas de los otros. El pensamiento constituye la trama de la comunidad de

²³ Cf. PÉREZ GÓMEZ, en cita 3.

investigación filosófica. La discusión filosófica es la dinámica de la clase: los conceptos se construyen colectivamente, porque ése es el concepto de verdad que subyace a la comunidad de investigación: la verdad es un producto que se construye socialmente, es falible y revisable. Al igual que con los conceptos filosóficos, no llegamos a certezas, llegamos a respuestas provisionarias que podrán ser revisadas cuando el interés de la comunidad así lo reclame. Pero provisionario no significa subjetivo, caprichoso o arbitrario, significa simplemente que la verdad no es algo que se descubre, que hay que capturar en alguna parte, sino un producto que se construye con acuerdos provisionarios. Es por eso que la comunidad de investigación no se pone topes a la indagación filosófica.

Volvamos entonces a la formación ética. La educación ética no puede separarse de la investigación filosófica, afirma Lipman. Y creemos que tiene razón. La investigación filosófica en una comunidad de investigación garantiza que los contenidos conceptuales, los procedimientos y las actitudes son parte de lo mismo, partes que no se separan ni siquiera a los fines del análisis: los conceptos filosóficos en un aula con chicos se dan en el marco de la investigación en una comunidad de pares, que se rige por algunas reglas, que pueden eventualmente discutirse. Se supone básicamente, el respeto por las ideas de otros, el diálogo como base para la argumentación racional, la cooperación en la construcción de los conceptos, la escucha del otro, el cuidado del otro en su integridad física y moral. Alguien podrá decir, "¡pero eso se parece a los derechos humanos como reglas de la democracia!". En un punto sí, si se los toma como verdaderos "topes" de la investigación, el objetivo de la investigación filosófica no es incorporar este número de reglas, sino comprometerse colectivamente en la indagación de un concepto: las reglas no son contenidos buenos por sí, sino que definen un modo de operar comunitariamente. La formación ética, desde este punto de vista, es parte de la investigación filosófica, ésta incluye la investigación ética, del mismo modo que la filosofía comprende a la ética como una de sus ramas. La investigación ética incorporará, eso sí, algunas herramientas propias de su disciplina: por ejemplo, la consistencia, no ya entre partes del discurso, sino entre el decir y el hacer; no sólo se ejercitará, como en toda discusión filosófica, la habilidad de detectar supuestos, sino que detectarán supuestos de tipo valorativo, la habilidad de explorar alternativas, se traducirá en proyectar ideales de mundo y de yo. Es decir, la investigación filosófica en una comunidad de investigación puede hacer de la educación ética una aventura filosófica que puede dar como resultado una verdadera formación crítica, que no se contente con garantizar saberes: no es enseñando (¿mostrando?) los derechos humanos como vamos a conseguir respetarlos, es formando individuos críticos que se confronten diariamente a su propio pensamiento, al de los otros y a la realidad que los rodea. La práctica de la filosofía en el aula, en una comunidad de investigación,

da un lugar donde poner en práctica aquello que se intenta sostener desde un punto de vista teórico; es decir, el respeto del otro no es un ideal sino que es algo sobre lo que se trabaja en la discusión misma. Lo mismo ocurre con la cooperación: cuando el compromiso es con la investigación, el aporte de las diferentes voces es auténtica cooperación, cooperación puesta en práctica con un objetivo común.

V. El rol del docente en la comunidad de investigación filosófica

Es interesante observar algunas consecuencias de esta forma de ver la formación ética. Vamos a referirnos al lugar del docente en una comunidad de investigación filosófica, particularmente, a la idea de neutralidad. Retomemos la propuesta de Trilla y contrastémosla con la de Lipman.

En su libro *El profesor y los valores controvertidos*, Trilla reflexiona sobre el lugar del docente a la hora de enseñar valores. ¿El docente debe transmitir una postura en particular? ¿Debe tomar partido ante posturas opuestas? ¿Debe ser neutral en cuanto a los conflictos de valores? ¿Qué actitud debe asumir un docente que tiene la responsabilidad de formar éticamente? En el marco de estas preguntas, Trilla distingue la neutralidad de la objetividad y la imparcialidad, y hace de la neutralidad, no un objetivo sino un procedimiento pedagógico: neutral es aquel que frente a un conjunto de opciones existentes no apoya a ninguna de ellas por encima de las demás;²⁴ la imparcialidad supone una evaluación de las diferentes opciones, quien es imparcial literalmente no toma partido, pero evalúa las posiciones, quien es neutral no participa de la valoración; se distingue, por último, de la objetividad en tanto ésta es una relación gnoseológica, que apunta a la relación de los enunciados con la realidad, mientras que la neutralidad es una relación valorativa. La beligerancia, por su parte, como lo contrario de la neutralidad, es la decisión, también procedimental, de transmitir como ciertos determinados valores, asumiendo una posición valorativa en lugar de otra. Trilla ofrece una taxonomía de los diferentes tipos de beligerancia en la que podemos reconocer cuál sería la beligerancia deseable para una escuela pluralista: “Esta escuela es institucionalmente neutral, no ejerce una beligerancia global y homogénea frente a las cuestiones controvertidas, pero no las evita sino que expresamente las introduce en su quehacer bajo el criterio del pluralismo”.²⁵ Están entonces, por una parte, los procedimientos

²⁴ TRILLA, Jaume. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós, 1997, p.20.

²⁵ *Op.cit.*, p.147.

de la neutralidad y la beligerancia y, por otro, el conjunto de los valores: los hay compartidos y no compartidos, entre éstos se encuentran los contravalores y los valores no contradictorios. Retomemos lo dicho más arriba, los DDHH son el marco de referencia general de los valores compartidos, no es lo mismo, dice Trilla, plantearse la beligerancia de un docente o una institución frente a la Declaración Universal de los DDHH o a la propuesta electoral de un partido político. El docente y la institución pluralistas deberán ser pues, de manera genérica, beligerantes en cuanto a los valores compartidos y los contravalores: a favor de la justicia y contra el racismo y podrán decidir la estrategia a implementar frente a los valores no compartidos o no contradictorios, por ejemplo, desde el aborto y la eutanasia hasta el valor de la castidad antes del matrimonio o el uso del preservativo.

Vemos en esta propuesta un análisis exhaustivo de las cuestiones, un compromiso importante con el tipo de escuela al que se aspira y una estrecha relación entre ésta y la posibilidad de la formación ética. El docente tiene una relativa autonomía en tanto que es él o ella quien toma la decisión de cuándo implementar una u otra estrategia. Sin embargo, nos parece que una postura como ésta, aunque parece resolver temas graves como la actitud del docente frente a los valores, no llega al fondo del problema. Supone, en efecto, un marco regulatorio incuestionado e incuestionable, un fondo de valores compartidos que es necesario acatar y no se plantea qué hay detrás de esos valores. ¿Es seguro que la libertad es un valor compartido y que el derecho a la vida también lo es? ¿Por qué resulta entonces controvertida la eutanasia? ¿Por qué alguien no podría decidir libremente el fin de su vida? ¿Qué quiere decir elegir libremente? ¿Ser libre se trata siempre de elegir? ¿Qué significa elegir? Esta manera de dirimir las cuestiones como compartidas, contradictorias o no contradictorias clausura más que abre la posibilidad de la discusión, porque lo que está claro es que a poco de ahondar en las supuestas cuestiones compartidas se presentan los problemas, y éstos sólo pueden dirimirse en un terreno filosófico que no acepte pisos predeterminados de consenso, porque éstos suelen quedar desfondados rápidamente. “La ideología funciona por este mecanismo de fabricación de falsas preguntas a las que el individuo solamente puede responder a partir de opciones preexistentes y a su disposición en el sentido común”, sostiene Banasayag,²⁶ así, la cuestión controvertida pasa a ser el aborto, la eutanasia, la legalización de la marihuana, etc. A favor o en contra, se puede elegir. Menos se pueden elegir los temas problemáticos, el consenso, imagen

²⁶ BENASAYAG, M., CHARLTON, E. *Esa dulce certidumbre de lo peor*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

de la armonía social, ya ha decidido cuáles son.

¿Qué significa entonces ser neutral? El procedimiento es perfectamente legítimo, el problema radica en la división de los valores, esto es, en las decisiones ideológicas. Podemos ver qué ocurre en una comunidad de investigación filosófica, tanto con el docente como con los temas. De acuerdo con Lipman, en una discusión filosófica, el docente funciona como un árbitro en un partido de fútbol. Si bien no nos gusta la idea de competencia que sugiere la imagen de un partido, podemos inferir que el docente es quien vela por las reglas de juego sin participar de él. Las reglas del juego de la discusión filosófica tienen que ver con el compromiso con el diálogo como modo de comunicación entre las personas y como forma de pensamiento. Podemos estipular cuatro puntos necesarios para que una discusión sea efectivamente una investigación:²⁷

1. se trata de una conversación estructurada porque se concentra en un tema problemático o polémico;
2. la conversación se autorregula y se autocorriges: los participantes marcan el ritmo de la conversación y se cuestionan y corrigen mutuamente;
3. tiene una estructura igualitaria, esto es, en el diálogo todos los miembros de la comunidad de investigación se valoran a sí mismos y a los demás y ninguno tiene un punto de vista privilegiado sobre la cuestión;
4. la conversación se rige por los intereses de los participantes: son éstos quienes deciden cuál será el tema de la discusión. El lema de la comunidad de investigación filosófica es: "seguir la conversación adonde nos lleve".

Esta estructura tiene implicancias ciertas para el docente: de acuerdo con el punto 1, es el tema problemático en cuestión el que estructura el diálogo y no el plan de clase del profesor. En general el profesor provee el soporte a partir del cual surgen los temas problemáticos, pero, si se ha de seguir la conversación adonde lleve, el tema problemático que el docente haya previsto no tiene porqué imponerse al grupo de alumnos. Así, la responsabilidad del ritmo, tanto como del problema a tratar en la discusión, se comparte entre todos los miembros de la comunidad, incluido el docente. Además, en una comunidad de investigación filosófica hay un texto, que funciona como mediador, como aquello que se comparte: se comparte su lectura, su comprensión y también su discusión. Entonces, el docente no dicta clase y deja un espacio para la discusión de algún punto que él considera problemático, sino que lo problemático se supone desde el vamos: el texto, ya sea una de las novelas del programa de Lipman como algún otro material

²⁷ SHARP, Ann, SPLITTER, Laurance. *op.cit.*, p.59.

literario, debe ser un texto que presente cuestiones problemáticas, no dilemas, sino cuestiones relevantes filosóficamente y que pueda suscitar un interés para la investigación.²⁸ El rol del docente de filosofía no sólo no es más fácil que el de otro docente, sino que puede inclusive ser más difícil. El docente es un coinvestigador con una responsabilidad mayor dada por su lugar entre los alumnos, ya que un coinvestigador no quiere decir necesariamente un par. El docente tiene la responsabilidad de sacar todo el provecho de la discusión, esto es, debe hacer las preguntas pertinentes para que la investigación se profundice, tiene que prestar oídos a todas las intervenciones y colaborar para que los miembros de la comunidad puedan ir tejiendo una trama común, un sentido compartido, el docente más que nadie debe manejar las habilidades que sus alumnos deben incorporar de a poco: debe pedir y dar razones, requerir ejemplos y contraejemplos, debe buscar la coherencia y detectar la incoherencia y las falacias, debe abrir la discusión que puede haberse quedado entre un par de alumnos al resto de la clase. Si bien no tiene que sacar conclusiones de lo dicho, ni dar el "cierre" a la discusión, tiene que ser capaz de ofrecer un estado de la situación del tema tratado y estar atento al interés de sus alumnos en la continuidad de la discusión. Se ve entonces que la cuestión del rol del docente no pasa por la neutralidad y la beligerancia. Beligerante eventualmente en las habilidades, educativo podría decirse también. Neutral en la toma de posiciones, sí. Pero el maestro que construye una investigación con sus alumnos, más allá de la edad de éstos, no pone el acento en las posiciones sino en la investigación, confía en la capacidad de la comunidad para reflexionar acerca de aquellas posturas que resulten problemáticas, ya sea porque incurren en errores lógicos o porque entran en tensión con el sentido común, y someterlas a la discusión y a la crítica. Una comunidad de investigación madura no pondrá en el maestro la voz de la verdad, porque habrá ido construyendo, como comunidad, una voz propia, de la que el maestro eventualmente forma parte, como forman parte todas las otras voces. Entre los más pequeños, el maestro tiene una voz de mayor peso, pero esa voz no lo hace ejemplo de moral, él es quien mejor maneja las habilidades necesarias para la discusión racional, habilidades que los pequeños están aprendiendo a manejar.

Por supuesto que para poder desarrollar estas tareas, estamos pensando en un docente que cuente con una formación que le permita comprometerse

²⁸ Un libro que puede ser un ejemplo contrario de lo que estamos proponiendo, a pesar del éxito que ha conseguido, es *El mundo de Sofía* de Jostein Gaardner. Esta novela, aunque quiere ser problemática, difícilmente lleve a la investigación, y esto por varias razones: se exponen los problemas filosóficos como problemas de algunos filósofos y más que explicitarse la pregunta, se pone el acento en hacer comprender la respuesta del filósofo; el libro no es una mediación entre el docente y el grupo, sino que tiende a reemplazar al docente, en tanto cumple una función explicativa, a tal punto que uno de los personajes es un profesor de filosofía.

en una investigación filosófica en comunidad, una formación referida tanto a los aspectos metodológicos como sustantivos de la actividad filosófica en clase. Pero sobre todo, pensamos en un docente dispuesto a reflexionar sobre su propia práctica, un docente capaz de una perspectiva crítica con la realidad y con su tarea, alguien que no se conforme con los contenidos que les “bajan” las reformas educativas y que a su vez ellos “bajan” a sus alumnos (vaya inferioridad la de los niños...).

Sólo un docente crítico puede hacerse cargo de la formación ética y ciudadana y a nuestro modo de ver, sólo la investigación filosófica puede proveer las herramientas apropiadas para la reflexión ética : pensar la ética como una asignatura escolar más, sólo tiene sentido para aplacar la mala conciencia de los gestores eficaces que creen contribuir así a hacer un mundo más “humano”.

VI. A modo de cierre

Palabras finales, conclusión, a modo de cierre... ¿Cómo terminar cuando queda tanto por decir y por investigar? En verdad, no se cierra; el tema es vasto y complejo. Hablamos al comienzo de problemática multifacética y pluridisciplinar. En efecto, ocuparse de la formación ética en la escuela supone tener en cuenta muchos sentidos, estudios y aspectos diversos. Intentamos aquí hacer un aporte desde la filosofía, aporte que podríamos sintetizar en la dicotomía clave: legitimación de lo establecido o tensión crítica con la realidad. Apostamos a esta última, porque entendemos que es la actitud propia de la filosofía. Repasemos entonces lo recorrido hasta aquí: partimos del contexto de la demanda y del realismo mercantil que rige nuestras vidas. Allí planteamos cómo entender la demanda de formación ética en la escuela, cómo leer, de acuerdo con esto, el lugar de privilegio dado a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A la Declaración... porque mientras tanto, en nuestros países del cono sur, militares torturadores y violadores de derechos humanos caminan libres por las calles de Brasilia, Montevideo, Santiago y Buenos Aires... Se trata de recuperar el compromiso más que la moral. Seguimos con el tipo de escuela que debería ocuparse de la formación ética. Una escuela en la que se trata de privilegiar el pensamiento y la reflexión frente a la “bajada” de contenidos predeterminados. Una escuela, un aula como comunidad de investigación y cuestionamiento y un docente crítico. Propusimos allí la discusión filosófica como modo de investigación de los conceptos problemáticos y defendimos la investigación filosófica como un camino auténtico para una formación ética entendida como pensamiento crítico y autónomo.

Un punto que queda por desarrollar es el lugar del texto dentro de la comunidad de investigación: el texto es elemento común, también lugar de experiencia compartida, en virtud de la lectura en grupo y de las ideas sugeridas. Podemos pensar además el lugar del texto literario (más allá de los

materiales proporcionados por un determinado programa o curriculum —como el de Lipman y colaboradores o cualquier otro—) como un elemento que, junto con la discusión en comunidad de investigación, puede contribuir de manera preferencial a la reconstrucción significativa de la propia experiencia, objetivo primordial de toda formación ética y filosófica en general.²⁹ El texto, portador de múltiples voces, puede ser un vehículo más para la construcción de la propia voz. Pero éste ya es tema para otro trabajo.

Resumo

Neste trabalho, a autora analisa as necessidades e o contexto da chamada para que a escola ofereça educação moral a seus estudantes. Diversas propostas são apresentadas e, de acordo com os pontos de vista de Badiou e Benasayag, se põe em questão o consenso em torno dos direitos humanos como bem inquestionável. A autora afirma que o sentido da educação moral depende da função social que a escola assume. Isto permite-lhe propor a perspectiva de Lipman em *filosofia para crianças* como uma maneira legítima de trabalhar a educação moral na escola: a investigação ética numa comunidade de investigação filosófica.

Abstract

In this article the author analyzes the needs and the context of the claim that the school teaches moral education. Various proposals are presented and the consensus around the human rights as incontestable good is questioned, according to the views of Badiou and Benasayag. Then, the author claims that the sense of moral education depends on the social function that school assumes. This allows to propose Lipman's approach in *Philosophy for Children* as a legitimate way to work out moral education at school: the ethical investigation in a philosophical community of inquiry.

²⁹ Estamos pensando en una función de la literatura relacionada con otros ámbitos de la realidad y en este sentido nos vienen a la mente dos ensayos de gran interés: RICOEUR, Paul. *Temps et récit* (Paris: Seuil, 1983) en donde el autor analiza la función del relato de ficción en nuestra manera de configurar la experiencia del tiempo y NUSSBAUM, Martha, *Justicia poética* (Trad. cost. Santiago, Chile: Andrés Bello, 1997) donde la autora se ocupa del lugar de la imaginación literaria en el derecho y en la racionalidad pública.

