

Actes de la «ITrobada de Professors
de Filosofia davant la Reforma
de l'Ensenyament Secundari»

Barcelona ■ 18 ■ 19 ■ 20 ■ Setembre 1986

COL·LABORACIONS

José María Gutiérrez, Francisco Tauste, Jordi Beltrán, Luis Cifuentes, Hilari Arnau, Pere de la Fuente, Sara Estrada, Pilar Fibla i Jordi Fuentes, han integrat la comissió organitzadora de la *I Trobada de professors de Filosofia davant la Reforma dels EE.MM.*

Francisco Tauste, Luis Cifuentes i Jordi Fuentes han tingut al seu càrrec l'edició de les actes.

Josep Maria Carbonell ha mecanografiat tots els materials.

© Departament de l'I.C.E.
Universitat de Barcelona
Dipòsit Legal, B.: 3.357-1987
Imprès per: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona
Disseny coberta: Cesca Simó
Març - 1987

PRESENTACIÓ

P R E S E N T A C I Ó

Durant els dies 18, 19 i 20 de setembre de 1986 tingué lloc a Barcelona la I Trobada de professors de Filosofia davant la reforma dels EE.MM. Fou organitzada pels Seminaris Permanents de Filosofia de l'I.C.E. de la Universitat de Barcelona i de l'I.C.E. de la Universitat Autònoma, el Centre de Recursos per a l'ensenyament de la filosofia de la Universitat Politècnica, i la Comissió de Filosofia del Col·legi de Doctors i Llicenciats.

El lema de la trobada fou La filosofia i el/s nou/s batxillerat/s. Es presentaren cinc ponències i deu comunicacions. Hi hagué sessions de matí i tarda, excepte en l'últim dia, dissabte. Aquest es reservà per a que responsables de l'administració autonòmica ens informaren de les previsions de reforma en el que afecte al professor de filosofia, i per a que es redactara un document amb les conclusions de la trobada.

L'assistència oscil·là en torn a les cent persones, de les quals seixanta-quatre havien formalitzat una matrícula i pagat els drets. Aquestes xifres es poden considerar satisfactòries tan sols conjunturalment, ja que estan encara molt lluny del que podria i hauria d'haver estat la resposta (òptima) del professorat de filosofia dels Instituts de Catalunya.

El fòrum que constituí la nostra trobada ha de tenir

continuïtat. És necessari sortir del narcissisme intel.lectual, de la pràctica docent rutinària i de cert autodidactisme prepotent, els quals són potser més greus entre nosaltres que en altres col.lectius de professors.

Amb la Trobada s'han obert camins de debat i de crítica pel que fa al lloc, la funció i la didàctica de la filosofia en el futur mapa dels EE.MM. reformats.

No volem suposar que l'Administració --ni la Central ni l'Autonòmica-- hagin determinat fer cas omís del criteri ponderat dels qui haurem d'aplicar la reforma. Per això, entre professors i Administració, és convenient que s'incrementi la quantitat i la regularitat de la informació al respecte. Ara tenim l'ocasió de que aquesta reforma no s'acabi com d'altres en benefici d'uns quants, però totalment aliena, en fi, al sentir i al pensar de la majoria.

Aquesta trobada ha estat sols un primer pas.

Dijous, 18 de setembre

ELS BATXILLERATS EN ELS PLANS DELS EE.MM.

Sr. Mariano Fernández Enguita
Profesor de Sociología.
Universidad Complutense de Madrid.

Es una satisfacción poder escribir sobre un tema equis, en las comunidades europeas y en España, sin que necesariamente se traduzca en una cadena de lamentos que vienen a confirmar, una vez más, que Europa termina en los Pirineos. Esto sucede pocas veces, pero una de ellas es al hablar de los sistemas escolares europeos y españoles. Claro que no sería así si nos ocupáramos específicamente de la calidad de la escolarización en términos de recursos materiales y financieros, del presupuesto educativo por alumno, del número de alumnos por profesor, del grado en que se ha alcanzado la escolarización universal en los ciclos obligatorios y post-obligatorio, etc. En ese caso tendríamos que volver a consolarnos con que en Grecia y Portugal pueden estar peor las cosas, pero no es esto lo que vamos a tratar. Desde otro punto de vista, nuestra atención se va a centrar en las distintas (pero no tanto) estructuras de los sistemas escolares.

Todos los países de las comunidades, como España, dividen sus enseñanzas básicamente en tres tramos: primaria o básica, secundaria y superior. Las terminologías no necesariamente coinciden, pues, mientras en algunos países se considera secundaria ya el quinto año de escolaridad, en otros no se

alcanza hasta el octavo o el noveno; pero esas son, efectivamente, meras diferencias de nomenclatura. Primaria y secundaria se distinguen más bien porque la primera está a cargo de maestros con título no universitario o semi-universitario mientras la segunda está a cargo de profesores licenciados o sus equivalentes; porque la primera es estrictamente común -- en términos formales -- mientras la segunda puede variar dentro de un mismo país; porque las enseñanzas primarias son globales, no divididas por materias, mientras las secundarias suelen estar estrictamente compartimentadas; porque los profesores de primaria están especializados en pedagogía pero no en las materias, mientras los de secundaria están especializados por materia pero suelen carecer de formación pedagógica; en fin, porque se imparten en centros distintos. Numerosos sistemas escolares no reúnen varias de entre ellas. Finalmente, mientras algunos países agrupan todas o casi todas las enseñanzas post-secundarias regladas -- o sea, excluyendo las ocupacionales -- en la universidad, otros mantienen dos vías, universitaria y técnica, separadas.

Por razones fáciles de comprender, podemos afirmar que lo que distingue a una estructura escolar de otra es, fundamentalmente, la forma en que se organiza su enseñanza secundaria. La primaria, como ya hemos dicho, suele ser muy parecida en términos de organización. En cuanto a la superior y la post-secundaria en general, aunque puede presentar diferencias importantes, éstas afectan ya sólo a una minoría de los jóvenes y tienen, por cierto, su origen en la secundaria

de que provienen. Claro que, con un criterio parecido, podría argumentarse que lo que ocurre en la secundaria tiene su origen en la primaria, lo que no dejaría de ser verdad. Sin embargo, para entrar en esta cuestión tendríamos ya que adentrarnos en el interior de las mismas escuelas, no pudiendo mantenernos en el nivel de la estructura general del sistema educativo, que es lo que pretendemos hasta mejor ocasión.

¿En qué se diferencian, entonces, los sistemas escolares nacionales de las comunidades?. A primera vista, podríamos distribuirlos entre dos polos extremos: los totalmente segregados, como el alemán occidental o el holandés, y los más integrados, como el británico o el danés. En el medio, más cerca de un polo que del otro, según los casos, quedarían todos los demás. Llega el momento de aclarar qué entendemos por sistemas segregados e integrados. Decimos que el sistema holandés o el alemán federal son segregados porque, al acceder a la enseñanza secundaria, después del cuarto año de escolaridad, los niños y niñas se incorporan a ramas enteramente distintas: distintas por el origen social del público que reclutan, distintas por los contenidos de las enseñanzas, distintas por los métodos pedagógicos que emplean en ellas, distintas por los futuros educativos que abren o cierran y distintas, en fin, por las posiciones sociales a las que, en última instancia, conducen. Por otra parte, decimos que los sistemas escolares británico o danés son integrados porque, en ellos, los alumnos acceden sin excepciones, o con muy pocas, a un único tronco secundario cualesquiera que sean sus calificación-

nes en primaria, cursan o tienen la posibilidad legal de cursar las mismas enseñanzas y, formalmente, nada indica todavía cuál sea su futuro escolar o social.

Entre estos dos polos se sitúan los sistemas escolares que sólo han integrado en parte el primer ciclo de la enseñanza secundaria, o que han integrado el primer ciclo que mantienen muy dividido el segundo, o que se incorporan ahora a la reforma. El prototipo son aquí los países mediterráneos, particularmente Francia, Italia y España.

No obstante, esta clasificación, que sirve para empezar a entendernos, no sirve igual para ir muy lejos. En realidad, no sirve de mucho, porque es cambiante. El Reino Unido, por ejemplo, aunque tiene un sistema esencialmente integrado, mantiene todavía escuelas secundarias selectivas --no me refiero ya a las llamadas "public schools", que son las escuelas privadas, sino a las "grammar" y otras que todavía quedan dentro del sistema estatal--. La República Federal de Alemania y los Países Bajos, cuyos sistemas hemos caracterizado como netamente segregados, cuentan ya, experimentalmente, con escuelas integradas, aunque no signifiquen mucho dentro del total ni sean un preludio de una reforma inmediata. Francia, que hoy está más cerca de ser un sistema integrado, era hasta hace pocos años un sistema enteramente segregado. Y así sucesivamente: piénsese, por ejemplo, en España, con una escuela definitivamente segregada antes de la plena puesta en práctica de la Ley General de Educación, una posi-

ción intermedia hasta hoy, y uno de los sistemas más integrados cuando se lleve a la práctica, si nada lo impide, la generalización de la reforma de las enseñanzas medias.

En consecuencia, podríamos formular la cuestión de otra manera: con distintos ritmos, distintas modalidades y distintos grados de empuje y/o de resistencia, todos los sistemas escolares de las comunidades europeas o, lo que es más, todos los del mundo industrializado, capitalista o burocrático, siguen un camino que lleva de una estructura segregada a una estructura integrada. La avanzada en esta línea son los países escandinavos, seguidos del Reino Unido. Sin embargo, el carácter más centralizado de los sistemas escolares latinos hace posible que, súbitamente, mediante reformas recientes o en curso, puedan situarse en un nivel de integración similar al menos al del Reino Unido. La retaguardia, por supuesto, la constituyen los países centro-europeos-- algo que, irónicamente, puede considerarse herencia de una tradición mucho más larga en materia de escolarización universal: desde el principio dividieron a los alumnos en dos redes distintas, mientras en los demás se avanzaba lentamente hacia la escolarización general a partir de la ampliación paulatina de una escuela minoritaria, y ahora es más difícil deshacerse de esa herencia--.

1. ¿QUE TIPO DE INTEGRACION?

Desde este punto de vista, lo que interesa no es ya tanto hacer una tipología que se mostraría precaria como ver

las vías distintas empleadas para llegar hacia la integración por los países que nos han precedido en ello, pues ello debe permitirnos aprender de sus aciertos y sus errores. Aunque, en el campo de la educación, los vientos soplan hoy en otra dirección muy distinta- a lo que nos referiremos más adelante-, la generalidad de las reformas comprensivas de la enseñanza se hicieron en aras de la igualdad o, más precisamente, de la llamada igualdad de oportunidades. Es cierto que contribuyeron otros factores como la guerra fría y la necesidad de desarmar política e ideológicamente al movimiento obrero, la preocupación por no dilapidar recursos humanos en medio de la competencia tecnológica internacional o el creciente malestar de las clases medias al ver que una parte de sus vástagos podía verse negado el acceso a las ramas selectivas de la enseñanza, pero éstas son cuestiones que giran en torno a la primera. La opinión pública pedía mayor igualdad de resultados o, al menos, en el punto de partida; los gobiernos estaban prestos a poner en marcha un mecanismo que garantizara la paz social diluyendo los conflictos de clase en la competencia interindividual; y los empresarios querían una mano de obra relativamente polivalente y adaptable a los cambios en la producción. Hasta la izquierda parecía no tener que decir otra cosa sobre la escuela sino que no ofrecía la suficiente igualdad de oportunidades, que no iba un número suficiente de hijos de obreros a la universidad, etc. Hoy son ya pocos los que comparten aquellas ilusiones sobre el potencial reformador de la escuela-- "una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz", decía el preámbulo del Libro Blanco de Villar, mientras algún que

otro "riguroso" teórico "marxista" se apresuraba a demostrar que la Ley General de Educación era el fruto no nato, pero esperado y bienvenido, de la alianza entre las clases populares y la burguesía "nacional", o sea progresista-- . Sin embargo, aunque no consideremos ya a la escuela como el motor de cambio social, debemos seguir admitiendo que la reforma de la escuela es parte , y parte importante, de este cambio, como quiera que se entienda. Por eso mismo, debemos valorar las distintas formas de integración escolar en función de sus resultados en términos de igualdad, concretamente de igualdad educativa.

Los sistemas integrados se distinguen por su estructura interna en dos grandes grupos, los que ofrecen un currículo común a todos los alumnos y los que les ofrecen un currículo diversificado. Curiosa pero lógicamente, pueden conducir a resultados muy parecidos, pero la crítica de los segundos resulta, probablemente, más fácil de comprender que la de los primeros. Una primera variante de estos es la que consiste en agrupar a los alumnos que, formalmente, siguen un currículo común, por velocidades de aprendizaje. Así se forman grupos para todas las materias, para cada una o para alguna de ellas, por "capacidades" y por "resultados", dividiendo a los alumnos sólo en dos o tres niveles básicos o en tantos como sea posible. El efecto final es que se crean de hecho, dentro de la misma escuela, ramas distintas que vienen a reproducir la segregación social y escolar que antes se daba entre escuelas. Los alumnos se sienten etiquetados como "buenos" y "malos", triunfadores o fracasados; los profesores con más

experiencia prefieren los grupos de mayor nivel y dejan los otros a los más inexpertos; los curricula se diferencian de hecho, pues mientras unos sobrepasan el programa oficial otros nunca lo cubren; los métodos también se distinguen, pues mientras a unos se les invita a entrar en los arcanos del pensamiento de otros se espera simplemente que lo asimilen mascado y simplificado. La discriminación se torna así acumulativa y difícilmente reversible.

La segunda variante de la diversificación es aquella en la que los alumnos componen su propio curriculum eligiendo entre una oferta diversa de materias optativas. Los alumnos con menos espíritu "académico", de origen social desaventajado o que no creen en las promesas de la escuela o sus padres tienden a elegir las materias de índole práctica, y viceversa; los profesores les orientan de acuerdo con la imagen que se han formado de ellos, que suele corresponderse estrechamente con su origen social; las opciones no son realmente ilimitadas, pues los colegios, que no cuentan con plantilla ni alumnos suficientes como para ofrecer cualquier materia a cualquier hora y que se rigen por prejuicios sobre lo que es un curriculum adecuadamente "académico" o adecuadamente "práctico", arreglan los horarios de manera que sólo son posibles gamas unilaterales de opciones, descaradamente académicas o descaradamente pensadas para la incorporación temprana al trabajo. Así se diferencian multitud de caminos irreversibles, pues quien, por ejemplo, no eligió matemática avanzada en el curso N no puede ya hacerlo en el N+1, bien porque no se le permite, bien por-

que se encontraría en posición de desventaja y le exigiría un esfuerzo extraordinario para alcanzar el nivel adecuado.

A partir de aquí podría fácilmente deducirse que el remedio está en un currículum común y único, pero las cosas distan mucho de ser tan simples, incluso si dejamos de lado, por esta vez, problemas como la relación entre la escuela y su entorno cultural y social específico. Un currículum único se convierte en un instrumento de discriminación cuando se aplica de forma indiferenciada a alumnos que vienen de orígenes sociales y culturales muy distintos, que tienen intereses diferentes, cuyo lenguaje, patrones de conducta y valores guardan mayor o menor relación con lo que les pide la escuela, etc. Cuando, además, ese currículum único es invariablemente académico o, peor, academicista; cuando está profundamente impregnado por las ideas, los valores, las pautas de conducta y el "sentido común" de las clases alta y media, ya podemos decir de antemano quiénes serán los perdedores. En realidad, no hacía falta esperar al fracaso de la reforma comprensiva de la enseñanza secundaria para concluir algo que podríamos haber constatado en la primaria, donde ya se anuncian claramente los futuros "éxitos"- "fracasos" escolares, pero es cierto que la persona necesita tropezar dos veces en el mismo obstáculo. Lo que sucedió, en realidad, fue que los críticos de la escuela estaban demasiado encantados con el fácil ataque a una escuela formalmente desigual como para pensar que, si fuera formalmente igual, podría seguir siendo, en última instancia, anti-igualitaria.

Pero, si los dos posibles caminos han fracasado, ¿es que no hay solución? Lo que ocurre es que no son los dos posibles caminos, sino sólo dos de los caminos posibles. Junto--o frente -- a la posibilidad de dejar a los alumnos donde están, abandonados a la herencia de su origen social y cultural-- lo que hacen los sistemas segregados, metiéndolos en escuelas distintas, y una variante de los sistemas integrados, al ofrecerles enseñanzas distintas dentro de la misma escuela--; junto a la posibilidad de tratarlos de manera indiferenciada, señalando sólo a dónde deben llegar pero dando por bueno que tienen que llegara donde siempre, a donde les gusta llegar a la clase media, y sin tener en cuenta de dónde parten, para luego ver cómo triunfan unos y se estrellan otros según sus recursos desiguales, existe otra. Esta otra posibilidad, nunca intentada seriamente, debería componerse de dos partes: primero, elaborar programas de aprendizaje que no sean lo que un catedrático hijo y nieto de catedráticos piensa que todo el mundo debería aprender, sino algo que, sin abandonar lo mejor de la cultura académica, realce los aspectos prácticos, expresivos y comunitarios de un desarrollo personal equilibrado; segundo, una estructura flexible que, reconociendo las distintas posiciones de partida, ofrezca vías alternativas para llegar a resultados iguales o equiparables. Traducir esto en un plan de detalle llevaría muchas páginas y estaría fuera de lugar, pues lo fundamental, de momento, es ponerse de acuerdo, por así decirlo, en una "filosofía" de lo que queremos obtener de la escuela. No obstante, podemos añadir que los dos objetivos citados son también expresables en una

jerga quizá más aceptable de puro familiar: el primero se puede denominar formación polivalente y/o integral; el segundo, currículum flexible más educación compensatoria.

No podemos extendernos más sobre esto, pero parece oportuno recordar que todas estas formas fracasadas de integración que acabamos de criticar se están dando ya hoy, en España, a escala de laboratorio: la agrupación por niveles de aprendizaje funciona en Euskadi y en numerosos centros sueltos en otros lugares; el sistema de opciones se aplica en Catalunya; el currículum único y académico, en fin, aparece todavía en exceso en las materias tradicionales del llamado "territorio M.E.C." y las autonomías que se han sumado al mismo tipo de reforma. Estamos hablando, como se habrá adivinado ya, de la aplicación experimental de la reforma de las enseñanzas medias. Por lo demás, la última variante citada, el currículum único, academicista y cortado a medida de los niños de clase media, pero sólo de ellos, es moneda de aceptación forzosa todavía en el ciclo superior de la E.G.B., al que en otros países llamarían primer ciclo secundario. Es el momento de sacar conclusiones, si no de los aciertos, de los errores de Europa.

2. LA DIFERENCIACION COMO RESPUESTA A LA INTEGRACION.

Al igual que entre nosotros, el tema de la integración tiene en Europa algo de cuento de nunca acabar. Las formas de diferenciación interna dentro de las escuelas secundarias a las que hemos aludido un poco antes pueden ser interpretadas,

por supuesto, como reacciones frente a la integración escolar, pero aquí nos referimos a otras tres manifestaciones de la misma respuesta: la mayor diferenciación tras el tronco común, el resurgir de la enseñanza privada y el auge de la formación ocupacional.

La prolongación del tronco común, que generalmente incluye hasta el primer ciclo secundario, ha venido sistemáticamente acompañada de una mayor diversificación del segundo ciclo secundario, de los estudios post-secundarios en general y de los universitarios en particular. En Francia, por ejemplo, se multiplican las variantes del bachillerato y de estudios de formación profesional; en el Reino Unido lo hacen los exámenes públicos y los consiguientes estudios para prepararlos; en España, para mirar más cerca, la unificación del bachillerato general de dos años viene acompañada de una proliferación de las variantes en el bachillerato posterior. A favor de esto puede argumentarse que, en algún momento, hay que preparar a los jóvenes para empleos o tipos de empleo específicos; es decir que, más tarde o más temprano, hay que dar cabida a la especialización. En términos tan generales, esto es cierto para cualquier tipo de sociedad imaginable, pero el problema empieza cuando, por un lado, la especialización es, además, unilateralización (es especialización dentro de una subesfera del saber teórico o práctico, pero también, respectivamente, renuncia global al saber práctico o teórico) y, por otro, vemos cómo vuelve a reproducir, en gran medida, el origen social de los alumnos y, en todo caso, los condena a destinos socia-

les profundamente desiguales.

Esta tendencia es aún más visible en los estudios superiores. Las universidades se diversifican hasta el punto de diferenciarse en un pequeño grupo de élite y un gran grupo de aluvión: las primeras siguen contribuyendo a la reproducción de los sectores privilegiados, mientras las segundas acogen, como una especie de prolongación del bachillerato, a la masa de estudiantes provenientes de secundaria. Las formas de esta diferenciación pueden ser muy distintas: así, países como Inglaterra y Alemania Federal mantienen universidades muy selectivas, mientras dejan crecer un sector técnico separado, mientras, en Francia, los centros de élite son las llamadas Grandes Escuelas y el aluvión va a las universidades. A esta diferenciación horizontal hay que añadir otra de tipo vertical. Los sectores privilegiados de la sociedad se defienden del acceso masivo a un nivel de enseñanza elevando las exigencias formales en materia educativa. De este modo, al igual que el título de secundaria ocupa ahora el lugar que antes ocupaba el de primaria, el de simple mínimo común, la licenciatura viene a constituir el elemento de cultura que antes se asociaba a un título de bachillerato poco frecuente y el doctorado es el requisito de la distinción que antes aportaba la licenciatura. Podría decirse que, cuando un sector social accede masivamente a un nivel determinado de la enseñanza, el sector situado por encima de él se las apaña para convertir el nivel siguiente en el punto de inflexión y en una nueva barrera social y cultural que sustituye a la anterior.

En otro orden de cosas, la enseñanza privada resurge como respuesta de los sectores sociales que consideran insuficientes las diferencias existentes dentro de la enseñanza estatal. En Francia, por ejemplo, hemos asistido, no hace mucho, a movilizaciones masivas en favor de la "libertad de enseñanza", o sea de la escuela privada. En el Reino Unido, el gobierno conservador protege a las escuelas privadas y lanza un programa de "plazas asistidas" por el que se financia la matriculación en escuelas privadas de niños que se han mostrado brillantes en las públicas, lo que equivale al siguiente mensaje: las escuelas privadas son mejores que las públicas, estamos dispuestos a que siga siendo así y preferimos emplear el dinero en enviar más gente a la estupenda enseñanza privada que en mejorar la deplorable enseñanza pública. No es poca cosa para uno de los países que más empeño había puesto en la mejora de la escuela pública. Por todas partes florecen estudios, las más de las veces metodológicamente deleznable, que intentan demostrar que las escuelas privadas son más eficientes que las públicas. Todo esto cuadra muy bien con un período en el que un exceso de capitales, frente a una demanda solvente deprimida, busca enloquecido lugares donde invertir con beneficio asegurado y espera encontrarlos desmantelando los servicios asociados al Estado del Bienestar (escuela, salud, transportes públicos, etc.). Y hay que decir, por cierto, que los enseñantes de los centros públicos, y sobre todo los directores, actúan como aliados involuntarios de los defensores de la enseñanza privada. Mientras el peor de los centros privados se dirige a sus clientes potenciales con declaraciones de objetivos, formula-

ciones de principios, programas pedagógicos, etc. (No importa que la mayoría de las veces sean sólo una mezcla de banalidades y barbaridades pedagógicas y votos religiosos suavizados), los centros públicos son como cajas cerradas que funcionan en el más absoluto hermetismo, que piden implícita o explícitamente al padre que les entregue el niño y se vuelva a casa. Aunque sólo sea en el terreno de las apariencias, desde el punto de vista del cliente-usuario, ésto es como elegir entre el menú del día o comer a la carta.

El auge de la formación ocupacional, aunque pueda ser defendido en atención a otros factores y con las necesarias cautelas, puede también inscribirse --aunque no agotarse-- en esta lógica. Teóricamente, la formación ocupacional no es sino una respuesta a la necesidad de preparar a gente específica para puestos específicos y al desempleo juvenil es decir, a lo que vagamente se llama transición de la escuela al trabajo. Pero también es una alternativa a mantener a los jóvenes parados en la escuela o a proporcionarles en ella, o con ella, una experiencia de trabajo. Los jóvenes que van a la ocupacional hacen fuera de la escuela lo que otros hacen dentro de ella: esperar a conseguir un empleo y prepararse para él. Por consiguiente, nos hallamos de nuevo ante una forma de diferenciación y, en último análisis, de reproducción de las diferencias sociales. Hoy en día, los presupuestos dedicados por los gobiernos europeos a la formación ocupacional crecen mucho más velozmente que los dedicados a la enseñanza reglada, o crecen mientras éstos se estancan.

3. DE LA IGUALDAD A LA EFICIENCIA.

El clima ideológico que rodea a la educación ha cambiado notoriamente en el último decenio, en los países industrializados y en los europeos en particular. Si, hace diez años, la palabra que surgía cada tres frases al hablar de la escuela era "igualdad", ahora dominan términos como "eficiencia", "coste-beneficio", "excelencia", etc. Los países anglosajones viven obsesionados con la consigna "back to the basics" (vuelta a los fundamentos). Las reuniones internacionales no versan ya sobre la igualdad o la igualdad de oportunidades, sino sobre la "calidad", las "destrezas básicas", el currículum mínimo. En Francia, un gobierno socialista, a través de un ministro "izquierdista", anuncia la vuelta a la lectura y las cuatro reglas como centro del currículum. En el Reino Unido fue también un ministro socialista (Callaghan) quien lanzó el "Gran Debate" contra las prácticas demasiado liberales en William Tyndale y otras escuelas.

Esta evolución se apoya en una espectacular parafernalia sobre el "descenso del nivel" de los alumnos. Los profesores de universidad culpan a la secundaria, los de secundaria a la primaria, y los de primaria a las familias. Los demás tienen que ser culpables, porque yo soy inocente. Se suceden los estudios que comparan el nivel de los alumnos a través del tiempo, como si tal cosa fuera de recibo. No se puede comparar el nivel medio de un bachillerato al que accede el cincuenta por ciento o más de la población en edad con el de aquél

al que, hace diez o veinte años, accedía sólo una minoría, y lo mismo reza para otras ramas o tramos de la enseñanza. No se puede medir por el mismo rasero una enseñanza que estaba centrada en las cuatro reglas y otra que se niega a estarlo, tanto menos cuando el rasero son precisamente las cuatro reglas. Hay cosas, simplemente, no mensurables: ¿cómo medir el desarrollo personal, la creatividad, la libertad, el espíritu crítico, la solidaridad, etc.? Pero las organizaciones burocráticas necesitan medir, y miden lo que sea. Sin embargo, incluso en estas condiciones, las mediciones parciales no sustentan, la mayoría de las veces, la idea del descenso del nivel, pero ni importa: el catastrofismo siempre es noticia, pero los estudios cuidados resultan aburridos y no caben en los titulares de los periódicos: la contrarreforma auspiciada por Chevenement vino inmediatamente después de que dos informes auspiciados por el propio gobierno, los dirigidos por Legrand y Prost, no sustentaran la hipótesis de un descenso general del nivel.

Esta involución puede interpretarse de otro modo. En los últimos años, los empleadores se quejan llorosamente de que los jóvenes acceden al trabajo con malas costumbres: no son puntuales, no saben quién es el jefe, se empeñan en llevar a cabo tareas interesantes, piden algo más que un salario, abandonan los empleos que les resultan frustrantes si tienen la oportunidad de encontrar otro e incluso sin ella, etc. De esto se culpa a la escuela, por educar a los niños en un clima de tolerancia y crearles unas expectativas que, luego, el traba-

jo no es capaz de satisfacer dada su organización social interna. La vuelta a las cuatro reglas sería también el regreso a la pedagogía disciplinaria que las acompañaba, que es muy distinta, diametralmente opuesta a la que promueven quienes piensan que la escuela debe fomentar la capacidad de aprendizaje autónomo, la creatividad, etc. De esta forma, bajo un discurso que sólo habla de contenidos y niveles se ocultaría una ofensiva cuyo objetivo son las relaciones sociales dentro de la escuela. Después de todo, siempre es más presentable hablar de "nivel" que de la disciplina, y ambas cosas conducen a lo mismo.

Sr. Antonio Bolívar Botía.
Profesor de Filosofía.

1. INTRODUCCION.

Dada la indefinición del título oficial, asignado de antemano amablemente por los organizadores a mi ponencia (1), me encuentro obligado, para evitar falsas expectativas que pudieran no ser correspondidas; en primer lugar, a comenzar exponiendo brevemente, qué es lo que pretendo plantear: -No voy a hacer un planteamiento de la cuestión centrado en la Psicología, como podría sugerir el título (teorías del aprendizaje, que están en la base de los modelos de enseñanza), no es mi cometido ni mi competencia, aunque necesariamente me refiera a algún planteamiento psicológico. Tampoco como una cuestión de teoría pedagógica, en el sentido de "modelos didácticos" generales, pues no pretendo describir los modelos didácticos existentes en abstracto y menos proponer un modelo ideal. Más bien los organizadores me planteaban, bajo este título, que tratase la relación entre conocimiento y enseñanza en el profesorado de Filosofía, en el sentido de delimitar un marco teórico en el que se inscriba la enseñanza de la F^a. a niveles medios. Por lo que, aparte de otras cuestiones marginales, pretendo analizar las prácticas escolares de la F^a. en el Bachillerato, poniendo de manifiesto que cualquier propuesta pedagógico-didáctica concreta es dependiente de la concepción

previa de que se parta ("pensamiento práctico"), y proponer algunas líneas actuales para analizar tales prácticas.

Pasada ya la etapa -finales del 60 y comienzos del 70- de las discusiones metafilosóficas sobre la "muerte de la filosofía" y, consecuentemente, de su finiquito papel en la enseñanza, que según algunos autores (Ferrater Mora y Jacobo Muñoz) se convirtió en "uno de los órganos de concentración de nuestro masoquismo más refinado"; lo que hoy nos interesa es partir del faktum de una materia (Filosofía), inserta en el curriculum de las Enseñanzas Medias, y de unos profesionales dedicados a su enseñanza; y plantearnos con un mínimo de rigor y profundidad qué función, virtualidades y enfoques podrían hacer viable tal enseñanza, al tiempo que sirvieran para reivindicar su papel en el futuro Bachillerato y justificar nuestra enseñanza.

No obstante nuestra materia se encuentra aquejada, como una constante histórica que le acompaña, de un déficit y crisis de legitimidad, cuyo desarrollo y justificación se convierte necesariamente en manos del filósofo profesional -aquel cuya existencia depende de ello-, como hizo notar Adorno (1963, 9; otras líneas de la polémica en HABERMAS 1973 y 1981), en un alegato apoloético (afirmación de lo puesto en duda al principio retóricamente); pero los intentos continuos de desterrar su presencia o diluirla nos fuerzan, sin embargo, a volver a reafirmar su legitimación, pretendiendo, muchas veces vanamente, que la legalidad haga suyas las propuestas que con-

sideramos legítimas (Vid. LÜBBE 1978).

2. CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: El "conocimiento práctico" de los profesores.

A falta aún de estudios monográficos y empíricos sobre el tema, y basándonos - por tanto - sobre una base experiencial y fenomenológica, podemos afirmar que en nuestro bachillerato existen una proliferación de prácticas docentes de la Filosofía, en un grado mayor (o por lo menos cualitativamente diferente) que en otras materias, muy diversas entre sí, con unos niveles de coherencia teórica discutibles en algunos casos, y que cada una pretende ser justificada en función de argumentos de variada índole. Así, a nivel descriptivo: lecciones magistrales sobre el programa oficial, supresión de dicho programa y hacer la clase entre todos, enfoque epistemológico versus enfoque antropológico, impartición homologable a otras materias versus la clase de filosofía como "el 'diario remanso' del espíritu donde, libre de apremios e inquietudes escolares, vaya aprendiendo poco a poco a ponerse en cuestión, a interrogarse, acerca de las informaciones científicas, históricas, literarias, religiosas, culturales, etc. que a lo largo del día van acumulándose en su mente." (ORIO DE MIGUEL 1979, 48); por no seguir con la enumeración. Pues bien, queremos explicar estos hechos, a la luz de la hipótesis, sugerida por los organizadores, de la relación entre conocimiento y enseñanza, que hace que se empleen en la enseñanza secundaria de la filosofía muy distintos modelos de enseñar. Quizá sea ne-

cesario el intentar comprender el "status quo" actual, para cualquier propuesta de cambio o innovación educativa que se avecinan o que podamos formular. Pero sobre la enseñanza de la filosofía, inserta en el Bachillerato actual de determinadas formas, inciden un complejo conjunto de variables no reductibles sólo a este nivel, sino que, además, se inscribe en el conjunto de un sistema escolar, interconectado a su vez con otros sistemas -- social, político y económico -- concretos. Obviar estos aspectos, significaría no comprender lo que pretendemos explicar. Dado que, por limitaciones de diverso tipo, no a todo podemos referirnos, adaptamos aquí una perspectiva selectiva.

Se trataría de entender por qué los profesores de filosofía construyen sus prácticas, que configuran "modelos de enseñar", de determinadas formas y buscar un enfoque explicativo. Aquí me fijo especialmente en el "conocimiento práctico" (ELBAZ 1983) del profesor, como una de las variables mediacionales que expliquen las diferencias individuales en el comportamiento docente. Ello implica considerar que una de las causas para explicar los distintos modos de saber y enseñar está en los constructos personales, esquemas conceptuales o cognitivos; siendo la concepción de la materia y la percepción de los sucesos de la clase, unido a teorías prácticas didácticas o psicológicas, una de las bases en que se apoyan y ponen en juego para realizar sus clases, filtrando los conocimientos académicos en función de sus propias perspectivas.

Conviene advertir que este modelo (o paradigma) de analizar la enseñanza ha surgido en los últimos años (PEREZ GOMEZ 1983 a) en el campo de la investigación pedagógica (más concretamente en "teoría del curriculum") como alternativa, por la incapacidad para explicar lo que de hecho sucede en el aula, a los modelos basados a) en la búsqueda de cualidades personales del docente que hicieran posible una enseñanza más eficaz ("profesor ideal"); b) del basado en las llamadas "competencias docentes" (VILLAR ANGULO 1980), y , sobre todo, c) el fracaso del paradigma "proceso-producto" en el que se entendía la conducta del profesor como un proceso de enseñanza-aprendizaje en acción, constituyendo los resultados de los alumnos en términos de aprendizaje el producto de dicho proceso (ESCUADERO 1980); por lo que todo se cifraba en ver la correlación causal entre ambas variables (así han proliferado los análisis de interacción verbal correlacionándolos con resultados escolares). El simplismo de este enfoque (no dar cabida a otros factores ecológicos que conforman el aprendizaje escolar), su modelo de estímulo-respuesta y otros motivos, han llevado a proponer este nuevo enfoque, que sustituye la relación causal por un modelo mediacional (influido, sin duda, por la psicología cognitiva y la teoría del procesamiento de la información). Así las diferentes prácticas escolares son el resultado observable de complejos procesos internos de deliberación, percepción y elección, que les llevan a elaborar estrategias y prácticas diversas. Puesto que no hay comportamientos didácticos válidos para cualquier situación, es el profesor quien valora la situación, teniendo en cuenta unos

factores u otros, y en función de este procesamiento de información adopta decisiones.

Siendo la enseñanza, por naturaleza, como ha puesto de manifiesto Olson (1980 y 1982), una tarea difusa, agravada en este caso por la naturaleza misma de la materia, en el sentido de que no está claro y es difícil de delimitar y estipular lo que concretamente hay que hacer, creando conflictos e inseguridad al enseñante con las circunstancias en que debe desarrollar su acción, y obligándole a decidirse por unas opciones concretas que reduzcan la ambigüedad contextual en que se mueve toda práctica escolar. Apoyarse en el programa oficial, libro de texto o desarrollar una práctica escolar propia, buscando una justificación práctica o teórica, son modos de minimizar, controlar o reducir la difusión y ambigüedad. Cada profesor se ve obligado a traducir y redefinir los elementos de un programa para ser incorporados posteriormente a la práctica, pero este proceso involucra siempre dilemas e incertidumbres -- segundo rasgo que pretendemos destacar -- acerca de tres planos (OLSON 1982,142 y ss.) principalmente: a) Cometicos, objetivos y fines de su tarea, b) Cuál modo de enseñanza es más eficiente, c) Su rol en la clase, i.e. de las relaciones sociales e interacción en el grupo que conforma la clase.

El profesor procesa informaciones de diferentes ámbitos, y en base a ellas elabora las decisiones sobre su práctica escolar. Estos ámbitos son (SHAVELSON Y STERN 1981;PEREZ

- 1) Expectativas que tiene sobre el alumno y el aula como grupo: tales como información sobre su capacidad, participación, conducta.
- 2) Las creencias, asunciones y actitudes del profesor que forman un conjunto de principios ideológicos y actitudinales: concepción de la materia, conocimiento e intereses dentro de ella; sus planteamientos teóricos, y creencias implícitas sobre la naturaleza humana y la educación.
- 3) Naturaleza de las tareas de instrucción: tales como las actividades que considera más adecuadas, objetivos, contenidos a adquirir, capacidades a desarrollar, etc.
- 4) Por último, las limitaciones institucionales (disponibilidad de materiales y estrategias alternativas) se configuran no como factor decisivo, pero actúa como limitador o potenciador de las decisiones que pueda adoptar. Así los recursos, circunstancias externas, requisitos administrativos, que limitan, facilitan o conforman el pensamiento y la acción de los profesores.

Como comenta A. Pérez Gómez (1983 a, 117): "todo este conjunto de informaciones son la base que utiliza el profesor para decidir sobre las diferentes tareas que debe realizar. Dentro de este modelo cognitivo, los condicionantes externos no lo son tanto en virtud de su objetivo peso situacional, como en virtud del significado subjetivo que le confiere el profesor. Es el profesor quien interpreta, evalúa y da significa-

ción a las personas, objetos, espacios y procesos que interactúan en el aula (...). Los valores potenciales llegan a ser actuantes en virtud de la actividad cognitiva del profesor que los dota de sentido en su estrategia docente. De ahí la importancia de las creencias y teorías con las que el profesor percibe, interpreta y construye el significado de cada situación." Aquí, por lo que nos concierne, nos vamos a fijar en el segundo factor de Shavelson.

Consideramos entonces que es el conocimiento práctico del profesor (incluyendo en él tanto el mundo experiencial como el teórico), constituido por constructos personales, esquemas cognitivos y creencias (OLSON 1980, ELBAZ 1981 y 1983, CONTRERAS DOMINGO 1985), uno de los factores que explican los diversos modos de aprender y enseñar. En estos constructos personales entrarían, a título de ejemplo, aspectos tales como: si debe preocuparse de la realidad vital del alumno o esto es un asunto externo a la enseñanza, presupuestos intelectuales (conocimientos previos) y afectivos (modo de sentirse afectado y forma de valorar, percibir e interpretar los sucesos de la clase), etc. De tal forma que es este marco de referencia el que condiciona la percepción y procesamiento de la información hasta tal grado que la propia experiencia es contrastada y vista desde estas coordenadas, por lo que la práctica docente no sirve para "falsar" (valga el término popperiano) la teoría de que se parte, sino que sus efectos se interpretan desde este esquema cognitivo previo, y ello porque aquí nos movemos -como mostraré posteriormente- en el plano de una racional-

lidad práctica, no teórica. Por otra parte son estas percepciones filtradas por el constructo personal, que actúa también como un substrato que guía la acción, las que determinan las decisiones y elecciones de las potenciales consecuencias para su práctica.

Ante cualquier propuesta de innovación pedagógica o de valoración de otros modelos de enseñar y aprender, el docente los evalúa y toma sus decisiones en función de tres criterios principalmente (DOYLE Y PONDER 1977-78): a) instrumentalidad o utilidad del procedimiento a adoptar para salvar las contingencias de la clase; b) congruencia del modelo y sus actividades con su modo de percibir las situaciones; y c) coste: razón entre lo que tiene que cambiar y lo que tiene que invertir (poner de nuevo).

3. DIVERSIDAD DE MODELOS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.

¿Cuáles son los "conocimientos prácticos" predominantes entre los profesores de Filosofía del Bachillerato? El amplio espectro de "fauna" que compone nuestro gremio o república de filósofos nos fuerza a que lo que se debería intentar sería describir unos modelos o "tipos ideales", en el sentido de Max Weber (FREUND 1973, 55-64): conjunto de rasgos comunes (tipo medio), acentuando en cada uno los elementos distintivos, como tal ideal-tipo no se encuentra en forma pura en la realidad, pero sirve para dar coherencia, unidad, significación e inteligibilidad a la multiplicidad de prácticas docentes que se desa-

rrollan. Pero la falta de estudios empíricos en esta perspectiva, hace que sólo podríamos basarnos en un conocimiento fenomenológico y experiencial de los compañeros, o en las memorias pedagógicas publicadas (DOMINCUEZ REBOIRAS Y ORIO DE MIGUEL 1985, IZUZQUIZA 1982, LOPEZ MOLINA 1981, etc.) sobre cómo un profesor lleva su clase; estas razones unido al recelo de que la descripción de cada uno se tome como una caricatura, hace que renuncie aquí por ahora al intento de describirlos como tales, para reseñar sólo algunos rasgos básicos que configuran este pensamiento práctico según la concepción de la materia y contenido del currículo, organización de la clase y técnicas instructivas, modo de estructurar las experiencias del aprendizaje, papel que se asigna a las necesidades e intereses de los alumnos, o concepción de la relación con las restantes disciplinas. Se dibuja una orientación del aprendizaje centrada en la materia y los problemas conceptuales (línea epistemológica) y otra centrada en la situación e intereses de los alumnos (línea antropológica), con diversas variantes, configurándose cada una como modelo por la combinación específica que hace de cada aspecto.

Así parece claro que no es lo mismo, y configura modelos diferentes, concebir la materia como una actividad reflexiva de 2º grado con una sustantividad propia, siendo el núcleo del programa problemas filosóficos enfocados en una línea antropológica (T. del conocimiento); que concebirla como el intento de dar respuestas a las preguntas que sobre sí mismo y su entorno se plantea el alumno, siendo el núcleo del pro-

grama los intereses, vivencias y necesidades del alumno en una línea antropológica-psicológica. Aún podríamos, referente a este aspecto, diferenciar otros dos tipos, variantes radicales de los anteriores, concibiendo el primero la filosofía sin más problema que la que interpreta viene dada por el programa oficial y por la propia tradición filosófica impresa en los libros de texto; y el segundo reduciendo la materia a la elaboración de la propia experiencia personal y la clase a la expresión de las vivencias individuales o colectivas del grupo.

La concepción de la materia se combina, a su vez, con creencias implícitas sobre teorías del aprendizaje o desarrollo psicológico que llevan a pensar como que no hay un "nivel estanco" propio del bachiller que exigiera la enseñanza de una filosofía especial distinta de la académica sino sólo un nivel de comprensión (léxico-razonamiento) menor, por lo que ha de darse convenientemente "traducida"; o, en oposición a lo anterior, mantener que existe un nivel de conocimientos propio del Bachillerato, por lo que hay que dar (o hacer) una "filosofía adecuada" a este nivel. Mantener creencias como que sólo se aprende lo vivido por lo que es necesario conectar con los intereses vitales, uniendo filosofía y vida; a no considerar tal problema al partir de una postura culturalista; o, por el contrario, considerar que es evidente que hay que partir de la propia experiencia del alumno (entendida ahora en un sentido más amplio, incluyendo lo personal, social, la experiencia técnica de otras disciplinas y la aportada por la pro-

pia Filosofía), pero no como para quedarse en ella sino para elevarla al nivel crítico y de rigor de la Filosofía académica.

Parecidas diferencias se nos presentan en el plano de las técnicas instructivas y materiales empleados: el profesor dirige todo el peso de la información con una pasividad receptiva del alumno (que sólo se rompe por la pregunta aislada que alguien hace o por el comentario de texto o ejercicio que de vez en cuando se formula); o el profesor es un compañero más de la clase que no dirige, a lo sumo sugiere; o éste--en otros casos-- guía, orienta el aprendizaje de los alumnos, o --contrariamente-- son los alumnos los protagonistas de su propio aprendizaje (a lo que algunos llaman "método activo"), siendo el trabajo en grupos la forma normal de la actividad filosófica. En tanto los materiales empleados, encontramos igual diversidad, desde el libro de texto en exclusiva (u otros textos que cumplen la misma función), adobado de vez en cuando por algún texto clásico entresacado, a documentos diversos como textos de prensa, artículos, obras literarias, medios auditivos o visuales, cuaderno de clase.

Finalmente, y para no proseguir estas notas que lo harían aburrido, en cuanto evaluación-calificación del trabajo escolar desde un criterio formalista (ejercicios escritos) del grado de aprendizaje, a una autoevaluación del propio alumno (combinada a veces con evaluación del grupo y/o criterio del profesor), a una combinación de varias formas estimando en primer plano el empleo y uso razonado de la información.

Con esto no quiero sólo constatar que existan diferentes prácticas escolares de la Filosofía, como hecho normal y valioso en principio, sino que cada una conlleva, a parte de principios psicológicos y didácticos diversos, una concepción o teoría de la materia objeto y de la actividad filosófica misma, no siempre explícita o consciente, quizá discutible. Tratar de dilucidar este asunto no iría en la línea de qué modelo (cada modelo se configura por la combinación específica que hace de cada aspecto) es mejor o más efectivo, porque para ello habría que hacer un estudio correlacional con el aprovechamiento del alumno; y aunque es posible hacerlo, todo dependería de lo que se considerase más importante en los objetivos de cada materia, y ésto depende --ya lo hemos dicho-- a su vez del constructo, creencias y esquema cognitivo de que se parte, por lo que toda práctica docente viene a refrendar la teoría y ninguna sirve para falsarla. De ahí la esterilidad de las discusiones didácticas en Filosofía, que hemos experimentado en numerosos encuentros, en los que cada uno se marcha al final creyendo que su propia receta es la mejor; y de ahí también, si todo depende del conocimiento o pensamiento previo de que se parte, que estas discusiones aboquen siempre en asuntos metafilosóficos y/o, en menor medida, didácticos, campo donde nos perdemos.

Cabría, entonces, intentar zanjar estas discusiones en base a dos criterios amplios y argumentar en torno a ellos para llevar el asunto, difícil de por sí, a puerto, y es lo que voy a hacer a continuación. Estos dos criterios serían:

- 1) Grado de coherencia con la tradición académica y escolar de la propia disciplina.
- 2) Grado de coherencia con principios psicológicos y didácticos actuales.

4. GRADO DE COHERENCIA CON LA TRADICION ACADEMICA Y ESCOLAR DE LA FILOSOFIA: especificidad metodológica.

Entrar en el primero significa, queramos o no, referirnos al espinoso asunto de la sustantividad y/o identidad de los planteamientos o problemas filosóficos, y en función de ello considerar que determinadas prácticas escolares son más congruentes que otras. Y este tema es complejo por la naturaleza misma de la Filosofía como materia enseñable, que a diferencia de otras materias curriculares del Bachillerato, se encuentra partida en una doble dimensión: como disciplina específica (Filosofía en sentido académico) y como actitud y forma de pensar (filosofar en sentido mundano). Es cierto que la Filosofía como disciplina comporta una contradicción interna constitutiva de su oficio: ser un saber disciplinar que, al tiempo, sobrepasa los límites estrechos de una disciplina cualquiera. Como se ha escrito, refiriéndose a la situación actual, Adorno: " A la postre, la filosofía se ha establecido ella misma, en la situación general de compartición por disciplinas, como una disciplina especial, purificada de todo contenido objetivo. Con lo cual ha negado aquello por lo que poseía su propio concepto: la libertad del espíritu que no obedece al dictado del saber disciplinar" (ADORNO 1972,10).

Desde la primera dimensión tiene una sustantividad propia como disciplina académica, con una tradición histórica y acumulación de conocimientos y técnicas, susceptibles de ser enseñadas, que han mostrado una cierta validez. Pero la Filosofía es también --basta recordar aquí a Sócrates, Kant, o Wittgenstein-- una actividad reflexiva: "ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales", en palabras de Kant. Desde esta segunda dimensión (filosofar) no tiene por qué ejercitarse sólo en una disciplina académica, puede hacerse en todas ellas y de las más variadas formas. Darle prioridad al ángulo académico, o, por el contrario, "mundanizar" la actividad racional repartiéndola entre todos los humanos (en este caso los alumnos) hasta disolver cualquier contenido académico, implican opciones y modos de enseñanza muy distintos.

En principio todo hombre tiene la posibilidad de reflexionar filosóficamente, pero esta reflexión crítica sobre los diversos saberes, opiniones y evidencias aparentes, o sobre los principios de la conducta social y política, alcanza un nivel superior cuando se inscribe en la propia tradición filosófica. A cualquier disciplina del currículum le corresponde enseñar a pensar críticamente, y la Filosofía no tiene el monopolio del pensar crítico, sin embargo la diferencia proviene de que lo hace con unos medios específicos que se han desarrollado a lo largo de su tradición académica, y sólo en cuanto se emplean tales medios, instrumentos conceptuales o técnicas se está haciendo Filosofía en Enseñanza Media.

Parece que a estas alturas de los tiempos en que hoy nos movemos (y ello ya es un criterio: validez de los planteamientos por su concordancia con las líneas actuales en el campo de la comunidad filosófica, lo que no implica que el contenido o las estrategias de razonamientos empleadas sean la última novedad, pero sí --por ejemplo-- que no podemos plantear la teoría de la ciencia como en los tiempos de Kant), y tras la puesta en discusión del contenido y campo objetivo propio de la Filosofía (por el desarrollo científico y técnico, neopositivismo o empírico lógico, disolución de la teoría del conocimiento en Tª de la ciencia, etc.), cabe defender una especificidad metodológica de la Filosofía, como actividad reflexivo-crítica de 2º grado u orden sobre contenidos sociales o disciplinares, previamente dados. Ello significaría, entre otras cosas, que cualquier práctica docente será filosófica en la medida en que emplee -- con el adecuado nivel de traducción-- instrumentos conceptuales filosóficos. Así, una técnica didáctica concreta --p.e. trabajo de discusión en grupo-- no es algo propio de la didáctica de la Filosofía, como algunos decentes parecen creer, lo será por la forma en la que se trabaje.

Metodológicamente los asuntos filosóficos se diferencian de otras materias, en su forma de tratarlos, por ser problemas conceptuales, que pueden ser abordados en un doble plano: como teoría del conocimiento, introduciendo resquicios y cuñas que sirven para poner en discusión el plano fáctico de que lo que es sea tal y como aparece (línea crítica desde Parméni-

nides-Platón a Kant); o en el plano ético-moral, poniendo de manifiesto el deber ser frente al hecho fáctico social o político, en base a principios normativos de la praxis. Desde estas coordenadas, teóricamente, estaría justificado un planteamiento epistemológico y uno ético. Si bien el primero puede ser fácilmente entendido, el segundo --por la forma viciada y anómala en que específicamente fue introducida en el Bachillerato, como alternativa a la Religión (BOLIVAR 1982 b)-- requeriría una serie de precisiones, en que no podemos entrar ahora (Vid. BOLIVAR 1982 a), que se analizarán mañana por la tarde, los últimos siete años de experiencia han servido para demostrar las amplias posibilidades didácticas y formativas en orden a contribuir a formar un juicio crítico y razonado sobre la realidad humana, social y política que vive el alumno.

Además, como ya repetidamente estamos señalando, estaría la forma de tratar tales problemas: con los instrumentos conceptuales que ha forjado la tradición filosófica y que pueden considerarse adquisiciones válidas, evitando así todo espontaneísmo de opiniones (psicologismo) que convierta la clase en "charla de café" o amigos. Por ello aprender a filosofar "exige internalizar los mecanismos discursivos --dice E.A. RABOSI 1984-- utilizados por los grandes filósofos", simulando sus estrategias de razonamiento en clase, añadiríamos nosotros.

La especificidad metodológica (i.e. la identidad de lo que es filosofía se sitúa no en el plano de los contenidos,

sino del método empleado) torna estéril la discusión, tantas veces repetida en nuestro medio, a la que F. Herranz (1986) dedica una comunicación, sobre contenidos y métodos: es la forma de tratar y plantear los problemas con los que los alumnos trabajan la que determina que se está haciendo "buena filosofía" o una mercancía devaluada (pseudofilosofía). Queremos con todo resaltar que esta forma no es arbitraria, espontánea u original ("filosofía" en sentido lato como la concepción del mundo que cada uno tiene). Existe la tendencia, por aquello cartesiano-preilustrado con que se abre el "Discurso del método", de que "el buen sentido o la razón es algo muy bien repartido entre todos los hombres", a mundanizar la filosofía confundiéndola con todo conjunto de pensamientos que el alumno posee. La metodología específica de la Filosofía es inseparable de la tradición escolar y académica que ha configurado su historia (sentido académico o estricto de Filosofía), y en cuanto tal esta metodología, apoyada en los instrumentos conceptuales y formas de razonar, que han sido forjados históricamente (y que se presupone el profesor de Filosofía debe dominar para poner en práctica en el momento oportuno) es inseparable del contenido mismo de la Filosofía. En esta línea Ekkehard Martens (1979, 68-73; y 1983, 9-18) y P. Heintel (1979, 8-15) han propuesto, creo que acertadamente, la tesis constitutiva de la didáctica con relación a la Filosofía: en el sentido de que la didáctica (método) no es algo externo o superfluo a la materia (contenido), es constitutivo a la propia disciplina. Por ello la Filosofía no es un saber como cualquier otro campo disciplinar, sino una competencia práctica para

plantear problemas. Filosofía y filosofar van juntos. De esta forma quedaría invalidada toda práctica escolar basada sólo en estrategias informativas (verbalización-audición), el método se realiza participando activamente en el análisis, discusión racional y reflexión que creen hábitos de pensar. Ya Kant afirmaba "sólo se puede aprender a filosofar por el ejercicio y por el uso propio de la razón" (Logik, III).

La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato implica el doble intento de conectar (de un modo que sea entendible e interesante a la vez) la Filosofía académica con la Filosofía en sentido popular (filosofar); por otra parte, elevar y potenciar las capacidades naturales al nivel crítico alcanzable de la Filosofía como disciplina académica. Por ello la enseñanza de la Filosofía es, pese a los aires posmodernos actuales, todavía hoy un legado ilustrado como proceso de esclarecimiento de la mente. Y aunque no es momento para entrar detenidamente en este tema, sí vale la pena recordar el intento en la 2ª mitad del XVIII de la Ilustración alemana, en el que participan los principales intelectuales de la época -- Kant incluido-- de construir una "Filosofía popular", con el objetivo de extender la Filosofía al pueblo, oponiendo este concepto (al que Kant llama "académico") al concepto esotérico (llamado por Kant "académico" o de escuela, KrV A839, B867). Dejar de afectar "sólo al monopolio de las escuelas" para pertenecer a "todo lo referente a los intereses humanos en general" (KrV, B-XXXII), es la propuesta ilustrada kantiana, donde "la más elevada filosofía no puede llegar más lejos, en lo que

se refiere a los fines más esenciales de la naturaleza humana, que la guía que esa misma naturaleza ha otorgado igualmente incluso al entendimiento más común" (KrV, B-859).

La facilidad de la filosofía para el "sano entendimiento común" implica que se planteen cómo hacerla popular. En una particular polémica entre Christian Garve (1742-1798) y Kant (vid. MARTENS 1983, 60-72), el primero defiende una serie de características populares en su modo de presentación para facilitar la inteligibilidad y claridad: lenguaje accesible, empleo de imágenes y ejemplos de la vida práctica, etc., mientras que Kant piensa que la filosofía "no podría en absoluto conformarse a un uso popular" (KrV A-XVIII), dado que los principios de conocer y actuar no tienen una base empírica o sensible. Pero si bien no hay un corpus de conocimientos filosóficos definitivamente dados, susceptibles de ser enseñados, como en matemáticas, lógica o física, sólo queda "aprender a filosofar" y "el que quiere aprender a filosofar, por el contrario, sólo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico" (Logik, III).

A esta interpretación por algunos kantianos de un filosofar formalista sin contenido sustantivo propio se opuso radicalmente Hegel (Vid. MARTENS 1979, 92-99) intentando conjugar ambos aspectos (aprender y pensar): "esto ha llegado a ser no solamente un prejuicio del estudio filosófico, sino también de la pedagogía -- y en ésta de una forma aún más

extendida-- que cuando se ejerce el pensar por sí-mismo, en primer lugar la materia no tiene importancia, y en segundo lugar el acto de aprender está opuesto al acto de pensar por sí mismo: mientras que en realidad el pensamiento no puede ejercerse más que sobre una materia que no es producto de la imaginación o una representación sensible o intelectual, sino un pensamiento" (HEGEL 1962,II,93), concluyendo: "ningún ejercicio formal puede tener lugar sin la cosa y sin el contenido. No se puede pensar sin pensamientos, no se puede concebir sin conceptos. Se aprende a pensar recibiendo unos pensamientos en la cabeza, se aprende a concebir recibiendo unos conceptos" (Op. cit. I, 353-4).

En estas posturas didácticas vemos reproducirse ejemplarmente los modelos de enseñar que antes reseñábamos: orientación del aprendizaje centrada en el producto filosófico (contenidos, conceptos y métodos) en el caso de Hegel; orientación hacia el proceso mismo de filosofar a partir de lo que interesa a todo hombre (Kant), con diferencias en la metodología a emplear (Kant-Garve). Quizá, como resaltaba Martens en Madrid (MARTENS 1985) estas tendencias, que ejemplifican de modo simplista dos posturas actuales de la enseñanza de la Filosofía en Europa, no sean irreconciliables, y todo dependa de la combinación específica que se hace de contenido, métodos y fines en la práctica concreta.

5. GRADO DE COHERENCIA CON PRINCIPIOS PSICOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS.

En cualquier caso parece que el tema nos retrotrae a la cuestión psicológico-didáctica de la adecuación/adaptación/traducción de los instrumentos conceptuales, metodología-contenido de la Filosofía académica al nivel intelectual de manejo/comprensión del grupo de clase. Varios criterios entran aquí en juego: nivel psicológico, significación, validez, interés, relación con otras disciplinas.

5.1. Adecuación/traducción:

En cuanto al primero se ha defendido en nuestro medio dos posturas opuestas:

- 1) Existe un nivel o estadio psicoevolutivo de conocimiento, propio del Bachillerato, que obliga a enseñar una filosofía específica a este nivel ("filosofía para adolescentes", DOMÍNGUEZ REBOIRAS y ORIO DE MIGUEL, 1985).
- 2) Por su parte, Ignacio Izuzquiza (1983) en su propuesta didáctica no cree que en propiedad se pueda hablar de un "nivel estanco" propio del bachiller que exigiera la enseñanza de una Filosofía especial distinta de la académica. "Pensamos -- dice -- que en el Bachillerato puede enseñarse la misma filosofía académica y seriamente planteada de los fi-

lós:fos profesionales; sin embargo, semejante trabajo filosófico debe ofrecerse adecuadamente traducido, y ello supone un verdadero reto" (pág. 12).

¿Cómo decidir acerca de la corrección de estas posturas?. Según la tesis implícita en mi trabajo se partiría en ambos casos de distintos pensamientos prácticos, que buscan apoyo posterior en teorías psicológicas. La teoría psicológico-evolutiva del desarrollo intelectual más influyente en los últimos tiempos sobre las relaciones entre aprendizaje-desarrollo ha sido la cognitivo-piagetiana. Su supuesto básico es que la enseñanza de una materia está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado, que posibilita su aprendizaje. Así, la enseñanza de la Filosofía no tendría razón de ser antes de haber alcanzado el estadio de las operaciones formales. El dilema de apoyarse en Piaget es que aplicado estrictamente "llegamos demasiado pronto o demasiado tarde", en el primero no hay aprendizaje, en el segundo no sirve para promover el desarrollo (Vid. PIAGET 1970, INGELDER y PIAGET 1972, DELVAL 1977 y CARRETERO-GARCIA MADRUGA 1984). Pasados en parte los tiempos de euforia piagetiana, y sin minusvalorar lo grandioso de su obra, sociológicamente en nuestro medio escolar su teoría se ha aplicado en muchos casos superficialmente, sirviendo para justificar las más diversas prácticas, sin preocuparse por adaptar cada período al grupo de alumnos y edades de nuestras clases (algunas críticas a Piaget en SIEGEL-BRAINERD 1982).

Hay otras perspectivas distintas, a las que acogerse, que podrían apoyar, contrariamente, la posición defendida por Izuzquiza. Para la psicología soviética, singularmente Vygotski, el aprendizaje no debe seguir siempre al desarrollo, sino que el aprendizaje es ya por sí mismo un factor de desarrollo. Según Vygotski (1973, 57) el aprendizaje crea "un área de desarrollo potencial", estimulando y activando procesos internos que se convierten en adquisiciones, por lo que una buena enseñanza es la que precede al desarrollo, precisamente para potenciarlo. Desde esta perspectiva cabe una "Filosofía para niños", proyecto que conocéis desarrolla M. Lipman (1985) que desde la piagetiana sería algo ilusorio (BOLIVAR 1981).

Adecuación/traducción es la doble propuesta, todo depende de las consecuencias prácticas que de cada una se extraigan: "adecuarse" puede significar quedarse en el nivel de intereses o en el supuesto nivel cognitivo sin pretender trascenderlo, eliminando supuestas teorías e instrumentos conceptuales que se consideran no adecuados; "traducción", por su parte, lo considero un concepto muy rico, no desarrollado plenamente por Izuzquiza, que se opone -- según él -- a trivialización y divulgación, y que exige -- para ser buen traductor -- conocer muy bien lo que se quiere enseñar y saber traducir lo que ya se sabe. "Saber traducir" en este caso, creo, podemos interpretarlo como adecuarlo al contexto, grupo de clase con la terminología idónea.

5.2. Significación:

El criterio de significación, por su parte, vendría a delimitar como valiosos aquellos elementos, estructuras o contenidos que posibiliten entender la realidad y circunstancia personal, social y científica en que el alumno está inmerso. Al tiempo los materiales con que se trabaja deberían tener "significatividad psicológica": ser pertinentes y estar relacionados con la estructura cognitiva del sujeto (con lo que vemos su relación con el criterio anterior de adecuación/traducción). Así, algunos conocimientos propios de la Filosofía académica podrían tener un interés o significación filológico o histórico, pero no significativo en el contexto de nuestra clase, siendo un criterio para eliminarlos. Con todo, necesario es reconocer, que interpretar lo que es significativo no es fácil y está sesgado por múltiples factores tanto del profesor ("conocimiento práctico") que, a su vez, involucra, por la forma en que se presentan, la propia opinión de los alumnos. Un ejemplo concreto: En una encuesta de las más serias realizadas para conocer el estado de la enseñanza de la Filosofía en el Distrito Universitario de Zaragoza hace unos años (1980), los temas que de todo el temario oficial de 3º de B.U.P. a los que los profesores atribuían menor grado de importancia e interés eran los tres referentes a Lógica (Vid. VARIOS 1982, 64; parecida opinión en DOMINGUEZ-ORIO 1985, 87-88). ¿Cómo se ha interpretado que esta parte, nueva en el temario -- por primera vez se abandonaba la lógica escolástica de temarios anteriores-- no es significativa? Sin entrar en un análisis pormenorizado de lo que

propongo sólo a título de ejemplo, se ve por contraposición a los temas que más valoran una orientación psicológico-antropológica, que excluye tales temas. Y por qué esta orientación, habría que recurrir a lo que llamábamos constructos personales y pensamiento práctico.

5.3. Validez:

Una determinada forma de plantear un problema o un determinado contenido es válida -- entendemos -- en la medida en que guarda relación de coherencia con el modo de plantear los problemas en ese momento la Filosofía académica o universitaria (validez vertical). Desde este criterio entramos en el espinoso problema de la relación que la Filosofía en el Bachillerato guarda, o debe guardar, con la Filosofía académica y profesional. Por un lado para algunos la primera es subsidiaria y dependiente de la segunda; para otros es autónoma y no tiene por qué depender de las escuelas filosóficas o novedades del momento. Situar el tema en sus justos términos significaría retrotraerlo al criterio, ya enunciado, de adecuación/traducción; es decir, por una parte, no es válido trabajar con el tema de "¿qué es la justicia?" sin hacer referencia o conducir el tema a un método constructivo (Rawls, Habermas y Apel), pero el criterio de traducción implicaría -- como filtro -- no entrar en las discusiones filológicas y academicistas que se han dado. Sin embargo, hay una autonomía relativa de este nivel de la Filosofía como lo ponen de manifiesto determinados campos que han mostrado su virtualidad en este nivel de la enseñanza y que no

guardan relación directa ni son traslación de la universitaria (Cfr. la "lógica informal", "filosofía para niños", aprender a razonar o "Critical Thinking" etc.).

Cabría hablar también de validez horizontal en función de la posibilidad, por parte del alumno, de captar la información y, sobre todo, por encontrarse dentro de su mundo de intereses al responder a las demandas del grupo que conforma la clase. Pero ello nos lleva al campo de los intereses.

5.4. Intereses:

Es un postulado aceptado en teoría didáctica que el aprendizaje se produce más efectivamente si hay una motivación, y ésta se provoca más fácilmente si coincide con los intereses de los alumnos. El asunto está en que hay que precisar mínimamente el tema: se ha hecho toda una paráfrasis sobre que hay que partir de los intereses vitales, unir filosofía y vida, subordinar el programa a los intereses del alumno, no colocar el saber intelectual al margen de las vivencias personales, etc. Cualquiera que ha pedido a sus alumnos, por ejemplo, en clase de ética qué temas les gustaría se trataran en clase se ha encontrado con parecidos tópicos, inducidos por los mas-media; o ha sufrido la experiencia descorazonante de que había poco que proponer, tal vez porque, como ha dicho Deleuze (1973), en la sociedad actual se ha anulado la producción libre de deseos y capacidad de desear. Por lo que más que satisfacer los intereses habría que intentar provocarlos.

Más bien cabría enfocar el tema diciendo que si la teoría del aprendizaje de signo cognitivista (AUSUBEL 1964 y 1968, MEYER 1975) ha destacado la necesidad de una significatividad psicológica para que el nuevo material pueda ser asimilado, además de la significatividad lógica del material, en el sentido de que sea posible una vinculación no arbitraria con esquemas cognitivos que ya posee el sujeto, i.e. que posea ideas familiares para organizar, situar y asimilar el nuevo material, y de ahí la necesidad de "organizadores previos" que sirvan para activar los esquemas cognitivos que ya posee; conectar con los intereses es relacionar los conocimientos filosóficos con esquemas, situaciones y problemas que ya conocen, pero no necesariamente para quedarse sólo en ellos.

En este orden de los intereses, es curioso constatar la preocupación formativa que embarga a parte de los docentes de Filosofía en el Bachillerato, llevándoles a pensar que deben cumplir una función emancipadora, de ayuda o catártica de los problemas que los alumnos tienen en la adolescencia, de los "males" que sufre el Bachillerato en otras materias o en su estructura docente: Así se pretende restablecer el orden en la cabeza, perdido por las restantes materias, defender al adolescente del cúmulo de informaciones desconectadas que le aportan las restantes disciplinas, acabar con el autoritarismo o la pasividad dando el poder decisorio a los propios alumnos, solucionar y tratar temas como la drogadicción, etc.

Cabe preguntarse, como medida precautoria, qué es lo

que aporta la tradición disciplinar de la Filosofía que le permita ser competente (MARQUARD 1974) para solucionar tales temas, y si -- como creemos -- es bien poco, el profesor de Filosofía no tiene porqué estar más capacitado no es más competente en estos asuntos. Quizá habría que acudir a razones psicoanalíticas (expresión de frustradas vocaciones) para explicarlo o de otro tipo (SPAEMANN 1974), pero aquí no queremos entrar por esos caminos.

5.5. Interdisciplinariedad:

Además de los criterios analíticos antes señalados, parece obvio referirse a un criterio de síntesis como sería la relación con otras materias disciplinares: interdisciplinariedad (BOLIVAR 1983). Si hemos defendido la especificidad metodológica de la Filosofía como actividad reflexiva de 2º grado, esta actividad debía ejercerse primariamente sobre las informaciones, métodos y contenidos de los restantes campos disciplinares, en el contexto multidisciplinar de nuestros Centros. Además, tras la teorización pedagógica y realizaciones prácticas efectuadas en los últimos años, ha llegado a ser uno de los criterios básicos en la elaboración de programas y desarrollo de currícula; y -- sin duda -- responde a una demanda actual de unificación y coherencia del saber frente a la parcialidad y especialización a que se ha llegado.

Por otra parte, no es una novedad recordar la aspiración interdisciplinar de la filosofía académica, presente des-

de su nacimiento en toda la tradición filosófica, al menos como "interdisciplinariedad negativa", denunciando la pretensión absoluta del saber de cada disciplina y explicando los dogmatismos implícitos en ellas; y como "interdisciplinariedad positiva", aportando una visión unificadora del saber mediante la explicación racional y sistemática de nuestro conocimiento (VARIOS 1981). Otro asunto, no menos importante, es cómo operativizar modelos concretos de interdisciplinariedad, que aquí no podemos entrar.

Lo que sí quisiera plantear -- al hilo de la tesis que estoy defendiendo en este trabajo -- es en mostrar brevemente cómo las relaciones interdisciplinares de la Filosofía con los restantes campos disciplinares están determinadas, y vienen condicionadas, por la comprensión o concepción previa de las relaciones genético-históricas de las ciencias y la Filosofía.

Dos grandes metáforas explicativas han dominado en la relación histórico-genética entre saber filosófico y saberes categoriales. La primera -- ampliamente extendida -- simbolizada por el árbol de las ciencias, entiende que a partir de un saber primordial (Filosofía) han ido surgiendo, cual ramas o frutos maduros del tronco común, por progresivos desprendimientos, las distintas disciplinas. Esta explicación metafórica tiene una larga tradición que se remontaría a Bacon y Descartes, y llegaría hasta nuestros días con Austin, Althusser o Piaget, por poner ejemplos representativos de muy diferentes corrientes y posiciones filosóficas. Desde estas coordenadas,

la filosofía sería la raíz e infancia de las ciencias hasta encontrarse hoy sin contenido substantivo propio, a no ser la dimensión normativa o ética. La antigua "reina de las ciencias", hoy ya con un exiguo y decadente poder, intentaría autojustificarse por su papel interdisciplinar en el campo del saber. Y desde aquí el profesor de filosofía pretendería ser el globalizador que quiere integrar los distintos saberes disciplinares en una totalidad coordinando perspectivas.

Frente a la engañosa imagen del "árbol de las ciencias", Gustavo Bueno (1970, 207-242) ha propuesto, como símbolo más adecuado a la realidad histórica, la "república de las ciencias". Nos encontramos, entonces, desde su origen, ante un conjunto de disciplinas -- en las que no hay reyes ni esclavos -- con sus propios dominios y con múltiples relaciones mutuas: "Ni la filosofía es la "madre de las ciencias", ni las ciencias particulares son frutos que, al madurar, se emancipan -- se desprenden del árbol (...). Las ciencias particulares proceden de los oficios artesanales diferenciados y si están "envueltas" en la Filosofía es en virtud de otros motivos, no genéticos (BUENO 1972, 26)". La filosofía no es la matriz de las ciencias ni el resto que queda aún por desprenderse, desde el principio fue un saber distinto e independiente, si bien "las ideas filosóficas subyacen a las categorías científicas, constituyendo el verdadero trasfondo donde se desarrollan y el suelo en que arraigan y se alimentan (PALOP 1981, 50). Desde estas nuevas coordenadas, la filosofía tiene el papel de analizar, juzgar y ejercitar la crítica racional sobre los diver-

Los saberes categoriales y las verdades que proponen, que se encuentran realizadas en cada una de las disciplinas y en otros niveles o instancias políticas, religiosas o ideológicas. La Filosofía, como saber de 2º grado, sólo es explicable históricamente por la existencia previa de otros saberes sobre los que se ha hecho necesaria y posible la crítica filosófica. No se trata, como muchas veces se ha argüido, de que cada disciplina tenga una perspectiva particular o parcial y la Filosofía, por el contrario, sea globalizadora, generalizadora y totalizadora, pues cada disciplina tiene unas categorías propias que pretenden ser ellas mismas generales. La Filosofía se establece en otro ámbito, el saber de la racionalidad crítica, que se ejerce sobre todo el entramado social del que forman parte las disciplinas escolares.

6. REFLEXIONES FINALES: METODO DELIBERATIVO Y ECLECTICO.

El criterio de coherencia con principios actuales psicológicos y pedagógicos no es unívoco o claro: porque, en primer lugar, existen numerosas teorías del aprendizaje, explicando cada una de ellas sólo fenómenos parciales; y estas teorías no son compatibles del todo entre sí; por lo que no hay una teoría psicológica que sirva como base de la que se puedan deducir prácticas pedagógicas concretas de la Filosofía. Y si toda práctica escolar es dependiente -- implícita o explícitamente -- de algunos principios psicológicos del aprendizaje, la variabilidad de modelos de enseñar es lógicamente igual de divergente, por lo que el criterio propuesto sufriría un serio revés.

Quizá el planteamiento anterior no sea del todo correcto, dado que es imposible deducir un modelo de la enseñanza de la Filosofía partiendo de una teoría del aprendizaje (GIMENO SACRISTAN 1982, 483), por razones como las siguientes: Toda teoría del aprendizaje es explicativa de cómo aprenden los sujetos de hecho, la enseñanza es, por el contrario, prescriptiva (elaborar modelos para que aprendan) e incluye otros muchos factores, por lo que no es posible extraer normatividad (qué se debe hacer) a partir de explicación de hechos (lo que de hecho sucede en una experiencia de aprendizaje). Además se une en el caso de la Filosofía el que la investigación psicológica evolutiva se ha centrado principalmente en las primeras edades, no existiendo el mismo nivel de estudios sobre las edades en que se imparte Filosofía (16-18 años), y no están suficientemente estudiados los procesos intelectuales que concretamente involucra la enseñanza de la Filosofía.

Con todo, como nos referimos a continuación, existen algunos principios psicológicos contemporáneos que una práctica docente no puede olvidar: así la descripción/explicación del desarrollo intelectual, intereses y aptitudes; procesos y mecanismos del aprendizaje, o la dinámica y funcionamiento de grupos. La selección de cuáles de éstos son los más relevantes nos remite de nuevo a los esquemas cognitivos y "conocimiento práctico" del docente como variable mediacional explicativa de por qué escogé unos y no otros.

Así, p.e., tanto la teoría cognitiva y los modelos de procesamiento de la información, como la escuela neopiagetiana, han sostenido (CARRETERO 1984, DELCLAUX y SEDANE 1982, LINSAY y NORMAN, VEGA 1894, entre otros) la necesidad de diferenciar en todo proceso educativo dos dimensiones del conocimiento :

- 1) Adquisición de contenidos que formarían la estructura semántica (contenidos conceptuales) de la materia, aspecto al que se ha llamado también conocimiento figurativo o proposicional.
- 2) Elaboración de estructuras formales: conjunto de métodos y procedimientos (estructura sintáctica), conocimiento operativo, algorítmico, métodos y estrategias de pensamientos .

El tema a tratar, aparte del análisis de cada dimensión o componente, es la relación entre uno y otro (contenido y procesos cognitivos). Y aquí cabe decir que aunque la comprensión de contenidos, en la medida en que mantienen unas relaciones lógicas, genera un conjunto de operaciones mentales, parece claro --desde la perspectiva piagetiana-- que comprender las relaciones conceptuales de un sistema o problema filosófico no implica ser capaz de construirlo. El aprendizaje es el resultado de un proceso activo de construcción, elaboración y reelaboración por parte del sujeto a partir de los materiales ofrecidos, y por eso el aprendizaje implica acción. "Sólo se comprende --afir-

ma Piaget (1973)-- un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es el resultado y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones". Esto tiene una importante consecuencia para la enseñanza de la Filosofía: si queremos reivindicar esta dimensión del aprendizaje filosófico (aprender a pensar, establecer relaciones, i.e. filosofar) ello exige primar el aprendizaje por descubrimiento: que los alumnos lleguen por sí mismos a descubrir las relaciones entre un problema. Abandonar la enseñanza de un conjunto de contenidos (presentados como resultados ya dados) para pasar a plantear un problema filosófico e intentar conducir a descubrir cómo se resuelve. El planteamiento de Ignacio Izuzquiza (1982) me parece la propuesta más coherente con este modelo que estamos apuntando.

En cuanto a la relación de congruencia con los modelos pedagógicos más actuales como criterio para dilucidar qué modelo pedagógico de la enseñanza de la Filosofía es más sostenible, cabe decir algo parecido a los anterior, y a veces con oscilaciones mayores aún de cambio que en el campo psicológico. Pensemos en entender la enseñanza como un proceso de programación de objetivos, que durante algunos años se impuso como técnica, fácilmente convertible en modelo, y garantía de una buena práctica (mayor --se decía--en cuanto mejor se estipulen en objetivos conductuales u operativos); ha sufrido en los últimos años un conjunto de críticas por los soportes epistemológicos (positivismo y operacionalismo), psicológicos (conductismo) e ideológicos (enseñanza como una gestión empre-

sarial), o por no plantearse la racionalidad de los fines mismos (GIMENO SACRISTAN 1982 b), que la sitúan hoy como una técnica válida a tener en cuenta en algunos casos, pero no un modelo de enseñanza.

Hace años J. Schwab llamó la atención, causando un amplio eco que ha propiciado una renovación de la teoría del currículum, sobre el error de la teoría pedagógica al haber confiado en una determinada teoría, desechando otras múltiples perspectivas que tiene la realidad, insistiendo en que "casi todas las teorías de las ciencias sociales se caracterizan por la coexistencia de teorías rivales. No hay una teoría de la personalidad, sino muchas que representan por lo menos seis elecciones radicalmente distintas de lo significativo e importante en el comportamiento humano. No hay una teoría de los grupos, sino varias. No existe una teoría del aprendizaje, sino media docena (...) son muchas las razones para pensar que cualquiera de las teorías del comportamiento existentes es una representación pálida e incompleta de la conducta real". (SCHWAB 1969).

Ante esta situación proponía que había que abandonar la teoría (causa del estado moribundo del currículum) y fijarse en la práctica (¿cómo se enseña realmente la Filosofía en la Enseñanza Media?) con un nuevo método: a) deliberativo: discutir y contrastar las diversas prácticas alternativas, en un proceso de transacción entre individuos comprometidos moralmente en la institución escolar, pues estamos

ante una racionalidad práctica y no teórica (REID 1978, 1979 y 1981), y b) ecléctico en que se integrasen, de un modo pragmático, las teorías o partes de teorías que se estimasen válidas en la práctica escolar. (SCHWAB 1971).

Con deliberación y eclecticismo llegamos a la conclusión de elegir no el único modelo alternativo práctico correcto, "pues no existe tal cosa", sino al que se estima mejor. Para que este proceso se dé de un modo fructífero, el docente de Filosofía tiene que estar abierto al lenguaje de los hechos, a investigar y ensayar nuevos modelos, a contrastar sus prácticas con otras en un proceso de deliberación racional. Cuando las creencias y teorías implícitas se cristalizan y son indiferentes a todo acontecer, configurándose en un modo rutinario y reproductivo, entonces el modelo didáctico se convierte en ideológico al no reconocer su relatividad histórica. Creemos que una de las condiciones de su racionalización es ser consciente de los principios que a modo de substrato guían nuestras prácticas, para pasar después a su deliberación colectiva.

En los últimos años los profesores de Filosofía, motivados e inducidos por las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas, por la mayor posibilidad institucional de adaptar libremente los cuestionarios oficiales, la introducción de algunos currículos nuevos que forzaban a la innovación (Ética y Moral), y al deseo de acabar con una enseñanza monótona y rutinaria, entre otros, hemos realizado un serio intento de re-

novación en las formas de enseñar y aprender la Filosofía en nuestros Institutos; el problema es que cada uno ha ensayado según su "conocimiento práctico" propio un modelo particular, no fácilmente transferible. Hora es ya de pasar de esta primera etapa de "construcciones caseras" y constructar con otros --ya hemos señalado que este contraste no es con la experiencia (racionalidad teórica) sino deliberativo (racionalidad práctica)-- y abrir un debate público acerca de qué situación debe tener la Filosofía en el Bachillerato y cómo enseñarla. Uno de los objetivos de estos Encuentros debía ser éste, otro tema es ¿en qué medida el proceso de experiencia de la Reforma de las EE. MM. está posibilitando institucionalmente este diálogo entre docentes?.

N O T A

(1). Este artículo es el texto presentado como ponencia en el "I Encuentro de Profesores de Filosofía ante la Reforma de las EE.MM.", celebrado en Barcelona del 18-20 de Septiembre de 1986, y organizado por los Seminarios Permanentes de los ICEs de las Universidades de Barcelona, así como el Colegio de Doctores y Licenciados: por lo que a lo largo de él se nota este origen de Lectura oral.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADORNO, Th.W. (1963): "¿Para qué aún la Filosofía?", en Intervenciones. Nueve modelos de crítica. Caracas: Monte Avila Ed., 1969.
- (1972): "Justificación de la Filosofía", en Idem: Filosofía y superstición. Madrid : Taurus/ Alianza.
- AUSUBEL, D.P. (1964): "Algunos aspectos psicológicos en la estructura del conocimiento", en ELAM, S. (Comp.): La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires : El Ateneo, 1973, 211-238
- (1968): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. 1976.
- BOLIVAR, A. (1981): "Filosofía para niños. Algunas experiencias e investigaciones recientes", en Cuadernos de Pedagogía, en 83 (noviembre), 29-33.
- (1982 a): "El formalismo actual en la Enseñanza de la Etica y Moral", en Educadores, núm. 117 (marzo-abril), 267-280.
- (1982 b): "La Etica como asignatura alternativa de la Religión". en Religión y Cultura, vol. 28, núm. 127, 189-210.
- (1983): "Filosofía e interdisciplinaridad: papel y formas de interdisciplinaridad", en Educadores, núm. 121 (enero-febrero), 9-24

- BUENO, G. (1970): El papel de la Filosofía en el conjunto del saber. Madrid: Ciencia Nueva.
- (1972): Ensayo sobre las categorías de la economía política. Barcelona: La Gaya Ciencia.
- CARRETERO, M. y GARCIA MADRIGA, J.A. (1984) (Compis.): Lecturas de psicología del pensamiento. Razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo. Madrid: Alianza Ed.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", Revista de Educación, núm. 277 (mayo-agosto), 5-28
- DELCLAUX, I. y SEDANE, J. (1982)(eds.): Psicología cognitiva y procesamiento de la información. Madrid: Pirámide.
- DELEUZE, G. y GUATARRI, F. (1973): El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Barral Ed.
- DELVAL, J.A (1977): (Intr., comp. y trad.): Investigaciones sobre lógica y psicología. Madrid: Alianza.
- DOMINGUEZ REBOIRAS, M.L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985): Método activo: una propuesta filosófica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, "Brevariarios de educación".
- DOYLE, W. y PONDER, G.A. (1977-78): "The Practicality Ethic in

- Theacher Decision Making", Interchange, vol. 8, núm. 3, 1-12.
- ELBAZ, F. (1981): "The Teacher's 'Practical Knowledge': Report of a Case Study", Curriculum Inquiry, vol. 11/1, 43-71.
- (1983): Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge. London: Croom Helm.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1980); "La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales", en VII Congreso Nacional de Pedagogía: La Investigación pedagógica y la formación de profesores. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1980, vol. I, 207-235.
- FREUND, J. (1973): Sociología de Max Weber. Barcelona: Península.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza", en PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (eds): Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid: Zero-Zyx.
- (1982 b): La pedagogía por objetivos: obsesión por la enseñanza. Madrid: Morata
- HABERMAS, J. (1973): "¿Para qué aún filosofía?" (Trad. de J.M. Cabañes), en Teorema, vol. V/2 (1975), 189-211.
- (1981): "La Filosofía como guarda e intérprete" (trad. de M. Jiménez Redondo), Teorema, XI/4 (1981), 247-267. Otra versión cast.

- de R. García Cotarelo en Habermas: Con-
ciencia moral y acción comunicativa. Bar-
celona: Península, 1985, 9-29
- HEGEL, G.W.F. (1962): Correspondance (Trad. de J. Carrère). Pa-
ris : Gallimard, vol. I y II.
- HEINTEL, P. (1979): "Fachdidaktik Philosophie", en Zeitsch-
rift für Didaktik der Philosophie 1 (1979),
8-15
- HERRANZ, F. (1986): "Debate sobre contenidos y métodos en la
enseñanza de la Filosofía". Comunicación
presentada en el "I Encuentro de profesores de Filosofía ante la Reforma de las
EE.MM." (Barcelona 18-20 septiembre 1986),
organizado por los ICEs de las Universi-
dades de Barcelona.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (1972): De la lógica del niño a la ló-
gica del adolescente. Buenos Aires: Paidós
- IZUZQUIZA, I. (1982): La clase de Filosofía como simulación de
la actividad filosófica. Madrid: Anaya.
- LINSAY, P. y NORMAN, D. (1985): Procesamiento de información
humana. Una introducción a la Psicología
Madrid: Tecnos.
- LIPMAN, M. (1985): "La utilidad de la Filosofía en la edu-
cación de la juventud", en Revista de Fi-
losofía y de didáctica filosófica, núm.
3, dedicado monográficamente al Congreso
"Filosofía y juventud", 7-12
- LOPEZ MOLINA, B. (1981): Un modelo de acción docente. La enseñan-

- za de la Filosofía en los INB (experien-
cia didáctica). Granada:ICE de la Univer-
sidad.
- LÜBBE, H. (1978): Wozu Philosophie?. Stellungnahmen eines
Arbeitskreises. Berlin-New York: W. de
Gruyter.
- MARQUARD, O. (1974): "Inkompetenzkompensationskompetenz? Über
Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie",
en BAUMGARTNER, H.M./ HOFFE, O./WILD, C. (Eds.):
Philosophie-Gesellschaftsft-Planung. Munich,
114-125.
- MARTENS, E. (1979): Dialogisch-pragmatische Philosophiedidak-
tik. Hannover :Hermann Schroedel Verlag.
- (1983): Einführung in die Didaktik der Philosophie.
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesell-
schaft.
- (1985): "Didáctica de la Filosofía en Europa",
Revista de Filosofía y de didáctica filo-
sófica, núm. 3, 12-18
- MAYER, R.E. (1975): "Information Processing Variables in Mea-
ningful Learning", Review of Education
Research, 45, 525-541
- OLSON, J. (1980): "Teacher constructs and Curriculum Change",
Journal of Curriculum Studies, vol. 12,
núm. 1, 1-11.
- (1982): Innovation in the Science Curriculum.
London:Croom Helm.
- ORIO DE MIGUEL, B. (1979): "Sobre el objeto y lugar de la Fi-

- losófia en el Bachillerato", Revista de Bachillerato, núm. 9 (enero-marzo), 45-53
- PALOP, P. (1981): Epistemología genética y Filosofía. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1970): La epistemología genética. Barcelona: A. Redondo Ed.
- (1973): Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel
- PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (1982) (eds.): Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid: Zero-Zyx, 1982
- PEREZ GOMEZ, A. (1983 a): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983) (eds.): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 95-138.
- (1983 b): "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción", en GIMENO SACRISTAN-PEREZ GOMEZ: Op. cit., 322-348.
- RABOSSI, E.A. (1984): "Enseñar filosofía y aprender a filosofar" Cuadernos de Filosofía y Letras (Universidad de los Andes, Bogotá), vol. VII, núm. 3 (julio-diciembre), 3-8.
- SCHWAB, J. (1969): "The Practical: a Language for Curriculum", School Review, vol. 78, 1-23. Edición cast. en GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ: Op.cit., 197-209
- (1971): "The Practical: Arts of Eclectic", School Review, 79, 493-542.

- REID, W.A. (1978): Thinking about the Curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1979): "Practical Reasoning and Curriculum Theory: in Search of New Paradigm", Curriculum Inquiry, vol.9/3, 187-208.
- (1981): "The Deliberative Approach to the Study of the Curriculum and its Relation to Critical Pluralism", en LAWN, M. y BARTON, L. (Eds.): Rethinking: Curriculum Studies. New York: Croom Helm, 160-187.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ: Op. cit., 372-419.
- SIEGEL, L.S. y BRAINERD, Ch.J. (1982) (Compls.): Alternativas a Piaget. Madrid: Pirámide.
- SPAEMANN, R. (1974): "Philosophie als institutionalisierte Nativität", Philosophische Jahrbuch, vol. 81, núm. 1, 139-142.
- VARIOS (1981): Association Internationale des Professeurs de Philosophie (Ed.): Actes du VII^e Congrès : Philosophie et Interdisciplinarité. Paris: Revue de l'enseignement philosophique
- VARIOS (1982): La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU: Visión de los alumnos y profesores. Zaragoza: ICE de la Universidad.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1980): "Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico-experimentales", en VII Congreso Nacional de Pedagogía : La Investigación pedagógica y la formación de profesores. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, vol. I, 159-185.
- VYGOTSKY, S.A. (1973): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en LURIA et al.: Psicología y Pedagogía. Madrid: Akal.
- VEGA, M. de (1984): Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.

LA FILOSOFIA DE LAS POLITICAS DE REFORMAS EDUCATIVAS:

BALANCE Y ASPECTOS TEORICOS.

Sr. Francisco Fauste.
Profesor de Filosofía.

1.

Los objetivos de un plan de estudios son siempre ambiciosos, pero, sin afán de infravalorar el papel de las EE.MM. en la dinámica de la sociedad, un análisis del propio plan y de los problemas que intenta resolver, nos persuade de que estos objetivos son difícilmente alcanzables. La dificultad deriva de que se quieren resolver problemas originados en campos distintos del de la enseñanza y cuya solución exigiría cambios más profundos y costosos que una renovación pedagógica o un nuevo plan.

Si nos fijamos en algunas de las reformas de la E.M. llevadas a cabo en países "industrializados" podemos constatar que éstas responden a demandas sociales de escolarización obligatoria hasta, al menos, los 16 años (con el interés de que se prolonguen hasta los 18,19) porque la legislación laboral prohíbe el trabajo a edades inferiores a los 16 años, o porque se registra un índice de paro (especialmente el juvenil) muy elevado, males todos ellos cuyo origen se encuentra en la organización de la producción y que difícilmente podrían subsanarse sin tocar ésta. Reformas educativas escon-

den a menudo reformas sociales aplazadas o no deseadas y, probablemente, únicamente, abordables desde otras instancias.

Intentaremos aquí reflexionar sobre algunos de los objetivos repetidos en las reformas de la enseñanza (integración, cualificación profesional, manejo de nuevas tecnologías) para luego señalar algunos aspectos que quizá podrían mejorar el nivel de formación y aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Media.

2.

Como todas las reformas sectoriales en una sociedad de mercado altamente industrializada, las políticas reformistas en la educación no van a mejorar notablemente las relaciones sociales o van a contribuir de forma un tanto ambigua a ese viejo ideal de la justicia que se expresa en realizaciones igualitarias.

Debe quedar claro desde el principio la siguiente afirmación que habría que asumir a modo de axioma: la desigualdad social inicial no puede ser superada ni siquiera paliada por una escuela renovada. A lo sumo se puede llegar a lo que de forma un tanto ideológica se ha venido denominando igualdad de oportunidades. Pero ya todos sabemos que no siempre las mismas oportunidades son utilizadas de idéntica forma. Dependen del sector social del que se parte.

Por otro lado, también es bastante patente que estas políticas educativas están enmarcadas en un modelo político reformista que coincide en lo fundamental con la socialdemocracia europea, modelo que busca el mantenimiento de una sociedad capitalista con una mayor redistribución de las rentas y de las oportunidades. En un momento histórico en que las tesis keynesianas, bases teóricas del citado modelo, han entrado en crisis, se ve en la educación un factor de cambio por lo que supone de estímulo a la juventud en una situación sin salida en el terreno del empleo, y un factor de adaptación social a la renovación en el campo de la tecnología y las relaciones industriales en las empresas reconvertidas. Por ello se tiende a ver en la educación no un mero instrumento de formación, como en el pasado, sino un bien en sí mismo, capaz de lograr la mentalización de amplios sectores de la población ante los nuevos retos productivos y ante las nuevas formas de consumo mucho más sofisticadas en las que la información y el saber van a jugar un papel relevante.

Estas líneas filosóficas son las que están siguiendo los distintos modelos de oferta escolar de las reformas en curso. Se trata de lograr un espacio de aprendizaje donde los propios alumnos hagan su propia experiencia de igualdad dentro de unas "mayores" posibilidades de acceso al saber y a los bienes culturales. Esta podría ser la mejor definición de la escuela integrada que busca una escolarización más prolongada de los jóvenes dentro de espacios más igualitarios, por lo menos en teoría.

Quizás uno de los puntos de la oferta escolar sobre los que se está haciendo especial hincapié es el del diseño curricular. La pregunta está en la mente de todos los programadores educativos: ¿Cómo ha de ser el currículum? ¿Uniforme o diversificado? ¿Meramente academicista o con materias más prácticas?.

Parece ser -- y autores como Fernández Enguita nos lo confirman -- que hoy se está por un currículum diversificado y no exclusivamente académico. En realidad lo que se va buscando es conseguir currícula equilibrados donde se combinen los aspectos positivos del currículum homogéneo y centralizado con las ventajas de los sistemas de opciones donde cada alumno puede llegar a confeccionar su propio currículum.

Esta oferta más equilibrada cuyo objetivo es lograr la máxima integración de la población escolar se concreta en una amplitud mayor del llamado ciclo medio (12 a 16 años), verdadera antesala de un bachillerato cada vez más minúsculo, reducido a dos años, en el carácter polivalente de los currícula donde hay materias comunes junto con un sistema de opciones que no suponga en ningún momento decisiones irreversibles y, por último, en la combinación del trabajo productivo con el trabajo académico. Este podría ser el modelo de Fernández Enguita que propone al final de su obra Integrar o segregar. Aun reconociendo que es un modelo bastante pensado y con abundantes datos, nos gustaría hacerle algunas observaciones críticas.

En primer lugar, creemos que en este asunto de la integración escolar habría que evitar todo tipo de demagogia. Por ejemplo, es demagógico afirmar que la escuela integrada no es elitista, más aún, que lucha contra todo elitismo y segregacionismo, cuando al final de cada ciclo educativo siguen triunfando los mejores, es decir, no sólo los mejor dotados intelectualmente sino también los mejor potenciados socialmente.

Cosa parecida ocurre con la crítica al "academicismo". Mucho atacar al academicismo y luego resulta que las instituciones universitarias y los empresarios privilegian la formación académica de corte tradicional por encima de cualquier otra que consideran de escasa rentabilidad económica. ¿Por qué si no, los que no pueden superar las pruebas de selectividad, al término del bachillerato reformado, pasan a cursar unos años en los llamados módulos profesionales, remedo de la devaluada formación profesional?

Está bien luchar contra el excesivo academicismo de los currícula del pasado e incorporar materias derivadas de la realidad social, pero de ahí a atacar una formación académica elemental puede resultar empobrecedor y hasta suicida para los sectores sociales con menos posibilidades económicas. Y esto es lo que en la práctica está aconteciendo: si comparamos estos currícula reformados con los tradicionales, procedentes del viejo bachillerato, echaremos en falta contenidos más densos y de mayor amplitud y métodos más formativos.

Estamos ante el t3pico de la bajada de nivel que se podr3a formular de este modo: a mayor escolarizaci3n, los niveles de los curricula tienden a bajar. Ante este fen3meno, los pol3ticos responsables del 3rea educacional o escurren el bullo o pretenden negar el hecho a base de una acumulaci3n acr3tica de datos. Pero la realidad sigue ah3 y tiene un nombre ya impopular: fracaso escolar. No vamos a entrar en un asunto tan complicado, pero habr3a que afirmar que el fracaso escolar es el resultado m3s claro de pol3ticas educativas que tienen como objetivo primordial escolarizar a toda costa, aparte de no abordar de una vez por todas el problema originado por la diversidad de procedencia social del alumnado, sobre todo en los medios perif3ricos o cinturones industriales de las 3reas metropolitanas.

No nos puede extrañar, por tanto, que todos estos fen3menos potencien una enseanza privada de car3cter elitista y b3sicamente acad3mica que es la que se reservan para s3 las familias de la burgues3a: 3sta ser3a la otra cara de la demagogia cuando se exagera en torno a la escuela integrada, como si fuera la panacea de todos los males en la educaci3n.

Sin embargo, porque el sistema integrado nos parece el menos malo, vamos a formular la siguiente pregunta: ¿No ser3a posible, en aras de una mayor igualdad escolar de car3cter cualitativo, potenciar ofertas escolares de gran contenido acad3mico que desarrollen las capacidades intelectuales de nuestros alumnos? Dicho de otra forma: ¿No ser3a posible so-

cializar a gran escala la oferta curricular de las escuelas privadas de calidad?

Planteada esta pregunta en términos absolutos, es claro que resultaría utópico y voluntarista intentar emular en nuestros centros, con la penuria de medios de que disponemos, ofertas curriculares de escuelas privadas de calidad. Sin embargo, sin llegar a igualar tales ofertas, caben salidas posibilistas que lleven a la escuela pública determinadas pautas metodológicas y algunos contenidos básicos procedentes de los currícula de tales escuelas.

Aun si estamos en contra de la filosofía oficial de "escolarizar a toda costa", creemos que sería congruente con una actitud ética de signo progresista, que busca fomentar la igualdad escolar sobre bases más realistas. Y estas experiencias educativas pueden ser legalmente posibles merced a la dinámica propia que la LODE reconoce en los Consejos Escolares en orden a potenciar con una cierta autonomía la vida académica de los centros.

No creamos que con estas respuestas más factibles vamos a alcanzar la anhelada igualdad escolar. Esta parece imposible que pueda ser realidad en la escuela pública, no digamos en la privada. Sin miedo a repetirnos, la raíz de las desigualdades no es de naturaleza escolar. Ahora bien, podemos plantear con mayor radicalidad estas contradicciones y hacer consciente al alumnado público de que, con un cierto esfuerzo

e imaginación, tal vez puedan ver algún día la "parte de la película" que siempre se han perdido por proceder de una determinada clase social.

Para finalizar este apartado, no olvidemos que la escuela no es el único sistema de formación que existe en nuestra sociedad, sobre todo hoy, con la cantidad de poderosos medios de formación extraacadémica que posee el sistema, medios, por cierto, muy superiores técnicamente a los de la escuela. Por ello sería muy interesante y hasta de gran utilidad completar nuestras ofertas curriculares con los programas formativos procedentes de los medios culturales urbanos. Exposiciones, conciertos, representaciones teatrales, recitales, espacios radiofónicos o televisivos y proyecciones cinematográficas pueden constituir canales de información y conocimiento elaborado que ayudarían a los alumnos no sólo a aumentar su bagaje cultural sino a contextualizar en el espacio urbano las enseñanzas impartidas en la escuela.

3.

Asistimos en todo el mundo a un declive de la formación profesional a partir de los años cincuenta. Sólo se salvan los países del Este. ¿A qué obedece este declive? De inmediato podemos constatar una demanda menor de mano de obra cualificada por parte de los empleadores, ya que el desarrollo creciente del proceso productivo está implicando una simplificación de las tareas a llevar a cabo en los puestos de tra-

bajo, y, por tanto, una paulatina descualificación laboral, descualificación que va siempre acompañada de la sobrecualificación de una minoría.

Esta nueva dinámica descualificación/sobrecualificación está significando una nueva reestructuración de la división social del trabajo, lo cual habrá que tener en cuenta ante una posible reforma del sistema educativo.

La formación profesional no es hoy por hoy un bien social que el sistema esté exigiendo para la reproducción del capital; más bien sucede todo lo contrario: los trabajadores van perdiendo una serie de conocimientos que se van depositando en unas pocas manos. En esto consiste actualmente uno de los elementos básicos de la llamada centralización del capital: en el control absoluto de la información y el saber por parte de una minoría de expertos servidores del capital transnacional y el gran complejo militar-industrial.

Junto a la mentada descualificación, la reestructuración o reconversión industrial destruye puestos de trabajo que no exigen cualificación, en una palabra, genera desempleo, que en algunos países centrales está siendo absorbido por el sector servicios para desempeñar tareas que podríamos calificar de "tradicionales", en el sentido de que para llevarlas a cabo no se precisa el dominio de ninguna tecnología especial: puestos como los de camarero, portero, pinche de cocina, vendedor, etc. representan los empleos que se brindan como solu-

ción a los problemas que acarrea la reconversión industrial. Eso es lo que se conoce con el pomposo rótulo de nuevas profesiones. Como podemos ver, como no se necesitan muchos conocimientos para este tipo de servicios, la formación profesional no se revaloriza. Únicamente los puestos de trabajo en los sectores administrativos están exigiendo una preparación superior al resto: de ahí que sea una de las ramas punteras de la enseñanza profesional.

¿Qué repercusiones puede tener todo esto en una escuela que pretende reunir los saberes académicos con los conocimientos adquiridos en la formación profesional?.

Al decrecer la demanda de cualificación, la escuela va perdiendo esta función y empieza a desempeñar otras como las de integración social o fomento del llamado desarrollo personal. En última instancia, la escuela acentúa su papel de legitimadora del orden social establecido a través de un sistema meritocrático donde lo que cuenta es la ascensión individual al margen de los demás. Un ejemplo curioso que podemos constatar en nuestras aulas es que cada día más los alumnos no aprenden por el placer de aprender sino por una especie de deber calvinista que entiende el saber en términos de interés y rentabilidad económica.

Desde luego, toda política reformadora de las EE.MM., en lo que atañe a la prolongación del período escolar obligatorio, no va a estar respaldado por las empresas, ya que los

sistemas de reciclaje laboral se realizan ya fuera del ámbito escolar.

Los desiderata tanto del Estado como de las empresas se centran en una formación polivalente, que permita posteriormente una adaptación rápida a diferentes empleos, y en lo que se viene llamando formación ocupacional consistente en programas muy prácticos para puestos de trabajo muy específicos.

Quede claro que las empresas ni esperan a corto plazo de la reforma de las EE.MM. una enseñanza de corte académico ni tampoco unos conocimientos muy especializados. Sólo se contentan con que los alumnos dominen una serie de destrezas básicas como la expresión oral y escrita, etc. Pero, según hemos podido ver a lo largo de esta exposición, éste sería uno de los puntos básicos de la enseñanza comprensiva. Por ello podemos afirmar que la propia descualificación laboral es una de las causas sociales que están exigiendo reformas educativas de tipo comprensivo.

Sin embargo, a poco que abordemos la práctica cotidiana de los estudiantes de secundaria nos encontramos con un fenómeno que sociólogos como Fernández Enguita denominan credencialismo o acumulación de títulos académicos y cursillos en su propio curriculum vitae como aval que le garantice un empleo de un nivel superior.

Está claro que esta competitividad credencialista representa una contradicción en relación con las expectativas de la escuela por parte de los poderes políticos y económicos. Pero constituyen el resultado de un sistema mundial cada vez más meritocrático que está fomentando la escalada individualista en el status social para una minoría, mientras que la mayoría es condenada al fracaso de la descualificación. El ejemplo más notorio en la reforma de las EE.MM. lo tenemos en la mera existencia de los ya citados módulos profesionales como posible salida para los alumnos que "no valgan" para realizar estudios universitarios.

Por ello, aunque algunos sociólogos y pedagogos de última hora afirmen que la escuela actual es disfuncional con respecto a las expectativas de empleo que pueda ofrecer el mercado de trabajo, y la reforma que se avecina está en esa línea, las escuelas más preparadas de tipo elitista están desempeñando un papel importante en esta estrategia meritocrática que antes apuntábamos. Si a esto le añadimos la legitimación de las "virtudes" del sistema: el orden, la disciplina, respeto a la autoridad, etc., tendremos el diseño adecuado de las relaciones actuales entre la escuela y la sociedad. En ningún caso la formación profesional representa un elemento decisivo a tener en cuenta.

4.

Los cambios tecnológicos se están produciendo en un

mundo que evoluciona muy rápidamente. Hasta la década de los años setenta asistimos a un período de gran crecimiento económico que ha generado modelos de producción y consumo de masas típicos de una sociedad altamente industrializada. Con la crisis del sistema productivo que tiene lugar a comienzos de dicha década podemos presenciar una estrategia mundial del capital transnacional para redefinir los espacios económicos en función del tipo de producción básica de los países centrales y periféricos. Así, poco a poco, tanto la industria pesada como la de bienes de consumo duradero (automóvil, línea blanca) es paulatinamente desplazada hacia los países denominados semi-periféricos (sobre todo los países del Sudeste Asiático como Corea del Sur, Singapur, Hong-kong, etc.), reservándose los países centrales el desarrollo de tecnologías punteras como la fibra óptica, la microelectrónica, la bioquímica o la telemática.

Junto a esto, en los países centrales crece la burocratización y la militarización de la sociedad civil, dedicándose importantes sumas a consumos improductivos o no directamente vinculados con la producción. Crece el sector de servicios en función de la propia dinámica del aparato administrativo de las empresas que cada vez se parecen más a pequeños estados. Y, por otro lado, prolifera un sector terciario semi-salvaje del que forman parte los nuevos trabajadores procedentes del desempleo. Se trata de los empleados en las nuevas industrias de servicios que aparecen por doquier, sobre todo en las áreas metropolitanas: establecimiento de comida rápida,

lugares de recreo, centros comerciales muy sofisticados, industria de la cultura, etc.

Por otro lado, parece obvio que en esta nueva división internacional del trabajo, países europeos como España, Portugal o Grecia van a jugar un papel subordinado a la dinámica impuesta por los países centrales más desarrollados. Por ello su incorporación al sistema de las nuevas tecnologías se irá haciendo a costa de pagar un precio muy alto en el terreno militar, en el político y en el social, como lo estamos viendo en España con la integración definitiva en la OTAN y con la reconversión industrial.

En definitiva, las nuevas políticas tecnológicas están condicionando una nueva estrategia de las empresas donde la rentabilidad deja de estar basada en la producción para depender de la innovación, por lo que ésta puede implicar de reducción de los costes de trabajo. Y cuando se habla de innovación no podemos dejar de hacer especial énfasis en la educación como elemento dinamizador de este proceso de cambio, pero entiéndase bien, no una educación totalmente autónoma para pensar el futuro, sino más bien subordinada a los dictados de esta nueva estrategia del capital.

Pero vamos a pasar a ver en concreto en qué están consistiendo estos cambios tecnológicos, sobre todo desde un punto de vista social.

En primer lugar, va a ir creciendo la oferta de nuevos empleos de carácter elitista que no van a suponer un incremento de puestos de trabajo en términos absolutos. Esto está exigiendo tipos de calificación profesional y social que se podrían resumir en el desideratum básico de los empleadores: poseer la capacidad de aprender y de adaptarse a las situaciones cambiantes.

Por otro lado, el crecimiento del empleo se apartará de este dominio de la tecnología. En efecto, la sociedad necesitará cada vez más conserjes, oficinistas, camareros, representantes comerciales, etc. empleos que poco tienen que ver con la innovación tecnológica.

Caminamos, pues, hacia una sociedad altamente industrializada, con un gran desarrollo de la urbanización, en la que contará más la creatividad y la calificación de los trabajadores que el propio equipamiento tecnológico. No cabe duda que este modelo de sociedad está ya afectando decisivamente a los proyectos de reformas educativas. En efecto, las áreas rurales, tan importantes en los países meridionales donde el desarrollo urbano no ha sido tan homogéneo, se verán seriamente discriminadas en la oferta educativa al carecer de medios materiales y humanos para afrontar una serie de currícula diversificados tal y como exigen los nuevos planes educativos. Serán los núcleos urbanos, sobre todo las áreas metropolitanas, las zonas donde la oferta escolar será más amplia al contar con más posibilidades para desarrollar currícula de

centralización en el seno de las empresas. No hay, por tanto, ninguna contradicción entre autonomía de los expertos y centralización del aparato productivo.

En definitiva, como reconocen los analistas, al ser tan maleables estas tecnologías, su aplicación depende de los mecanismos de control social, es decir, de las estrategias de un capital cada vez más centralizado y más vinculado a un Estado gerente del gran complejo militar-industrial. De ahí que la toma de decisiones se hará siempre en función de los intereses de tales instituciones.

Para finalizar este punto, ¿cómo puede repercutir todo esto en las reformas educativas en curso?

Una consecuencia directa de la innovación tecnológica en el plano de las reformas educativas es el cuestionamiento de un modelo de aprendizaje profesional altamente escolarizado y muy separado de la empresa y de la vida social en general.

Se intentará, por tanto, potenciar un modelo de enseñanza profesional más vinculada a la sociedad, y, en concreto, al aparato productivo, que sea capaz de facilitar a cada alumno la calificación profesional que necesite para hacer frente a las demandas sociales.

No se busca, por tanto, una enseñanza profesional especializada, demasiado rígida y precoz, sino más bien una ense-

ñanza general que insista fundamentalmente en la amplitud de conocimientos, lo cual comportará a nivel curricular un programa mínimo basado en los siguientes puntos:

- extensión del dominio de la escritura y la comunicación en general.
- incremento del factor razonamiento.
- ejercicios creativos y de toma de decisiones.

En una palabra: desarrollo de la capacidad de análisis y de resolución de problemas de lo más variado no vinculados estrictamente a una determinada materia o rama profesional. Se trata, así, de promover una formación básica que sirva de introducción al saber tecnológico del momento presente. Pero esta función introductoria al saber general de una determinada época la ha desempeñado desde siempre el bachillerato. De ahí la necesidad de que lo siga desempeñando en la esfera de la cultura técnica.

Finalmente deberíamos apuntar alguna solución a la dependencia excesiva de estas tecnologías con respecto al poder económico y político. Habría que potenciar un diálogo interdisciplinar Enseñanza Media/Universidad como paso preliminar para una toma de contacto posterior con la comunidad científica internacional, con el fin de alcanzar dentro de nuestras disciplinas los siguientes objetivos:

1. Por un lado, conseguir una mayor democratización dentro de la propia comunidad académica como paso previo para una mayor autonomía respecto a los es-

tados y a las corporaciones.

2. Por otro lado, promover el conocimiento y la aplicación de una serie de normas de ética científica(1) con las que podamos realizar evaluaciones periódicas de los avances reales en todos los dominios de los saberes científico-técnicos que resulten más innovadores.

5.

Las reformas de las EE.MM., según hemos mencionado anteriormente, se nos presentan lastradas por problemas sociales concretos, acuciantes. La inmediatez de estos problemas actúa como los árboles que impiden ver el bosque, y esta dificultad en obtener una visión global del problema impide buscar (no me atrevería a decir hallar) actitudes tendentes a encontrar unas EE.MM. satisfactorias.

¿Qué caminos se han de "indicar" tales que permitan "aprender a ser" a los jóvenes? Quizá el camino se encuentre en lo ya anunciado en el apartado 3 cuando tratábamos el tema de la democratización, no de la masificación, del saber.

Si las reformas se emprendieron con el propósito de resolver únicamente situaciones de paro y marginación, molestas socialmente, pero convenientes para la buena marcha del sistema de producción, podríamos continuar con un aprendizaje que reprodujera la situación que se da en el campo de la ciencia

y de la Cultura (y, por supuesto, en todo el marco social en que se dan ambas) : saber teórico y tecnológico para los más aptos, cultivo y capacidad de goce estético para los más sensibles, ambos siempre localizados, salvo rarísimas excepciones, entre los socialmente privilegiados. Esto podría quizá producir una "armonía platónica", si no fuera porque nos encontramos en una situación (peligrosa) en la que se plantea (o quizá debiera plantearse) la conveniencia de que el cuerpo social pudiera hacerse cargo, sin ser un experto, de los acontecimientos del mundo en que estamos inmersos. Este hacerse cargo conduce nuestra reflexión hacia la importancia del conocimiento en el mundo actual, importancia, por supuesto, no exclusiva.

El conocimiento en sentido amplio: ciencia natural, social ... no es un cuerpo separado de la vida de los grupos humanos y tiene el papel de marco de comprensión de la realidad y de acción sobre ella. Un plan de estudios medios debería hacer este marco familiar a todo ciudadano.

De la afirmación hoy tan repetida de que todo saber es lenguaje (incluso de que el mundo y el hombre son sólo lenguaje), se debería derivar que todo aprendizaje es adquisición de lenguaje. Convendría, por tanto, profundizar mucho más sobre lo que comporta aprender lenguajes.

Por descontado, en todos los currícula de EE.MM. se dedica atención y tiempo a los lenguajes; pero por una falta de profundización, parece que su enseñanza no se enfoca adecuada-

mente para las necesidades cognoscitivas de los alumnos. Podríamos enumerar tres tipos de lenguajes, ya incluidos en los planes de estudios pero cuya enseñanza no parece del todo adecuada: a) lenguajes naturales, b) lenguajes formales, c) lenguajes icónicos.

a) La reflexión sobre los lenguajes naturales creo que nos debería llevar a proponer la introducción en los programas comunes de lenguas vivas una insistencia en los usos del lenguaje. El Profesor Alberto Blecua se hacía eco en las páginas de educación de EL PAIS de la preocupación de los profesores por la incompetencia lingüística de los estudiantes, que él atribuía a lo poco ejercitados que estaban en el uso de la lengua. Dos aspectos serían los fundamentales a ejercitar: la corrección sintáctica y la adecuación de la lengua al mensaje que nos transmite (no la teoría sobre todo ello).

Por otra parte, convendría ejercitar el uso metafórico de la lengua, y no puramente, aunque sin despreciarlos, por motivos estéticos, sino por el hecho de que toda explicación es, en alguna medida, una metáfora (analogía). Y el ejercicio retórico (no la sofistería) como argumentación persuasiva, sería de un interés nada desdeñable.

b) Lenguajes formales. Profundización en el dominio de los lenguajes formales en el campo de su aplicación, entendida no como fórmulas concretas para casos

concretos desligados del contexto amplio de conocimientos para los cuales éstas son casi imprescindibles, además de la interrelación entre lenguajes formales y naturales en el conocimiento.

c) Lenguajes gráficos, icónicos. Desarrollo del lenguaje de la imagen, sobre todo desde la perspectiva de la importancia no sólo de la inmediatez de la imagen (una imagen vale por cien palabras), sino especialmente por su relevancia epistemológica: observación, construcción de modelos, lectura y construcción de mapas ...

Un mejor conocimiento de los lenguajes, al margen de su valor formativo y constitutivo del conocimiento, podría procurar un mejor acceso a la enorme cantidad de información de que hoy dispone la humanidad. (Aunque, por supuesto, acceder a la información no es sólo un problema de tener un instrumento de "lectura", sino fundamentalmente también de que esta información esté organizada de manera de que esté al alcance de cualquier persona).

Por lo que al aprendizaje de la ciencia (natural-social) se refiere, en la elaboración de los planes de estudio de EE. MM. (ciudadanos medios) sólo me atrevería a proponer como directrices, además de lo anteriormente dicho de los lenguajes, tener presente la idea de una mayor profundización en que todo conocimiento es parcial y hay que integrarlo en un todo

que, si bien como tal todo es innacesible para la gente, todos podríamos tener noticia de ello. En este sentido, haría la propuesta de aligerar los programas de bachillerato para que no quisieran abarcar de palabra toda una asignatura y tener en cambio algún conocimiento especializado, debidamente ubicado. La historia y la sociología de la ciencia me parecen imprescindibles en todo currículum, si bien no introducidos como asignaturas separadas de las demás.

Por otra parte, la elección de temas debería realizarse no únicamente en atención a su dificultad o pertinencia epistemológica, sino a la importancia para el futuro de la humanidad, si es que éste nos interesa. Pienso concretamente en temas como el agotamiento de recursos de todo tipo, la guerra nuclear, el accidente nuclear, etc.

- (1). Por ética científica entendemos no la postulación de una deontología para científicos sino la preocupación por la situación actual de algunas disciplinas científicas cuyos resultados son más destructivos que constructivos. La ética de la ciencia ha de partir de una reflexión seria de la contradicción entre bondad epistemológica y ausencia de bondad moral. La pregunta ideal sería: ¿cómo hacer compatibles ambos tipos de bondad? La solución no es sencilla. Autores como Manuel Sacristán han planteado un objetivo más modesto; la utilización de la bondad epistemológica de la ciencia al servicio de tareas emancipatorias tanto en la sociedad civil como en el campo de la acción política.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOR, David: Sociologie de la logique. Les limites de l'Epistemologie. (Trad. de Knowledge and Social Imagery)
- BUNGE: Etica y ciencia. Siglo XX B.A. 1972
- FAURE y otros: Aprender a ser. Alianza U. Madrid. 1973
- FERNANDEZ DE CASTRO: Reforma educativa y desarrollo capitalista. Cuadernos para el diálogo. Madrid. 1977
- FERNANDEZ ENGUITA: Integrar o segregar. Laia. Barcelona. 1985
- GUNDER FRANK: El desafío europeo. Edit. Pablo Iglesias.. Madrid. 1983
- LETTIERE: La fábrica y la escuela. en Crítica de la división del trabajo (Colectivo edit. por A. Gorz) Laia. 1977.
- PETRAS: Capitalismo, socialismo y crisis mundial. Edit. 'revolución. Madrid. 1984
- PUELLES BENITEZ: Educación e ideología en la España contemporánea. (1767-1975). Labor. Barcelona. 1980

- TUSON: El luxe del llenguatge. Empúries. Barcelona. 1986
- SACRISTAN, M.: La Universidad y la división del trabajo en Panfletos y Materiales III Icaria. Barcelona. 1985
"Sobre los problemas presentemente percibidos en la relación entre la sociedad y la naturaleza y sus consecuencias en la filosofía de las ciencias sociales. 1981.
en Panfletos y Materiales II (Papeles de Filosofía). Icaria. Barcelona 1984.
- SAMIR AMIN y otros: Dinámica de la crisis global Siglo XXI. México. 1983
- ZIMAN: La credibilidad de la ciencia. Alianza Edit. Madrid. 1981.

Divendres, 19 de setembre

FILOSOFIA I ÈTICA DAVANT LA REFORMA DELS EE.MM.

Sr. Juan-Carlos García Borrón.
Profesor de Filosofía.

La ponencia se ocupa del lugar y función que a la filosofía otorga la legislación española desde los comienzos de su institucionalización moderna. Para ello parte de la primera manifestación de algo equiparable a un planteamiento estatal de la necesidad de regular la enseñanza preuniversitaria. Esta se da en la estela de los planes de estudio universitario por los ministros ilustrados de Carlos III y Carlos IV, dirigidos, en el espíritu de su tiempo, a "ponerlos al día" y "hacerlos útiles a la sociedad". La Filosofía aparece junto a las Matemáticas y la Física (y ya no incluyéndolas) como objeto de estudio exigido para el paso a la Universidad "en los seminarios de nobles de Madrid, Vergara y Valencia, y en los Estudios Reales de S. Isidro de Madrid" (Real Cédula de 1787), de los que pasará en el siglo siguiente a los Institutos Nacionales. Otra Real Cédula (1807) regula los exámenes y tribunales para la obtención del Grado de Bachiller. En ella los estudios de "Filosofía" (en su antiguo sentido enciclopédico) incluyen, entre otros, los específicos de "Lógica y Metafísica" y "Filosofía moral".

A partir de dicha fecha, la ponencia recoge la presencia de las asignaturas específicamente filosóficas en todas las leyes y planes de estudios hasta 1953, según ofrece esque-

máticamente el cuadro adjunto a este resumen.

La sola enumeración de los sucesivos cambios y la lectura de sus fechas permiten constatar una obsesión de los gobiernos por mudar lo hecho por gobiernos anteriores, sobre todo (aunque no sólo) si eran de distinto signo ideológico. Un estudio más detenido de ciertas tendencias que indica el esquema y, en medida mucho mayor, la lectura de los preámbulos, sobre todo los correspondientes a los más pronunciados cambios de rumbo político, facilitan bastante el juicio sobre la calidad intelectual y el calibre de la preocupación pedagógica de los gobiernos más encarnizadamente comprometidos. Ejemplos destacados son el plan Calomarde, en la reacción absolutista, "para contener los estragos que hacen todavía las máximas revolucionarias" (de las Cortes de Cádiz); el de Orbio (1866), que propone explícitamente el control ideológico conservador para librar a los tiernos jóvenes "de los horrores de la duda, la vanidad y la rebelión" y calmar del desasosiego al "corazón justamente asustadizo de los padres celosos y discretos"; y el de 1938, aprobado en plena batalla del Ebro y que se proclama dispuesto a erradicar de la enseñanza "el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento" (propios, al parecer, de la enseñanza liberal-marxista de la II República) mediante la "formación clásica y humanista acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico" y una "sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo (...) y se complete con nociones de Filosofía". (La "Base IV.- Enseñanzas" establecía como primera de las disci-

plinas de carácter fundamental la conjuntamente llamada "Religión y Filosofía".

Pero lo que resulta más patente y quizá más digno de ser resaltado es que en los 150 años recogidos (tan innovadores e incluso revolucionarios, no obstante, en la historia de la Filosofía), apenas cambian las asignaturas propuestas, que los planes tienden a repetir miméticamente en la mayoría de casos. La Psicología, con ése u otro nombre, sola o acompañada, está presente desde 1836 (salvo en el plan 1873). También la Lógica, aunque, eso sí, más diversamente acompañada (además de por su casi inseparable Psicología, por la "Gramática General" en 1836, y por la "Ética" en 1894). La Ética a su vez cambia bruscamente de "compañero de viaje", que es las más de las veces la Religión, pero también materias tan distintas y distantes como la Biología y el Derecho. La Historia de la Filosofía aparece en 1845 para reaparecer en 1894 y 1895 y, de algún modo, ha estado presente desde 1938.

Sólo el muy "rupturista" plan de 1868 (el de "Biología y Ética"), en el vertiginoso instante histórico de la I República (y que, por lo demás, no llegó a entrar en vigor) representa una excepción considerable. En otros "cambios de situación" parece como si el poder confiara en que para dirigir la enseñanza (en la medida que tal cosa se considerara realmente importante) bastaba con cambiar el enfoque de cualquier rotulación, siempre que se contara con adecuados libros de texto y con profesores (el plan Ordoño habla de aquellos "que ins-

piren absoluta confianza") o centros fiables (de modo muy patente en la legislación y la práctica de 1938 y siguientes).

La ponencia acaba manifestando la esperanza de que ahora, en una situación no salida de revolución ni de golpe "retro", en la que los órganos de la Administración no se erigen en paladines de una facción en lucha, con una Constitución de consenso y no revanchista ni restauradora, se pueda atender algo más a cuestiones de contenido y metodología desde criterios internos y más científicos que ideológicos.

EL PULSIO DE LA FILOSOFIA Y LA ETICA EN EL BACHILLERATO

	Etica-Moral	Psicología l6gica	Historia	Otros
1807	"Filosofia Moral"			
1856	"Elementos de Religión, de Moral y de Política"	"Elementos de ideología"		
	"Filosofia Moral y fundamentos de Religión"	"L6gica y Principios de Gramática General"		
1845		"Principios de Psicología, Ideología y L6gica"	"Filosofia, con un resumen de su Historia"	
1847	"Religión y Moral"	"Principios de Psicología, Ideología y L6gica"		

	Etica-Moral	Psicología Lógica	Historia	Otros
1849		"Psicología y Lógica"		
1850	"Elementos de Etica"	"Elementos de Psicología y Lógica"		
1857		"Elementos de Psicología y Lógica"		
1858	"Elementos de Etica"	"Psicología y Lógica"		
1861	"Psicología, Lógica y Filosofía Moral"			
1866	"Etica y Fundamentos de Religión"	"Psicología" "Lógica"		
1868	"Biología y Etica"			

	Etica-Moral	Psicología Lógica	Historia	Utros
	"Psicología, Lógica y Filosofía Moral" "Elementos de Psicología, Lógica y Ética"	"Lógica"		"Antropología" "Derecho Civil" "Política, Administración y Penal"
1879	"Biología y Ética"	"Lógica"		"Cosmología y leodicea" "Antropología"
1880	"Psicología, Lógica y Filosofía Moral" "Elementos de Psicología Lógica y Ética"	"Psicología"		
1894	"Antropología General y Psicología" "Sociología y Ciencias Éticas"	"Psicología"	"Sistemas filosóficos"	

	Ética-Moral	Psicología lógica	Historia	Otros
1895	"Elementos de Psicología, Lógica y Ética" "Lógica y Ética"	"Psicología" "Lógica y Ética"		
1898	"Ética y Derecho Usual con Economía Política"	"Psicología y Lógica"		
1899	"Lógica y Nociones de Psicología"			
1900	"Ética y Sociología"	"Psicología y Lógica"		"Derecho Usual"
1901	"Ética y Rudimentos de Derecho"	"Psicología y Lógica"		
1903	"Ética y Rudimentos de Derecho"	"Psicología y Lógica"		

	Etica-Moral	Psicología Lógica	Historia	Otros
1926	"Deberes Eticos y Civicos con Rudimentos de Derecho" "Etica" (para Letras)	"Psicología y Lógica"		
1931	"Etica y Rudimentos de Derecho"	"Psicología y Lógica"		
1932	"Etica y Rudimentos de Derecho"	"Psicología y Lógica"		
1934	"Filosofía y Ciencias Sociales"			
1938	"Introducción a la Filosofía" (Etica)	"Introducción a la Filosofía" Psicología Lógica	"Exposición de los principales sistemas filosóficos"	"Ontología y Teoría del Conocimiento"

	Etica-Moral	Psicología Lógica	Historia	Otros
1953	"Nociones de (Etica Derecho	Filosofía" Psicología Lógica)	"Exposición de los prin- cipales sistemas filo- sóficos"	

NOTA: Los planes de los años 1903 y 1938 se han puesto con recuadro para resaltar su duración e importancia.

LUGARES COMUNES PARA UN "DEBATE" SOBRE CONTENIDOS
Y METODOS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

Sr. Francisco Hernanz.
Profesor de Filosofía.

Un debate como el anunciado tendría que incidir en los siguientes temas básicos (precedidos, desde luego, de una Introducción que fijase algunos supuestos o presupuestos):

1. Programa y Cuestionario.
2. Aplicación del Programa. Metodología. Evaluaciones.
3. Limitaciones.

Pero algo así absorbe toda una vida, o, por lo menos, un curso de Didáctica. Si lo olvidamos, nos exponemos a hacer el ridículo. En consecuencia, nos debiéramos limitar a una colección -- y no exhaustiva -- de interrogantes obvios.

1. PRESUPUESTOS

1.1. La problemática parece tener un carácter circular: se diría que siempre tornamos a lo mismo, en una perpetua repetición estéril.

La "ley del péndulo", o dicho de un modo más vulgar todavía, la repetición de la historia, conduciría al tejer y destejer de programas y métodos y a descubrir el Mediterráneo

en cada nuevo Plan de Enseñanza.

1.2. Pero ¿no hay más?: ¿no habría una contradicción en la educación misma?. Claro que esa contradicción, aunque fuera real y no una mera apariencia, ¿no sería siempre y en cualquier caso una condición -- en pura dialéctica -- de avance y de progreso, base de posterior superación?

1.3. Las soluciones se articulan con la problemática ideológica, sobre todo con la ideología político-social. Las cuales pueden referirse a la coyuntura histórica del momento o al peso estructural que deja el transcurrir del tiempo y de las generaciones en el "espíritu de los pueblos" -- si es que creemos en eso --.

1.4. Eso se traduce en unos fines, metas, objetivos, como se quiera llamar: VALORES en definitiva y sobre esa plantilla se trazan unos planes, unos procedimientos o métodos para conseguirlos, es decir, para constituir o formar al hombre (diga usted mejor "al ciudadano"; obsérvese la trascendencia de esta corrección).

Se aspira a que esa enseñanza sea algo más que un "saber", se pretende que, además, sea una "praxis".

1.5. El conflicto ideológico que a uno le ha tocado vivir, "el tema de nuestro tiempo", me refiero al tiempo de los siglos XIX y XX, ¿no habrá sido precisamente el del liberalismo-

socialismo (quiero decir, en principio, su dimensión previa filosófica), es decir, el conflicto de siempre entre individuo y sociedad.

Confieso que yo no he sabido, no he podido, salir de esa profunda contradicción. Como de otras muchas.

1.6. Una contradicción más: había dicho que plantearía interrogantes únicamente: pero no me queda más remedio, para acabar este apartado de presupuestos, que afirmar taxativamente el problema del Profesorado y añadir, de inmediato, que tengo la esperanza de que algún día aquí, en este país, se hará algo a este respecto, a saber, en orden a la formación del Profesor. Considero, sin embargo, que el asunto es muy confuso y su solución va para largo.

2. CONTENIDOS.

2.1. Parece que el fin de la educación es preparar para la "vida". Lo que acaso resulta más arduo dilucidar es "a qué tipo de vida", a qué "vida" nos estamos refiriendo.

2.2. La Filosofía, en concreto, ¿qué se propone? ¿por qué participa, o debe de participar, y hasta qué punto, en la educación y particularmente en la Enseñanza Media?. Supongamos que el legislador ha optado por su inclusión en el Bachillerato. (Podría haber determinado lo contrario y eso no lo vamos a discutir aquí).

En resumidas cuentas, parece que hay un "cierto" acuerdo de que en el caso de estar, su misión estribaría fundamentalmente en enseñar a pensar (como si a las demás "asignaturas" esto les tuviese sin cuidado).

2.3. ¿Qué contenidos, qué Programa, conseguiría mejor esos fines? ¿Hay cuestiones más formativas, más "educativas" que otras, en orden a enseñar a pensar?.

Alguien puede razonar lo siguiente: enseñar a pensar ¿no será lo mismo que desarrollar el espíritu crítico?. Y éste ¿sólo puede despertarse con la lectura de Hume o Kant? ¿A caso no, con la lectura del periódico, con la TV, con un claustro de profesores o con un debate de intelectuales?. Pero esto del espíritu crítico conturba el ánimo y hay muchas discrepancias.

2.4. ¿Quién determina los contenidos, mejor dicho, quién debe determinarlos? ¿El Estado, o, de hecho, el Gobierno? ¿Otras instituciones públicas, incluido el propio Centro de enseñanza? ¿La denominada "sociedad", el "pueblo"? ¿Los mismos alumnos? ¿El Profesor?.

Esta discusión no cabe aquí; pero destaco dos aspectos:
a) Una parte importante del Profesorado renuncia a la libertad, no tiene iniciativas o no puede tenerlas: prefiere que le den hecho el Programa. ¿Es siempre culpable? ¿No se ve obligado a ello muchas veces? b) ¿Tiene el Estado derecho;

tiene, además, obligación de imponer un temario? (No me refiero sólo, ni siquiera fundamentalmente, a la posible conveniencia práctica de unificación de la enseñanza en todo el territorio).

2.5. Criterios de elección de los contenidos.

Los Criterios se refieren a los fines, es decir a los valores. ¿Queremos enseñar a pensar u ofrecer un bagaje cultural? ¿O las dos cosas? ¿O es que el bagaje cultural no es formativo de la mente?.

Pero hay temas y temas. Puestos a elegir entre Platón y Malebranche, pongamos por caso, quizá elegiríamos a Platón por ser "más universal" su temática; eso sería un criterio. Pero hay muchos más; incluso el antagónico a éste: en efecto, podrían imponerse los temas localistas. "provincianos", si se me permite la expresión, temas referidos a la concreta dimensión socio-cultural del alumno. Etc.

Además habría unos:

- 1) Criterios científicos. Elección de aquellos temas más sistemáticos o sistematizados, incluso más sistemáticamente imbricados con otras Ciencias u otras asignaturas.
- 2) Criterios ideológicos (¿práctico-morales?). sobre los cuales podría montarse un anecdotario tan inte-

resante, y hasta tan divertido, como el que sobre la Censura cuentan literatos, actores y periodistas.

Por ejemplo: los vaivenes que han "sufrido" la Teoría del Conocimiento, la Historia de la Filosofía, la Sociología... Siempre pasa lo mismo: aunque fuera de nuestro tema, en sentido estricto, ahora parece que va a introducirse en los estudios de Bachillerato la Economía, y allá por los años treinta era obligatoria una asignatura llamada "Agricultura".

3. METODOS

En Metodología parece imperar un cierto acuerdo: habría que desterrar el memorismo y el nominalismo. Y sin embargo, tampoco esto resulta muy claro.

3.1. Por lo pronto ¿puede la Filosofía recurrir a procedimientos que no sean verbales. Y la denostada "memoria" ¿no es un instrumento básico de la mente y, en particular, de la inteligencia?

¿Puede recurrirse en casos determinados (¿desesperados?) a la "formula", es decir, al nominalismo, o bien siempre, siempre, es peor el remedio que la enfermedad?

Esto nos remite a las posibles limitaciones de nuestra tarea; espero referirme a ello después.

3.2. La problemática de la "escuela activa" conduce a plantearse sin rodeos: ¿Es posible en la enseñanza de la Filosofía? Una obsesión por la "actividad" pudiera resultar, según y cómo, ridícula. La Filosofía pura es "muy" abstracta y, si se prescinde de ello, se la está traicionando. Sin embargo, la preocupación por la clase activa ¿No debiera estar presente, de alguna manera, en las intenciones del Profesor de Filosofía? Esa preocupación, y hasta, si se quiere, una cierta tensión de actividad ¿no debiera dirigirse a) a la señalada meta de enseñar a pensar, b) a la interdisciplinariedad, es decir, al constante lanzamiento de cables o puentes a las distintas ciencias o asignaturas que el alumno está estudiando?.

El caso más importante, sin duda, debe ser la interrelación con la Gramática.

3.3. Si propusieramos los siguientes métodos tradicionales :
a) Explicación, b) Interrogación-diálogo, c) Composición escrita, d) Trabajos personales o colectivos, e) Comentarios de Textos, y f) Seminarios, si hiciera esa propuesta, repito, sólo el primer punto, el referente a la explicación, requeriría alguna precisión, porque es obvio que, en los demás , el afán de "actividad" no resulta forzado. En la "explicación" sí, pero qué vamos a hacer. Uno lo considera imprescindible y hace, quizá, de la necesidad una virtud, puesto que probablemente es lo que a uno le sale mejor. Por lo demás, hay posibilidades en la explicación del Profesor, aunque sean remotas, de poner en actividad al alumno...

3.4. Me resulta penoso hablar de EVALUACIONES, pero hay que hacerlo. Y hay que hacerlas... en nuestra situación actual. Habrá que reconocer, en primer lugar, que la enseñanza se hace, por desgracia, pensando en los exámenes. Aquello de "enseñar a pensar", lamentablemente se deja de lado y se piensa, sí, pero en la manera de salvar con éxito los exámenes.

Si se practican los métodos señalados ... y se salvaran las limitaciones de las que ahora vamos a hablar, los exámenes serían innecesarios y, por fin, podría hablarse de una evaluación continua o continuada.

4. LIMITACIONES

No puede hablarse en serio de "contenidos y métodos" de la enseñanza de la Filosofía sin referirse a las limitaciones que tal enseñanza comporta.

4.1. Limitaciones de tiempo, que comportan los Horarios o los Planes en sí mismos.

4.2. Limitaciones de estructura de los Planes y de los propios Centros de enseñanza (interdisciplinariedad: ¿Qué significa hoy, qué ha significado ayer, qué va a seguir significando en el futuro, la denominada Jefatura (así como sueña) de Estudios?. Esto no es más que un ejemplo, seguramente no el más importante).

4.3. Limitaciones derivadas de la capacidad de los alumnos (situación socio-cultural, intereses, edad, masificación, de-

ficiente preparación básica -- sobre todo en Gramática --).

4.4. Limitaciones del Profesorado (me refiero al profesorado en general, por lo tanto también al de Bachillerato y al de Filosofía).

Estas limitaciones condicionan radicalmente el temario, el Programa de actividades en general y el método. Sólo dos ejemplos, para terminar:

1. El carácter monográfico de un curso (y paralelamente, la libertad del Profesor y/o de los alumnos para escoger los temas o el tema) es muy formativo. Pero ¿no es un riesgo enorme atreverse a practicarlo en nuestro Bachillerato?

2. El comentario de texto, ¿cuántos alumnos en una clase normal están en condiciones ni siquiera de intentarlo?

Sr. Manuel García-Carpintero.
Profesor de Lógica y Epistemología.
Universidad de Barcelona.

Ante una reforma tan importante como la que se va a producir -- se está produciendo ya -- en las EE.MM., la reflexión sobre el papel que deba asignarse a determinada materia (esto es, sobre los objetivos que habrían de guiar su enseñanza y los contenidos que en función de aquéllos se deberían impartir, si es que se conviene en que la materia en cuestión debe impartirse) ha de estar guiada por la experiencia acumulada en su enseñanza en programas anteriores y por las causas eficientes y finales que motivan la Reforma en general. Pero a la altura de estas dos guías para la reflexión, si no por encima de ellas, debe estar la concepción que tengamos de la materia, su "filosofía". Mucho más aún, cuando quienes piensan sobre ello se dedican profesionalmente al análisis conceptual. En las consideraciones que siguen sobre el papel de la Lógica y la Epistemología en las EE.MM. han tenido cierta influencia los dos criterios mencionados en primer lugar: la experiencia de cinco años en la Enseñanza Media y mi opinión sobre las razones de la Reforma. Pero la del citado en segundo lugar ha sido mucho más importante, como se verá. Mi "filosofía" de la Lógica y la Epistemología es responsable también, por razones que espero queden claras al final, de que apenas haga separación de estas materias, contrariamente

a lo que es habitual en medios analíticos.

El programa actual para la Filosofía en 3º de B.U.P. es el resultado, a mi parecer, de un compromiso constituyente entre los defensores del antiguo programa de inspiración tomista o alguna variante wolffiana del mismo y los partidarios de una cierta modernización. El resultado, en mi opinión, es totalmente desafortunado desde un punto de vista teórico, aunque quizás haya sido útil prácticamente (cosa que acostumbra a ocurrir con tales compromisos). La antigua Psicología Racional racionalista/Doctrina del Alma tomista es sustituida o más bien acompañada por una introducción a la Psicología empírica dorada mediante algún barniz psicoanalítico; la Doctrina Social (de la Iglesia), por algunas píldoras de sociología de híbrida filiación, etc.. El resultado es que la asignatura se convierte en un cajón de sastre donde ofrecer pinceladas de aquellas materias universitarias que no gozan del privilegio de disponer de asignatura propia en B.U.P., resultado nefasto para la Filosofía.

Con la Lógica y la Teoría del Conocimiento ha ocurrido algo parecido. Se conserva algo de la teoría silogística tradicional, algo de la doctrina aristotélica de la definición, y se añaden algunos conocimientos de lógica de enunciados, teoría de conjuntos y filosofía de la ciencia. Este programa produce vértigo teórico, y es casi cierta la imposibilidad de encontrar una concepción justificable de aquellas materias

que diera lugar a estos contenidos. Ante ello, la práctica de esta parte de la asignatura ha sido, como era razonable esperar, caótica. Algunos explican la lógica tradicional, con la teoría del concepto, el juicio y el razonamiento incluídas, bien porque es lo que saben, bien porque les parece más sensato enseñar eso a alumnos de B.U.P. que tablas de verdad y diagramas de Venn -- actitud esta última que hasta cierto punto encuentro comprensible --; algunos identifican la lógica que les obligan a enseñar con la que sufrieron en la Universidad, la tachan de herramienta positivista quizás destinada a la justificación y a la pervivencia de las instituciones burguesas, y prescinden de ella. Otros, sintiéndose ellos mismos algo positivistas, dedican casi todo el curso a la enseñanza de la lógica de enunciados, cálculo y tablas incorporados, y a una introducción a la Filosofía de la Ciencia. Teniendo en cuenta los nuevos fines consignados a las EE.MM., es éste el momento de tratar de remediar esta situación, y sólo a la luz de una concepción suficientemente clara de la Lógica y de la Epistemología puede ello efectuarse.

Antes de pasar a esa discusión, una cuestión de hecho en mi opinión poco discutible: La lógica aristotélica, incluídas la teoría de la definición y de la demostración inductiva y deductiva, tiene sólo un interés histórico. No existe ninguna justificación para que se enseñe hoy bajo el epígrafe de "Lógica" ni la teoría del silogismo ni las formas de inferencia silogística; por tanto, todo eso debe desaparecer de los programas de la materia -- y de los ejercicios prácticos

en las oposiciones, por cierto. Pretender lo contrario sólo puede ser producto de la ignorancia, del atraso científico. La teoría silogística es una parte de la lógica de Primer Orden, y los modos silogísticos de inferencia no son en absoluto más intuitivos que los cálculos de deducción natural para la lógica de Predicados; antes bien, algunos de ellos se apoyan en teorías incorrectas sobre la función semántica de los cuantificadores (1). (Naturalmente, aún no he dicho que la lógica de Primer Orden, o una introducción a ella, deba enseñarse en las EE.MM.).

Dejando ésto sentado, ¿deben enseñarse la Lógica y la Epistemología en las EE.MM.? ¿Por qué? O más bien, ¿para qué?. ¿Qué contenidos enseñar? Desde mi punto de vista, la reforma de las EE.MM. tiene por finalidad el revisar unas enseñanzas pensadas para un tiempo -- mucho más próximo de lo que nuestra memoria diría -- en el que sólo el 10% de la población en edad para ello las efectuaba, con el fin de adecuarlas a otro en el que la enseñanza obligatoria se habrá de extender hasta los dieciséis años. Tomando este supuesto en consideración, preguntémosnos si la parte aceptable de los contenidos de los programas actuales y la concepción que parece sustentarla resultan adecuados.

En la concepción actualmente más extendida, la Lógica es una parte de las Matemáticas. Sus límites no son muy precisos, pero a ella pertenecen el estudio de diferentes len-

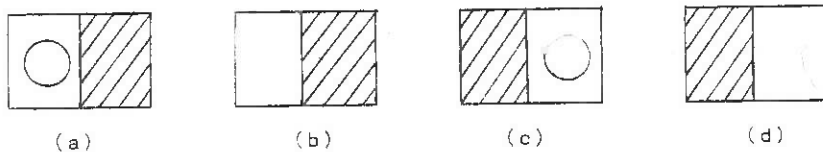
guajes para la lógica de enunciados y la lógica de Primer Orden, de la corrección de los diferentes cálculos deductivos para ellos, de la completitud de los mismos, su decidibilidad o indecidibilidad; todo ello desde la herramienta meta-teórica que proporciona la teoría de conjuntos. A esta disciplina prefiero denominarla "Lógica Matemática". Su estudio es altamente recomendable para el filósofo, por ejemplo -- entre otras cosas porque sin él se cierra la posibilidad de conocer siquiera una parte sustancial de la filosofía de nuestro siglo, el valor de un fragmento al menos de la cual está fuera de toda discusión --; quizás también lo sea para el matemático. Pero si confundimos la Lógica con la Lógica Matemática, entonces no soy capaz de encontrar una razón para que una introducción a esa materia se enseñe en la segunda fase de la enseñanza media, ni siquiera -- aunque supongo que esto es más discutible -- en una especialidad adecuada o como optativa. En cuanto a la Epistemología, tanto si se entiende como la disciplina filosófica tradicional, como si se entiende como filosofía de la ciencia, haría la misma afirmación, aunque un tanto matizada. Quizás asuntos tales como el problema filosófico de la inducción, o la polémica Popper-Carnap al respecto, o la naturaleza del conocimiento a priori, o las fuentes y el alcance del conocimiento, encuentren cabida en alguna asignatura optativa de alguna especialidad; quizás un cierto conocimiento de los problemas involucrados en el cambio científico no estén en absoluto de más en la especialidad pertinente. Pero no es defendible, creo, que éstas cuestiones tengan interés general -- i.e., sean parte necesaria

del acervo de conocimientos a la disposición de una persona culta. Y cuestiones como la estructura de las teorías científicas tienen únicamente un interés especializado, y sólo debieran enseñarse en la Universidad.

¿Hay otra concepción de la Lógica y de la Epistemología desde la cual tenga sentido impartir estas materias de un modo general en las EE.MM.? Intuitivamente parece que sí. A fin de cuentas la Lógica es el estudio de la inferencia correcta, y la Epistemología se ocupa, entre otras cosas, de la distinción entre razonamientos "inductivos", probabilísticos y causales, razonables e irrazonables. (Una cosa es el problema filosófico de la inducción, y otra el estudio de las condiciones en las cuales una hipótesis empírica -- determinista, probabilística o causal -- está razonablemente justificada; de por qué, e.g., no es razonable creer que la fecha de nacimiento tiene algo que ver con el carácter de la gente, ni que la inteligencia o el carácter violento estén genéticamente determinados (2), pero sí lo es creer que el fumar es un factor causal del cáncer de pulmón o que la inteligencia de un adulto está causalmente determinada por el nivel de estudios. Un filósofo puede negarse a denominar "inducciones confirmatorias" a los argumentos que justifican estas hipótesis, y preferir en lugar de ello la denominación "corroboraciones de hipótesis", e incluso pretender que hay toda la diferencia del mundo entre los significados de ambas expresiones; pero la distinción misma entre hipótesis razonables e

irrazonables no está en cuestión.)

Pues bien: parece poco discutible que el estudio de los procesos de inferencia en general, de las condiciones necesarias de la racionalidad de creencias, sea adecuado en las EE.MM.. Trataré de argumentarlo. En primer lugar, es un hecho que se infiere erróneamente. No es preciso recurrir a la experiencia de los profesores de bachillerato para justificarlo. Innumerables experimentos psicológicos así lo muestran (3). Y los errores no tienen que ver exclusivamente con inferencias "inductivas" o causales, sino que son también errores propios de lógica de enunciados. Algunos ejemplos, de entre los muchos descritos en la literatura mencionada, bastarán para apoyar la afirmación. El primero concierne a los errores "lógicos": Se mostraron a 128 estudiantes universitarios las cuatro cartas representadas mediante las figuras (a)-(d) (en cada una de ellas, el lado izquierdo corresponde al anverso de la carta, y el lado derecho al reverso; mediante el sombreado se representa la parte de la carta no visible por los sujetos):



Se formuló a continuación la siguiente cuestión: ¿Cuáles de entre las cartas expuestas necesita usted volver para contestar con certeza a la siguiente pregunta: ¿Es verdad para

todas y cada una de las cartas que si hay un círculo en el anverso entonces hay un círculo en el reverso?" Pues bien: sólo cinco estudiantes dieron con la respuesta correcta ((a) y (d)), mientras que la mayoría respondía, sistemáticamente, o bien (a), o bien (a) y (c). Con experimentos como éste, resultan explicables los habituales errores inferenciales que tienen por fundamento una deficiente comprensión del funcionamiento del condicional; por ejemplo, la muy común falacia de afirmación del consecuente que, según parece, está en la base de la inmensa credulidad de la gente -- los alumnos de B.U.P. no son ninguna excepción -- ante parapsicólogos, vöndänikens y otros individuos de similar jaez.

Otros errores habituales denunciados por los expertos mencionados no conciernen tanto a la Lógica como a la Epistemología, en la extensión que habitualmente se concede a estos conceptos. Los errores en juicios probabilísticos, por ejemplo, son sumamente habituales. Como lo son las inducciones poco cuidadosas, apoyadas más en el hábito que en el examen crítico de la evidencia o en la búsqueda de la misma. Así pues, los errores inferenciales son habituales entre los seres humanos, tanto en el ámbito de lo que tradicionalmente se considera "Lógica" como en el de lo que se considera "Epistemología". Todos nos veríamos en problemas para pasar un test mínimo en que se evaluase la racionalidad de nuestras creencias. Por otro lado, sí es deseable que en las EE.MM. se contribuya a dotar a los individuos de todos los medios posibles con el fin de que sean capaces de maximizar la racionalidad.

dad de sus creencias. Supongo que los llamados "posmodernos" sonreirán escépticamente ante la ingenuidad ilustrada de esta afirmación, pero no creo que su actitud sea ni mayoritaria ni sensata. A fin de cuentas, la explicación probable de la facilidad con que cometemos errores inferenciales consiste en que los recursos cognitivos de que estamos naturalmente dotados han surgido para resolver problemas específicos en ámbitos específicos, mientras que las normas de evaluación que utilizamos como criterios inferenciales poseen un alto grado de generalidad. Pero es deseable que superemos, siquiera que sea parcialmente, estas limitaciones naturales; y la enseñanza es el medio para ello. Ciertamente, el estudio de la Historia y el de la Filosofía contribuyen al incremento de la racionalidad de nuestras creencias, seguramente porque amplían nuestra capacidad de concebir otras situaciones posibles, haciendo con ello más universal el empleo de las capacidades cognitivas naturales. Por otra parte, la racionalidad práctica no es independiente de la racionalidad de creencias. En definitiva, no parece insensato el pretender que un alumno de bachillerato sea capaz de rechazar la siguiente refutación del panteísmo: "Si fuéramos Dios -- y no sólo hijos de Dios -- lo sabríamos", o el siguiente desenmascaramiento de quienes pretenden construir lenguajes formales que sustituyan para ciertos fines al lenguaje natural: "El hombre sabe que carecería de sentido intentar una mejora del lenguaje humano que lo llevase a la perfección matemática, porque entonces tal lenguaje no diría nada" (subrayado del autor del argumento). Con fines mordaces he extraído los ejemplos de un libro de

texto de filosofía de Bachillerato, pero las "Tribunas Libres" o los editoriales del diario "El País" abundan en ellos. Por no hablar de esas secciones de Lotería Primitiva aritmológicas, que recomiendan el 46 en todas las combinaciones porque en las últimas veinte semanas no ha salido.

Parecería que habiendo establecido la necesidad y la deseabilidad de la enseñanza de ciertos procesos de inferencia en general habríamos completado el argumento. Pero ello sería premura excesiva; sería ignorar las razones filosóficas que han alimentado la confusión entre Lógica y Lógica Matemática de que antes he hablado. Pues aunque detrás de esa identificación hay razones pragmáticas, de éxito científico que sería ligereza omitir (estoy pensando específicamente en los éxitos en la formalización de determinadas teorías matemáticas en lógica de Primer Orden, en el Teorema de Completitud probado para dicha lógica por Gödel y muy especialmente en la definición de consecuencia lógica debida a Tarski, definición que, al menos para dicho sistema, acuerda muy bien con nuestras intuiciones preteóricas), hay también razones filosóficas que en mi opinión explican su pervivencia. Esas razones consisten en una amalgama de confusiones conceptuales surgidas en el intento de explicar el obvio carácter normativo que tienen las leyes de la inferencia correcta. Todas coinciden en rechazar por "psicologista" la concepción de la Lógica que serviría de fundamento para la pretensión de que enseñando lógica se enseña a inferir correctamente -- o a mejorar los há-

bitos inferenciales. Se extienden a través de filósofos tan dispares por lo demás como Frege, Carnap, Quine, y su epítome lo podemos encontrar en el "Tractatus" de Wittgenstein -- la fuente, en mi opinión, junto al trabajo de Hilbert, de la influencia de estas ideas --: "No podemos pensar nada ilógico; porque en ese caso habríamos de pensar ilógicamente" (4). Todos ellos insisten en la peculiaridad de las leyes lógicas, quizás por ser constitutivas del pensamiento -- con lo que el pensamiento ilógico sería imposible, y nuestra premisa empírica, por tanto, una ilusión -- o constitutivas del lenguaje -- con lo que no podemos decir nada ilógico: los supuestos errores lógicos serían tan sólo cambios en las convenciones lingüísticas, cambios de lenguaje -- o constitutivas de nuestro "esquema conceptual" -- con lo que los supuestos errores lógicos serían sólo errores de interpretación o de traducción.

No es éste el lugar de iniciar una discusión de éstas filosofías de la Lógica. Baste señalar que es contraria a los hechos, tanto a los intuídos por cada uno de nosotros como a los experimentados. Ningún psicólogo daría más peso a los argumentos a priori de los filósofos citados que a experimentos bien contrastados. El problema para un filósofo es buscar una concepción alternativa y diagnosticar las razones que explican lo que según nosotros son puras confusiones conceptuales a las que tan fácilmente somos dados. Tampoco puedo hacer aquí nada de esto, pero sí quiero indicar que la concepción alternativa que sirve para justificar el argumento que aquí estoy defendiendo ha existido durante todo este tiempo y está

siendo recuperada en la actualidad por filósofos de la lógica y epistemólogos como F. DRETSKE y J. BARWISE (5). Durante los primeros años del siglo, hasta su confrontación con Wittgenstein, uno de los padres de la lógica contemporánea, E. Russell, sostuvo que la Lógica no es una disciplina diferente a las demás; que pretende sistematizar procesos inferenciales en teorías lo más simple, lo más generales y lo más inductivamente confirmadas posible. Russell mostró también cómo esta concepción no tenía por qué ser "psicologista" en el sentido de este término que horrorizaba a Frege y en el cual la concepción en cuestión sería obviamente falsa. Contemporáneamente, el paso a un primer plano epistemológico del concepto de información y de los procesos de transmisión de la misma es responsable de la recuperación de esta concepción.

Para nuestros fines, lo importante es que exista una concepción razonable de la Lógica y de la Epistemología desde la cual no sea un simple sinsentido conceptual su enseñanza en las EE.MM. con el ilustrado fin de mejorar la racionalidad de las creencias de nuestros alumnos. Lo siguiente que debemos preguntarnos es qué contenidos impartir a ese fin. Aquí, en el ámbito de lo que tradicionalmente se considera Epistemología la cuestión está bastante clara para mí. Se trataría de trazar, lo más nitidamente posible y de la forma más práctica alcanzable, la distinción entre hipótesis empíricas justificadas e hipótesis carentes de justificación. Aunque existen muchos libros de filosofía de la ciencia dedicados a la

polémica Popper-Kuhn y a temas afines, no existen demasiados que ofrezcan material adecuado a esta función. Yo recomiendo el libro de R. GIERE, "Understanding Scientific Reasoning", de pronta traducción en castellano, o "Aprender a Razonar", de F. PIZARRO (el primero, en la editorial Holt, Rinehart y Winston; el segundo, en Alhambra). En cuanto a la Lógica, mis ideas son mucho menos precisas. Lo más adecuado me parece el estudio de textos con argumentos específicos y suficientemente interesantes por otras razones; los editoriales de diarios y otros textos argumentativos en la prensa diaria suministran abundante material. Pero, por otro lado, un cambio de concepción no significa un cambio en los resultados prácticos conseguidos desde otras concepciones, sino sólo un cambio de punto de vista y de orientación. La lógica de Primer Orden, con la Lógica de Enunciados incluida, es inatacable -- los cambios que puedan hacerse, como el intento razonable de adecuar la estructura de un lenguaje de primer orden a la del lenguaje natural, no afectarán a lo esencial. De acuerdo con ello, yo incluiría también la enseñanza de la lógica de enunciados -- desde un punto de vista sintáctico más que semántico, esto es, insistiendo más en la práctica de deducciones con algún cálculo de deducción natural que en las tablas de verdad -- tratando de preservar mediante ejemplos y ejercicios la relación con inferencias en lenguaje natural. No conozco estudios empíricos al respecto, pero mi propia experiencia me inclina a creer que la práctica de un cálculo de deducción natural ayuda o facilita el razonamiento en lenguaje natural, o en el "lenguaje del pensamiento" -- si es que exis-

te tal cosa. Quizás algunas nociones semánticas de lógica de Primer Orden serían también adecuadas, aunque sobre esto soy mucho más escéptico. Todo lo que puede conseguirse se alcanza más fácilmente practicando el razonamiento matemático, o estudiando algunos razonamientos sencillos con clases.

Soy consciente de que el desarrollo de un programa como éste daría mucho trabajo a los profesores de enseñanza media que se embarcasen en él, por la falta de materiales de serie adecuados. Pero creo que es la única forma razonable de que la lógica y la Epistemología tengan un lugar en las EE.MM. tras la Reforma.

N O T A S

- (1). Cf. P. GEACH: Reference and Generality. CORNELL U.P..
En "Nominalism", incluido en "Logic Matters", argumenta que esas teorías son además perniciosas para algunos dogmas católicos fundamentales, pero ésta es otra cuestión.
- (2). Cf. R. LEWONTIN: La diversidad humana. LABOR.
- (3). Cf. S. STICH: Could Man Be an Irrational Animal? SYNTHESE, 1984, NISBETT y ROSS: Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment. Prentice-Hall.
- (4). L. WITTGENSTEIN: Tractatus Logico-Philosophicus, 3.03
- (5). Cf. F. DRETSKE: Knowledge and the flow of information. BLACKWELL. J. BARWISE: The situation in Logic. Center for the Study of Language and Information, report 84-2.

20 AÑOS DE REFLEXIONES SOBRE LA FUNCION DE LA FILOSOFIA
EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Sr. Jordi Fuentes.
Profesor de Filosofía.

Cuando me comprometí a colaborar en la organización y realización de esta Trobada de professors de filosofia, mi intención era efectivamente recoger y analizar todas las reflexiones que, sobre la función o la didáctica de la filosofía en la E.M., habían ido apareciendo entre nosotros durante los últimos 20 años. La utilidad de tal trabajo la suponía en ver si era posible una síntesis que nos recordara lo mejor de lo ya publicado y nos alentara a nuevas y más ambiciosas reflexiones. A esta labor me dediqué desde la pasada primavera (1).

Mas a medida que iba recogiendo, leyendo y analizando materiales, me crecía la evidencia de una inexcusable tarea previa. Sin duda, un trabajo como el propuesto pedía ser fundamentado en una evaluación explícita y consciente de la función de la filosofía en la cultura contemporánea. Muy en especial, había que indagar lo referente a ese decisivo periodo de inflexión que se ha señalado como el final de la gran filosofía.

Llegué así a replantear en mi propio lenguaje las recusaciones positivista, marxista y nihilista, que cierran el ciclo

de la filosofía tradicional. Tomar posición en tal encrucijada consumió casi todo el tiempo de que disponía. Por tanto, es esto y no otra cosa lo que os ofrezco.

En cuanto a las reflexiones sobre la función de la filosofía en la E.M., es claro que sólo pueden apreciarse en el marco de las clarificadas funciones de la filosofía en general. Sin embargo, las reflexiones específicamente dedicadas a la E.M., aparecidas durante los últimos 20 años, mayormente en forma de artículos en diversas revistas (2), dan por sobreentendida (a mi modo de ver, erróneamente) la función de la filosofía en el mundo actual. Tal vez, porque sus autores ni siquiera se hayan planteado que la función de un saber hoy pueda ser diferente de la de antaño. Y en la E.M., la función específica de la filosofía sólo es evidente si nos conformamos con las banalidades boéticas (de B.O.E.): fomentar el espíritu crítico (como si las otras prácticas intelectuales no lo pretendieran igualmente); servir de enlace entre los diversos saberes cimentando la interdisciplinariedad, etc., etc. Lo que pasa es que, si queremos ir más allá, esta chata evidencia y la consiguiente unanimidad se diluyen y desaparecen. Mas procedamos ordenadamente y no exponamos la conclusión antes que las premisas.

1. EL FIN DE LA GRAN FILOSOFIA.

En los manuales de historia se puede leer que la Revolución Francesa cerró un período, que fue de desarrollo y as-

censo de la burguesía en una parte del mundo, y abrió otro, que ha sido principalmente de desarrollo y ascenso de la burguesía a nivel de todo el planeta.

Antes de la revolución, en su pugna con los representantes de la aristocracia y el clero, los de la burguesía más consciente se sirvieron a discreción de la actividad racional que llamamos filosofar (3), tanto para asediar ideológicamente las posiciones del feudalismo, cuanto para prefigurar las grandes líneas de la futura sociedad.

Con la revolución consumada, pero no bien asentada todavía, la destrucción del antiguo sistema de producción (y, por tanto, también de las relaciones sociales derivadas de él) significa la instalación triunfante de la anhelada libertad económica (4). Con ello, la tarea principal no es ya la lucha ideológica, filosóficamente vehiculada, sino en todo caso el esfuerzo para asegurar la estabilización política del Nuevo Régimen, mediante la reglamentación jurídica de las relaciones sociales emergentes y, fundamentalmente, mediante la iniciativa en el terreno económico con la extensión y potenciación de la gran industria.

Como el nuevo sistema productivo depende más que cualquier otro de la innovación técnica, la dirección principal que toma el trabajo intelectual es la que lleva al desarrollo de la ciencia positiva (5), ciencia que transformada en técnica se ha de convertir en la más importante fuerza productiva.

La filosofía, pues, empieza a pasar en Francia a un segundo plano. A. Comte tematizará esta inflexión teórica con su descripción de los tres estadios del desarrollo del Espíritu Positivo.

El Estadio Positivo, el definitivo destino del peregrinaje humano, es el que sucede al Estadio Metafísico y el que corresponde a la sociedad industrial (6). La vida humana en su totalidad ha de someterse a la tutela de las ciencias positivas: matemática, astronomía, física, química, biología y sociología. Comte, entre lúcido y delirante, y J. Stuart Mill, sobrio y frágil, prefiguran con su amistad la convergencia en lo fundamental del positivismo francés y del empirismo británico. De este encuentro saldrá más tarde con las importantes aportaciones centroeuropeas la gran tradición analítica, aún vigente.

Pero a todo esto, ¿qué es lo que sucede en Alemania? Para empezar, tengamos en cuenta que las divisiones de todo tipo y los enfrentamientos que culminan en la Guerra de los Treinta Años habían dejado al país económicamente exhausto, más atomizado que nunca y políticamente expuesto a la influencia de todas las potencias europeas. Es decir, en un cuadro de postración del que no saldrá, y sólo en parte, hasta bien entrado el siglo XVIII.

En este marco, el filosofar de lo que Engels llama "filosofía clásica alemana", desde Kant hasta Hegel, tiene una función muy distinta de la que cumplía el filosofar enciclo-

pedista e ilustrado en Francia. En el caso alemán no se trata de una labor de zapa y corrosión de los fundamentos ideológicos (es decir: religiosos, jurídicos, morales, etc.) del régimen establecido, labor hecha en el caso francés desde posiciones materialistas, y al hilo de la lucha cotidiana en los diversos frentes, esto es, un trabajo teórico a requerimiento de las dificultades prácticas que se iban presentando, sino que se transforma en el paso del criticismo de Kant al sistematismo de Hegel en una fantasmática prefiguración en la teoría, y sólo en ella, de buena parte de lo que la burguesía alemana no se atrevía a consumir en la práctica. Es el de este periodo de la historia de la casi siempre desunida Alemania un filosofar idealista, de funcionarios escrupulosos y acaso demasiado previsores. El resultado ha sido una filosofía desmesurada, delirante sublimación de lo que Marx llamó "la miseria alemana".

En el contexto alemán, por tanto, son primeros Marx y Engels (7), y luego Nietzsche (8), aunque con argumentos e intenciones muy distintos, los que sancionan la caducidad de la filosofía.

Nos vemos así en la curiosa situación de que en las tres tradiciones más fuertes del pensamiento filosófico: la analítica, la marxista y la otra (llámese nihilista, irracionalista o como se quiera) se discute, problematiza y aun condena la filosofía.

2. LA RECUSACION POSITIVISTA O ANALITICA

En principio, los neopositivistas, en línea con Hume y Comte, aunque más radicalmente (9), rechazan las proposiciones metafísicas, puesto que éstas no admiten verificación empírica. Sin embargo, no mucho más tarde, la crítica de Popper (10) y el teorema de Gödel (11) les mueven a introducir cambios en su criterio de sentido, pero mantienen el rechazo a la metafísica, ahora por incoherencia con las proposiciones empíricas. Tras la Segunda Guerra Mundial, el empirismo lógico hereda del neopositivismo la actitud antiespeculativa, si bien con el propósito explícito de no incurrir en las falacias reduccionistas del disperso Círculo de Viena. La consideración no sólo del aspecto sintáctico, sino también de los aspectos semántico y pragmático del lenguaje viene a reconocer una mayor complejidad al problema del sentido. En consecuencia, se admite que la metafísica que resulta de la extrapolación del conocimiento científico tiene cierto significado, aunque toda la demás se reduce a mera expresividad. En resumidas cuentas, la frontera entre lo admisible y lo metafísico sigue pasando, como en el empirismo, entre lo que es y lo que no es inmanente en el sentido del idealismo subjetivo.

En el ámbito analítico, la consideración de las normas morales como expresión de emociones, de intuiciones, de prescripciones, etc., conduce a ligar la filosofía moral al carro de la metafísica o, a lo sumo, la reducen a un estricto análisis del lenguaje moral. La falacia naturalista señalada por

Hume y formulada por Moore (Principia Ethica, 1903) era el obstáculo que instituía y que extendía la inhibición filosófica al campo de la ética. Pero algunos, después de haberla reverenciado por lo que tenía de liberadora, hemos acabado por sospechar que bajo el envoltorio de rigor epistemológico podía encontrarse un interesado apriorismo de funcionalidad hipnótica y de cariz ideológico.

Si no se puede saltar del "ser" al "deber ser"; si no es posible encontrar apoyo empírico para determinar la elección entre opciones morales distintas, todos los sistemas de valores están igualmente (in) justificados. ¿Cómo no percibir aquí los ecos de las tesis reformistas luterana (con la fe basta; haz lo que quieras) y calvinista (la predestinación) devaluadoras hasta la nulidad del mérito de la buena acción? La acusación de naturalismo falaz resulta así la versión laica (filosófica) de aquellas tesis teológicas. Estas privaron a la moral del aval "religioso"; aquéllas privan a la moral del aval "científico". El beneficiario fue entonces una burguesía "religiosa" que necesitó relajar su conciencia para emprender la vía de los negocios; el beneficiario es ahora una burguesía "laica" con la misma necesidad corregida y aumentada.

Los que no nos resignamos a divorciar la verdad y la bondad tenemos trabajo. Si la razón es neutra, entonces la moral es arracional. ¿Podemos aceptar tal conclusión? Desde luego que no. Pero, ¿qué hacer?. Por lo pronto hay que someter a un riguroso examen los supuestos de la falacia natura-

lista. Los fundamentales son tres:

1. Hay enunciados descriptivos o fácticos y prescriptivos o de valor.
2. Un enunciado valorativo no tiene nada de fáctico y un enunciado fáctico no tiene nada de valorativo.
3. Estos dos tipos de enunciados son irreductibles.

Empezamos a disponer de alguna evidencia contrafáctica que hay que ordenar y analizar con calma, y que además acaso no resulte suficientemente concluyente. Esto es que habrá que implementarla con evidencia del mismo o de otro tipo. Esperanza Guisán habla de la "sutil frontera entre valores y hechos" y califica de dudosa la posibilidad de que se pueda hablar de "hechos brutos" (no valorados de alguna forma), que serían los únicos que darían pertinencia a la acusación de naturalismo falaz (12).

3. LA RECUSACION NIHILISTA. (nietzscheana)

Aquí voy a ser muy breve y esquemático. Voy a considerar dos partes en la obra de Nietzsche en lo que respecta al tema que nos ocupa:

1. la parte de crítica negativa:
 - del cristianismo, como moral del resentimiento;
 - de la democracia, del socialismo y de todo colectivismo, como subterfugios doctrinarios de los

débiles;

2. La parte positiva de proposición de alternativas:
la voluntad de poder.

Dicho esto, sólo quiero sugeriros que consideréis si es únicamente un curioso paralelismo el que se observa entre esas dos partes de la obra de Nietzsche y las etapas que había de seguir el intento de responder a las necesidades ideológicas de la burguesía de la segunda mitad del siglo XIX.

El cometido de la primera etapa, la negativa, se entiende sin ninguna violencia como esfuerzo para desarraigar de la conciencia burguesa las aún ondas raíces del cristianismo secular; y como intento de neutralizar o prevenir el posible influjo de los ideales democráticos y socialistas, haciendo una defensa acérrima del individualismo.

El cometido de la segunda etapa, se entiende fácilmente como la tarea de dotar a la burguesía ascendente del estímulo, apoyo y bagaje ideológico-filosófico necesarios para asumir los riesgos de la vida empresarial en las finanzas, el comercio y la gran industria.

Actitud ésta, la de Nietzsche: impulsiva, "vitalista", que contrasta con la de Feuerbach, que se había convertido en un insípido predicador del amor como panacea universal. Recordemos lo que dijo Engels al respecto (13).

Por tanto, también en Nietzsche reconocemos ecos reformistas transformados (laicificados) y adaptados a las necesidades de la gran burguesía de negocios.

4. La recusación marxista.

No resulta extraño, incluso de entre gentes del oficio, percibir la creencia o la suposición de que en la ortodoxia marxista (si tal cosa existe) no cabe la filosofía. Cuando digo "creencia" me refiero a la que expresan los que han leído en algunas obras del propio Marx (y/o de Engels) condenas explícitas de la filosofía. Cuando digo "suposición" me refiero a la que expresan, manifiesta o tácitamente, los que dan cierto crédito a esa opinión, sin haberla recogido en los fundadores del marxismo.

Pienso, por tanto, que puede ser interesante que nos ocupemos de la cuestión. Y hay que hacerlo empezando por reconocer que en ciertas obras de Marx y/o de Engels se pueden encontrar, en efecto, condenas explícitas de la filosofía. Mas, si esto es así, ¿no está resuelto el problema? Pues no. Siendo esto así, el problema sólo está planteado. ¿Por qué?

1º porque el significado pleno de cualquier argumentación no puede ser apreciado si se prescinde no sólo del contexto de la obra en la que se inserta la argumentación que consideremos, sino si se prescinde del contexto histórico concreto en el que se inserta la obra misma;

2º porque puede que haya (y es claro que la hay) más de una manera de entender y practicar la filosofía, y que alguna de estas maneras no resulte afectada para nada por la condena en cuestión;

3º porque una condena, aunque ha de basarse en pruebas suficientes (inevitablemente circunstanciales), no es una demostración (de valor apodíctico), sino en este caso (el de Marx) una expresión de desengaño y una exhortación, y ambas cosas pueden dejar de ser pertinentes si las circunstancias que las motivaron ya no son las mismas;

4º porque si una condena no es una demostración de validez ilimitada espaciotemporalmente, tampoco puede ser utilizada como prueba de la inutilidad de hacer filosofía (incluso si se valora, y yo diría que especialmente en este caso, desde una perspectiva de transformación de la sociedad), ni puede ser utilizada como prueba del conservadurismo del que hace filosofía.

Pero vayamos por partes. Respecto al primer punto, que es el recordatorio de una caución hermenéutica básica, hay que consignar dos cosas:

1. El contexto histórico concreto en el que se producen las alusiones de Marx y Engels a la filosofía es el de la disolución del sistema hegeliano. A la admiración que este suscitara entre 1830 y 1840 como cumbre del pensamiento alemán, y ante la terca persistencia del atraso social alemán, le sucede la necesidad inaplazable de resolver los interrogantes

que surgen sobre el significado real (social) del sistema de Hegel. ¿O es que habrá que renunciar nietzscheanamente a la razón? El planteamiento era bien sencillo: si Hegel es la razón (o su cima filosófica), y Hegel no sirve, una de dos: o Hegel no es la razón o la razón no sirve.

El exámen crítico del sistema hegeliano se convierte en la disección de un dinosaurio. Los que ven el presente mísero y miran a un futuro mejor, no quieren perder el tiempo. Primero y parcialmente Feuerbach, luego y decididamente Marx y Engels arrojan los escalpelos. Feuerbach se marcha al campo. Marx y Engels se marchan a la Economía Política. Los demás se quedan curioseando vísceras y tratan de ensamblarlas mejor que el mismo Hegel. Este era el ambiente. A grandes esperanzas, grandes desencantos. Se comprende la amarga desilusión, la reacción condenatoria, la orientación activista.

Pero volviendo a lo que más nos importa, ¿en qué afecta lo expuesto a nuestro tema? Creo que es claro. Nos autoriza a desplazar la condena hacia la dimensión sistemática, y efectivamente caduca, de la filosofía. Nos permite comprender por qué se confunde una filosofía, aunque sea la de Hegel, con la filosofía. Nos lleva a plantearnos por qué no habría de ser posible una filosofía socialmente útil, en función del conocimiento real: científico, artístico, político, práctico.

2. La segunda consideración enlaza con la anterior. Resulta sorprendente que la condena de la filosofía se haya

hecho, al menos en parte, escribiendo libros de filosofía; una filosofía, es bien cierto, distinta, pero a la postre, y es lo que importa, filosofía. La comprobación de que era posible una filosofía crítica (y tan eficaz como la suya) no pudo pasar inadvertida ni a Marx ni a Engels. Este lo reconoce en el Anti-Dühring al distinguir "entre el conjunto de filosofemas o proposiciones especulativas sobre el mundo y la sociedad (identificable con lo que Marx llamó la filosofía como filosofía) y la actividad, también filosófica, que opera sobre el conocimiento y la práctica de un modo crítico." (14)

En cuanto a Marx, enjuicia la filosofía en el contexto alemán de la fase previa a la revolución de 1848, y concluye que los logros revolucionarios que se persiguen exigen "la negación de la filosofía que ha existido hasta ahora". Pero esa negación no significa la sustitución de una filosofía por otra, sino "la negación de la filosofía como filosofía" (15). Pero abolir realmente la filosofía exige realizarla. Por ello, parafraseando la rima de G. A. Bécquer que nos asegura que "mientras haya amor habrá poesía", podemos decir que "mientras haya miseria habrá filosofía".

No entender bien esto ha llevado a cometer errores a muchos marxistas. Lenin, p. ej., para quien la filosofía es sólo una parte de la concepción del mundo. Si la filosofía es integralmente ideológica, y dado que la pura ideología no puede cambiar más que de fachada mientras persistan las relaciones sociales que la suscitan, se comprende que Lenin no creye-

ra (a priori) equivocadamente en la posibilidad de nuevas corrientes filosóficas. De ahí las erradas críticas de su Materialismo y empiriocriticismo.

Otros, como L. Althusser, han concebido la filosofía como una intervención de la lucha de clases en la ciencia, y de la cientificidad en la lucha de clases. Y, entre nosotros, Manuel Sacristán dejó constancia de que "la constante reconducción del pensamiento a una cismundaneidad gobernada por el principio de la práctica determina una práctica filosófica, un filosofar, que no consiste en sentar filosofemas, sino en vivir una conducta mental hecha de esfuerzo de conocer y voluntad de transformar (...)" (16)

5. CONCLUSIONES.

El derrumbe de la metafísica tradicional sentenció la escisión entre filosofía teórica y filosofía práctica. Si se ha de recomponer la vieja unión, habrá que encontrar un nuevo medio. ¿Cuál? ¿De qué tipo? ¿Una axiología, una teleonomía, una nueva ontología (materialista)?

De momento el campo filosófico está dividido. Partidarios de la cientifización (en la estela positivista); partidarios de la politización (en la estela marxista); partidarios de la literaturización (en la estela nihilista) se enfrentan y disputan el terreno. Todos son partidarios: toman partido. Escogen y rechazan. Los primeros están subyugados

por el "neutralismo" científico. De hecho asumen sólo y en parte la línea teórica de la filosofía. Proponen a la filosofía la vía de la reconversión. Decretan el cierre de las divisiones metafísicas, la privatización de la psicología y la sociología, y se reservan (no se acaba de entender por qué razones, por supuesto, "nada gremialistas") la lógica y la epistemología. Pero lo cierto es que la lógica es una ciencia a parte entera (como la geometría o la aritmética) y, por tanto, tan independiente como cualquier otra. La epistemología, por su parte, es un derivado del desarrollo de las ciencias, por lo que, más que de Teoría del Conocimiento ha de hablarse de Teoría de la Ciencia, o sea, reconstrucción a posteriori del método científico.

Los partidarios de la politización ponen el acento en lo que los anteriores parecen eludir (¿tal vez porque lo suponen materia de evidente unanimidad?): la crítica de los valores reales que se materializan en la organización social, en la conducta y en las creencias individuales y en las prácticas sociales de cualquier tipo, la ciencia incluida. La filosofía como ejercicio del filosofar, como "reflexión acerca de los fundamentos, los métodos y las perspectivas del saber teórico, del pre-teórico y de la práctica y la poiesis (...)" (17), pues entienden que "la filosofía es más bien un nivel de ejercicio del pensamiento a partir de cualquier campo temático." (18)

Los partidarios de la literaturización, por último,

están contra todos los demás. Parecen muy atentos a las necesidades "espirituales" del país (o países) en cada momento, por lo que a menudo se les convoca en la prensa, en la radio, en la TV e incluso en las revistas del corazón. Son fértiles progenitores de novedades editoriales. Y buenos charlistas.

NOTAS

- (1). Muy útil me ha sido para ello la bibliografía editada por el profesor de Granada, Antonio Bolívar Botia, sobre didáctica de la filosofía.
- (2). Estas revistas son: Cuadernos de Pedagogía, Revista de Bachillerato, Teorema, Sistema, Zona abierta, El viejo topo, Revista de Ciencia de la Educación, Enseñanza Media, etc.
- (3). El término "filosofar" se suele entender en el sentido kantiano de filosofía mundana. No obstante, aquí se prescinde de la dicotomía filosofía mundana/filosofía académica. Por "filosofar" se ha de entender, pues, simplemente hacer filosofía. "No se enseña filosofía; se enseña a filosofar".
- (4). "(...) la liberté économique s'installe triomphante: les conséquences en furent particulièrement lourdes pour les classes populaires traditionnelles (...). Albert Saboul, Histoire de la révolution française (de la montagne à brumaire) Ed. Gallimard, col. Idées, Paris, 1962. pág. 299.
- (5). Sólo en Francia es el momento de Lavoisier, Cabanis, Laplace, Pinel, Monge, Cuvier, Lamarck, etc.

- (6). Saint-Simon, de quien A. Compte fue secretario, escribe:
"la sociedad como un todo está basada en la industria.
La industria es el único garante de su existencia, y la
única fuente de riqueza y prosperidad. El estado de co-
sas más favorable a la industria, por ende, es el más
favorable a la sociedad. Esto constituye tanto el punto
de partida como la meta de todos nuestros esfuerzos."
- (7). En las siguientes obras: La Ideología Alemana; La Sagra-
da Familia; Tesis sobre Feuerbach (que se suele editar
como apéndice de la I. A.; y sobre todo el prólogo de u-
nos nonatos Aportes para una crítica de la filosofía he-
geliana del Derecho).
- (8). En las siguientes obras: Crepúsculo de los ídolos; El
libro del filósofo; Más allá del bien y el mal; Volun-
tad de Poder.
- (9). Ya que por "metafísica" entienden "(...) no sólo la doc-
trina tradicional del ser, o la filosofía de los valores,
sino también toda concepción del mundo obtenida por "ex-
trapolación" de leyes científicas. (...)" Manuel Sacris-
tán: Papeles de filosofía, Icaria Editorial, Barcelona,
1984, pág. 128.
- (10). Sobre los inevitables elementos de abstracción de las
proposiciones de protocolo.

- (11). Dada una formalización lógica de la aritmética, hay siempre al menos una proposición aritmética verdadera que no es deducible en la formalización (M. Sacristán).
- (12). Los enunciados tienen también un significado contextual, y los enunciados descriptivos pueden tener (contextualmente al menos) implicaciones valorativas (emotivo-exhortativas). Véase: E. Guisán: Filosofía analítica y educación: Enrahonar. U.A. de Barcelona.
- (13). "(...). En Hegel, la maldad es la forma en que toma cuerpo la fuerza propulsora del desarrollo histórico. Y en este criterio se encierra un doble sentido: de una parte, todo nuevo progreso representa necesariamente un ultraje contra algo santificado, una rebelión contra las viejas condiciones, agonizantes, pero consagradas por la costumbre; y, por otra parte, desde la aparición de los antagonismos de clase, son precisamente las malas pasiones de los hombres, la codicia y la ambición de mando, las que sirven de palanca del progreso histórico, de lo que, p. ej., es una sola prueba continuada la historia del feudalismo y de la burguesía. Pero a Feuerbach no se le pasa por las mientes investigar el papel histórico de la maldad moral. (...)" F. Engels: El fin de la filosofía clásica alemana, pág. 47. Ricardo Aguilera, Madrid.
- (14). Vid. Manuel Sacristán: Sobre Marx y marxismo, pág. 155. Icaria Editorial, Barcelona, 1983.

(15).Op. cit. pág. 154.

(16).Op. cit. pág. 175.

(17).M. Sacristán.

(18).M. Sacristán: Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores. Ed. Nova Terra, Barcelona 1968.

EL NOU I EL VELL PAPER DE L'ÈTICA EN LA REFORMA
DE L'ENSENYAMENT MITJA

Sr. Eduard Gadea
Professor de Filosofia

D'uns anys ençà s'ha anat anunciant la Reforma de l'Ensenyament Mitjà que sembla que definitivament arriba. La creïtura és força esperada i desitjada i més d'un se'n atribueix la paternitat. Potser finalment el que tindrem serà un nadó bicèfal. Dins d'aquest esperat esdeviment, on tothom cerca 'el seu lloc amb l'amabilitat i la fermesa de les situacions familiars, els docents de la Filosofia encara ens fem una pregunta més: es reservarà un lloc per a l'Ètica? El qüestionament no és endebades, car en l'actual pla docent, i seguint la metàfora familiar, ha ocupat el paper d'aquelles tietes útils per a fer "canguros" però a les qui ningú reconeix el dret a personalitat i veu pròpia. La situació és prou coneguda i no cal extendre's. No és gens estrany que alguns pensin que aquest és el moment de posar ordre a casa i mostrar els límits que només el fruit del malentès van fer traspassar. Els qui defensen aquesta posició aprofiten l'ocasió per a dir que potser la tieta bessona, la Religió, també se n'hauria de tornar a casa seva. La forma com va aparèixer l'Ètica com a assignatura, l'inevitable equiparament, per part d'alumnes i pares, amb la bessona-competidora i la forma com aquesta s'"imparteix" en la majoria dels casos, els esforços de les autoritats educatives per a que el lema "cap noi sense escola" correspon-

gui el principi moral de "cap professor de secundària sense la seva classe d'Ètica", l'escepticisme de molts docents sobre la conveniència de l'assignatura, i encara la ferma oposició d'alguns Seminaris de Filosofia a impartir-la en el pla de dignitat de qualsevol altra matèria justifiquen el partit abolicionista.

Una vegada més, i concient de la poca popularitat de la proposta, es proposa aquí repescar el gloriós error del Govern de la U.C.D. que va significar l'aparició de l'assignatura d'Ètica. Les raons del seu manteniment són d'ordre variat, però abans de fer-ne l'apologia específica potser fóra bo de contestar els arguments il·lustrats en contra i fer una proposta-suggeriment als redactors de la reforma. Quan es pretén eliminar l'Ètica dels nous plans d'Estudi es parla de l'artificialitat del seu sorgiment i del seu vincle polític al manteniment de la Religió. Conseqüentment es proposa alhora l'abolició de la Religió com a assignatura. Aquí s'acostumen a usar arguments d'ordre il·lustrat i europeitzants, tot al·ludint al fet que el lloc per a la formació religiosa és la parròquia. Aquesta és una afirmació inqüestionable, però es podria dir que la nostra qüestió és altra. Quan hom raona en aquest termes se segueix mantenint dins els límits del discurs imposats per la forma com s'han concebut, fins ara, les assignatures de l'Ètica i la Religió. Concretament s'està entenent la Religió com a adoctrinament confessional, potser fins i tot sectari, i l'Ètica com a eina ideològica. En això rau el cercle viciós i el manteniment en esquemes preil·lus-

trats. Sembla perfectament imaginable un ensenyament de la Religió no confessional y una Ètica no directament ideològica. Senzillament cal informar sobre la Religió com a fet cultural i sobre les ideologies. Precisament el que no es podria justificar des de cap imperatiu de modernitat fóra el silenci conscient sobre una de les dimensions culturals més permanents- el fet religiós- o sobre els còdigs i raons que assisteixen les opcions a partir de valors. El fet recent d'estudiants que no tenen cap informació sobre el fet religiós comença a ser comentat pels propis docents d'Història i Art com una mancança greu a nivell cultural.

Després d'aquesta breu argumentació es voldria fer la proposta d'una reconsideració seriosa i il·lustrada de la parella Religió-Ètica tal com s'ha entès en els plans d'estudis fins ara, és a dir a partir de criteris confessionals. L'imperatiu d'una educació moderna i racional fa imprescindible que els nostres alumnes siguin informats des d'una perspectiva laica sobre Fenomenologia de la Religió, Història de les Religions i Psicologia i Sociologia de la Religió. Senzillament es voldria que els alumnes sabessin què significa "religió misteriosa", que sàpiguen distingir entre fe religiosa i creença racional, que coneguin la dimensió sociològica dels ritus i festes religioses o que puguin entendre el què és el sentiment religiós. Evidentment aquesta informació la podrien rebre a classe d'Història, si més no pel que fa a Història de les Religions, o de Filosofia. Però també es podria pensar en una àmplia assignatura sobre "Història i crítica de les creences".

En aquest cas també s'inclouria una perspectiva no sectària de l'Ètica entesa com a informació sobre les grans idees morals i el seu coneixement crític. La proposta d'una sola assignatura no pretèn en absolut acceptar com a implícit que l'essència racional de la Religió fóra el seu contingut en idees morals, ni cap altra posició al respecte. Penso senzillament que aquesta proposta té la virtut de no dividir als alumnes per motius religiosos a l'hora de triar assignatures. (Encara que a l'actual situació resulta força dubtós que la tria dels alumnes es faci per motius religiosos, és força greu que l'actual divisió Religió-Ètica estigui pensada en aquests termes). A més, d'aquesta manera, tots els alumnes reben una mínima informació sobre totes les ideologies, religioses o no. En una hipotètica situació com l'exposada, sí que es podria dir amb tota la raó que l'adoctrinament confessional és tasca de la parròquia, car ja no es confondria amb informació sobre la Religió com a fet cultural. Encara podríem dir que se'n derivaria un efecte beneficiós des del punt de vista de la convivència i del diàleg racional. Car en qualsevol anàlisi crítica sobre un problema determinat tots els alumnes podrien entendre no només els punts de partença de totes les posicions, sinó que entendrien des d'on es prenen les posicions, la qual cosa faria molt més profunda l'anàlisi. En un país com el nostre, on el catolicisme ha tingut un pes històric molt important, resultaria molt enriquidor que els alumnes entenguessin l'origen de posicions ideològiques, que si bé ja no es mantenen pel seu valor religiós, tenen molts cops un enorme pes personal. Es podria pensar en el cas de l'avortament per exemple.

Malauradament cal pensar que una proposta d'aquesta mena suscita abans resistència i oposició entre els defensors d'una formació religiosa confessional que entre els qui mantenen arguments pretesament il·lustrats. Si diem malauradament és perquè aquesta posició contribueix a accentuar el cercle viciós al que abans ens referiem. Cal no oblidar el paper que han jugat determinats grups confessionals a l'hora d'interpretar la llibertat religiosa consagrada per la Constitució. Tot plegat, però només contribueix a enterbolir el que foren les condicions normals de diàleg i a la degradació de l'Ètica i la Religió com a assignatures.

Tornant, doncs, a l'Ètica i mirant de dignificar-ne les condicions, també aquí es poden fer propostes que aconsellin i fins i tot recolzin el seu manteniment. Primer, i tot recordant que es tracta d'Ètica i no de Moral, no sembla que l'estatut de l'assignatura hagi de ser diferent que l'otorgat a la Filosofia. Encara podríem afegir que l'Ètica ens permet d'anar introduint el sentit crític i d'anàlisi des del primer curs de batxillerat. Si això no ha estat vist així pels propis professors dels Seminaris de Filosofia, és perquè se li ha atribuït una especificitat a l'assignatura, que molt més enllà del sentit crític, l'ha convertida simplement en una "maria". Molts cops això s'ha disfressat amb arguments pedagògics i metodològics. És realment cert que la classe d'Ètica permet a l'alumne una gran participació i una gran possibilitat d'exposició de les seves idees al voltant de temes problemàtics. Però si els debats i tractaments de qüestions problemàtiques han derivat

en superficialitat i perdua de serietat de la classe, això no és imputable a l'assignatura com a tal. Precisament un segon argument a favor del manteniment de l'Ètica és d'ordre didàctic i metodològic. En una assignatura, on l'objectiu és el desvetllament de la capacitat crítica, es donen enormes possibilitats d'anar introduint elements d'anàlisi, ordre d'exposició, diferències discursives, tipus de tractament d'un tema, estructuració en l'exposició... Ens lamentem sovint de la manca de capacitat d'expressió que pateixen els nostres alumnes, fins i tot els de C.G.U. El més greu, certament, no són els errors ortogràfics en una o altra llengua sinó el poc domini sintàctic, la pobresa de vocabulari i conceptual i l'escassa capacitat d'estructuració en l'elaboració d'un tema. Dirigim les nostres queixes als professors de llengua-es i aquests les remeten als programes. Però les mancances visibles en l'ordre lingüístic senzillement responen i es corresponen amb la incapacitat d'argumentar, de desenvolupar una idea o de distingir els diferents nivells del discurs. Una assignatura d'Ètica per a batxillers no té altre objectiu que desenvolupar la seva capacitat d'argumentació i exposició, de crítica, de les idees morals i creences ideològiques que l'entorn els ha anat oferint.

És a partir d'aquestes breus consideracions que es pot fer una nova proposta per a l'Ètica, ara. Es tracta de reorganitzar els programes oficials fugint d'orientacions partidistes, de la temptació del debat i l'espontaneïtat fàcil i a partir d'un context de programació metodològica i de coor-

dinació amb les altres assignatures. La reorganització dels programes oficials és absolutament necessària, car un simple cop d'ull a la distribució per cursos fa veure que s'han establert sense considerar el seu grau de dificultat des del punt de vista de l'abstracció. La inclusió a primer curs de temes dedicats a l'argumentació moral o a conceptes com el de valor de la persona i dignitat n'és una mostra. D'altra banda, els temes sobre convivència política, que resulten més assequibles i quotidians als nostres alumnes, són col·locats al tercer de BUP.

D'acord amb les mancances que abans indicàvem i amb un ordre d'objectius didàctics, es podria fixar com a finalitat al primer curs la distinció entre informació científica i provinent de les diverses àrees del saber i l'elaboració de conclusions argumentades a partir d'aquelles dades. Realment potser l'error més greu de l'actual E.G.B. és que no dota als alumnes de capacitat argumentativa. Per tal d'obtenir aquell objectiu es proposa de tractar en aquest primer curs aquells temes que d'una banda, i per estudiar-los d'una forma seriosa, es nodreixen d'abundant informació provinent de les ciències socials, i d'altra banda resulten no allunyats del món de l'estudiant per formar part del seu univers diari o de les preocupacions punyents a la seva edat. Així el temari de primer curs estaria constituït per:

- I. Moral i sociabilitat.
- II. Els problemes ètics de la sexualitat.

III. La família i els conflictes generacionals.

IV. Delinqüència i marginació.

V. Ecologia i moral.

El primer tema té un to introductori, no només a aquest curs sinó a l'assignatura d'Ètica en general, i pretén establir la connexió entre moralitat i sociabilitat d'una banda i remarcar els elements característics del tractament moral d'un problema. Els alumnes han d'aprendre a distingir un plantejament moral d'altres tractaments socials. La resta del temari s'ocupa de problemes que van augmentant l'àmbit de la seva incidència social de forma progressiva. El plantejament consisteix sempre en anar delimitant el problema a partir de les ciències socials i introduir posteriorment el nivell valoratiu. Allò que es pretén és que l'alumne vagi coneixent les raons de recolzar les valoracions en diversos sentits, alhora que la descripció dels fenòmens tal com és presentada per les diverses ciències socials. Així, per exemple, s'inicia el tema sobre la sexualitat tot discutint allò que es pot entendre com a tal. S'identifica amb la reproducció?. Amb la genitalitat?. Amb la recerca del plaer?. Amb un conjunt de fenòmens fisiològics?... Després d'aquesta presentació s'ofereixen diversos models valoratius que alhora ho són de concepció de la sexualitat: el cristià tradicional, el materialista de W. Reich, i la sexualitat com a comunicació. Finalment s'obre un debat per a que puguin opinar sobre problemes més restringits a partir del que s'ha exposat a classe: prostitució, promiscuitat, homosexualitat,... Allò que es demana a l'alumne és

que aprofundeixi les seves valoracions, és a dir, que conegui de quines opcions més generals i concepcions globals s'en deriven. En els exàmens se li exigeix que exposi una opció de les estudiades a classe i que raoni opcions determinades. Així se li pot preguntar com a tema "La concepció cristiana de la sexualitat" i com a preguntes breus d'argumentació "Per què W. Reich lligava alliberament sexual i social" o "Es pot identificar sexualitat i reproducció"? Evidentment la 2ª i 3ª pregunta no són del mateix tipus, car la 2ª requereix conèixer la relació entre dos elements d'un discurs determinat, i la tercera permet fer una opció. En aquest darrer cas el que s'avalua és la capacitat argumentativa i no l'opció feta. Posteriorment es discuteix a classe sobre les diferents respostes aparegudes. Tal com s'ha dit, l'objectiu didàctic del curs és reforçar la capacitat argumentativa i obligar a conèixer i practicar la coherència en el raonament de posicions. En el darrer tema, el dedicat a Ecologia i Moral, es poden fer sessions conjuntes amb la classe de Ciències Naturals sobre la noció d'ecosistema i participar en alguna excursió d'aquesta assignatura, tot incitant al diàleg sobre conservació de la Natura i degradació del medi.

El segon curs s'ocupa de temes polítics. De fet correspon en gran mesura el tercer del temari oficial. El desenvolupament és el següent:

- I. Ètica i Política.
- II. Ètica i Dret.

III. Els drets humans.

IV. Treball i propietat.

L'elecció d'un temari polític correspon al major interès que els alumnes hi van mostrant i a les possibilitats de connexió amb altres assignatures, especialment la Geografia. L'objectiu didàctic que en aquest cas es fixa consisteix en que l'alumne aprengui a elaborar un tema, és a dir el plantejament d'un problema, el desenvolupament de la qüestió i una conclusió. En la mesura que l'objectiu de primer s'hagi assolit, aquest curs representa una continuació i ampliació. Cal afegir encara que en aquest segon de B.U.P. es vol introduir l'alumne en la lectura i comprensió de textos. Es tracta que l'alumne aprengui a extreure allò essencial que diu un text: el tema del que tracta i la tesi que hi mou té a més de l'argumentació que la recolza. Amb aquest objectiu s'entrega a cada alumne, a l'inici de cada tema, un conjunt de textos que es llegiran a classe i que formaran part de l'explicació. Per tal que l'objectiu d'elaboració d'un tema es vegi reforçat, als capítols se'ls donarà la mateixa estructura i se'ls presentarà en continuïtat. Això evidentment planteja un problema, car en el primer tema, per exemple, després d'exposar l'especificitat del fenomen polític i plantejar la seva relació amb objectius morals, es tracten diverses articulacions entre Ètica i Política a partir de la seva recerca de la justícia i s'acaba per presentar la democràcia com el "menys injust dels sistemes polítics". És a dir que es fa una opció i es manté a classe per part del professor. Cal dir aquí que hi ha una

opció general en tot el curs consistent en presentar la democràcia com a model de convivència i els drets humans com a marc moral general. La continuïtat entre el primer capítol i el següent és ben clara si una democràcia és un estat de dret. Cal ara parlar de la funció del dret, de la seva relació amb la moral, i dels conflictes entre drets. Així sorgeix el punt final que no és altre que un ampli tractament de la tolerància després d'haver parlat de la relació entre vida privada i pública. El capítol segon ha fet sorgir l'existència de drets personals i això porta al tema dels drets humans, el seu origen, història i actual estructuració en la declaració de la ONU del 1948. Finalment el tema sobre treball i propietat vol completar l'aspecte polític, fins ara tractat, amb un altre gran espai de convivència i conflicte de drets.

Els textos usats al llarg del curs són fragments dels clàssics moderns del pensament polític i social: Hobbes, Locke, Rousseau, Marx, Stuart Mill ... Pel que fa a la participació i avaluació dels alumnes, és similar a la de primer curs. La lectura de textos suscita polèmiques i confrontació d'arguments. Als exàmens se'ls exigeix el desenvolupament d'un tema segons l'estructura exposada i el raonament d'afirmacions o argumentacions sobre problemes.

Abans s'ha parlat de la possibilitat d'activitats interdisciplinàries. Concretament es pensava en realitzar un treball conjunt amb Geografia i Llatí que tingués com a títol general "La ciutat com a lloc d'organització de la convivència".

Un dels temes que els alumnes estudien a Geografia és la ciutat en les seves múltiples dimensions i models. Es podria prendre la ciutat mediterrània, estudiar l'origen de la seva estructura, les seves condicions econòmiques i els seus orígens polítics. En aquest darrer aspecte es pot fer intervenir l'assignatura de Llatí que en les seves explicacions sobre cultura romana pot exposar Roma com a Civilització de dret. La participació de l'Ètica consistiria en preguntar-se sobre el dret com a regulador de la convivència, sobre el seu suposat igualitarisme i recerca de la Justícia i sobre la ciutat com a espai de convivència i treball. Es podrien aprofitar els temes estudiats al curs a classe d'Història sobre institucions polítiques a la Grècia i Roma antigues i finalment debatre sobre les condicions de la ciutat o població on es localitza l'institut

El tercer curs és pensat a partir de la coexistència de l'assignatura de Filosofia. Aquí ja es pot començar a pensar en assolir certs graus d'abstracció, tant per la major maduresa de l'alumnat com per l'exercici fet a classe de Filosofia. Els objectius didàctics indicats per a aquest nivell són els mateixos que els d'aquella classe i es beneficien de tota la feina feta en cursos anteriors. Ara ja es pretén que l'alumne no només sàpiga llegir un text i elaborar un tema sinó que pugui també fer comentaris de text d'una certa extensió i a un determinat nivell. Els temes seleccionats ja són més teòrics i abstractes i amb una línia més crítica:

- I. La dimensió moral de l'home.
- II. El raonament moral.
- III. Models ètics: El cristianisme, una moral religiosa
 - Aristòtil, un model racionalista.
 - L'hedonisme: Epicur.
 - L'utilitarisme modern: Stuart Mill.
 - Kant: l'Ètica del deure.
- IV. L'alienació de la consciència moral:
 - Nietzsche: La mala consciència com a alienació.
 - Marx: La ideologia com a alienació
 - Freud: La cultura com a tragèdia.

Ara és el moment de poder explicar amb un mínim de nivell aquells conceptes com el de persona i dignitat que a primer curs semblaven excessius. El curs comença precisament amb aquest plantejament il·lustrat i optimista en que l'ésser lliure estableix els seus propis codis d'acord amb la seva condició. Després d'un breu tema sobre les característiques i problemes del discurs moral, s'inicia un recorregut per alguns models històrics, exposant-ne la seva coherència i condicionaments. Així és important remarcar que si la moral d'Aristòtil perseguia la felicitat, l'hedonisme es proposa ideals més individuals i modestos i els seus condicionaments històrics. Cal alhora remarcar el nou paper del deure en l'Ètica moderna i els seus motius. Finalment el quart tema vol ser una consideració crítica des dels autors de la fi de la Il·lustració. Evidentment i donat que l'Ètica només pot ocupar dues hores

setmanals, cal que pel que fa a Nietzsche, Freud, Marx i també altres autors als qui es farà referència com Sartre o Wittgenstein, s'hagin tractat a classe de Filosofia. Es per aixó que és important que el professor de les dues assignatures sigui el mateix o que actuï en plena coordinació, la qual cosa caldria presuposar-la donat que es pertany a un mateix seminari. Això, evidentment, té a més altres efectes importants com és la claretat en l'exigència dels objectius didàctics. Cal que el model de comentari de text sigui el mateix.

Aquest temari proposat per a tercer, recull, com es pot veure, els capítols dedicats a Ètica en el temari de Filosofia, però a més presenta alguns models històrics d'avaluació moral. Això cal destacar-ho perquè tant a primer curs com al segon s'han tractat temàtiques i ara és el moment d'exposar els models morals en la seva coherència. El darrer tema vol ser una introducció a la crisi contemporània i permet que el seu contingut sigui aplicat al comentari de nombros material cinematogràfic.

Finalment, només voldria afegir que aquesta proposta ha estat duta a terme durant tres anys i que malgrat que hom no sempre competeix en condicions d'igualtat amb l'altre opció que els alumnes poden fer, he de suposar que els resultava interessant car no s'han produït baixes d'un curs a l'altre. Fins i tot més d'un cop els alumnes han usat material de les classes per a articles de la revista de l'Institut.

INTRODUCCION AL PENSAMIENTO CONTEMPORANEO EN ESPAÑA

Sr. Ignacio García de la Barrera.
Profesor de Filosofía.

(Esta breve comunicación procede de mi experiencia como profesor de Etica en 3º de B.U.P.).

Siempre he considerado necesaria en Bachillerato una asignatura que reflexione sobre la historia de nuestro pensamiento. Tal asignatura debería andar a caballo entre las disciplinas literarias e históricas, cubriendo los huecos que lógicamente dejan éstas. Muchos han sido los títulos que se me han ocurrido: "Orígenes del problema de las dos Españas", "La moral española contemporánea", etc. A pesar de ello, la idea básica siempre ha sido la misma: fomentar un sentido de conciencia histórica y desarrollar una cierta curiosidad hacia aquellos personajes del pasado de los que, en gran medida, somos deudores.

Participo de la idea de que una asignatura de Etica debe sobrevivir en el Bachillerato, siempre que no esté a expensas de usos ideológicos y que, sobre todo, contribuya a generar entre los alumnos una formación sentimental.

He aquí un breve resumen de mi experiencia:

-1ª parte: Estudio introductorio.

- a) La Ilustración europea y sus antecedentes
- b) La Ilustración en España.

-2ª parte: Benito Jerónimo Feijóo.

- a) Explicación del autor.
- b) Lectura de algunos discursos del "Teatro Crítico Universal.

-3ª parte: Gaspar Melchor de Jovellanos.

- a) Explicación del autor.
- b) Lectura de su obra teatral "El delincuente honrado".

-4ª parte: José María Blanco White.

- a) Explicación del autor.
- b) Lectura de algunos pasajes de "Cartas desde España.

-5ª parte: José Marchena

- a) Explicación del autor.
- b) Lectura de su traducción del "Cándido" de Voltaire.

La Ilustración supone un cambio de ritmo en el devenir de la cultura europea. Las innovaciones iniciadas en el Renacimiento, y teorizadas en el Barroco, generan expectativas de orden ético-social en el siglo XVIII. Tolerancia, libertad, reformismo, ciudadanía, son términos comunes a estos nuevos filósofos más preocupados por lo cotidiano que por flacas trascendencias. Desde la antropología y la moral proyectan un mundo nuevo, de cuyo fracaso surge nuestro actual bienestar.

También en España se dió un interesante movimiento ilustrado durante el siglo XVIII, auspiciado por la realeza borbónica sobre todo en la segunda mitad del siglo. Hasta hace relativamente poco tiempo, el trabajo de dichos pensadores fue olvidado, casi despreciado, por los especialistas de nuestra cultura; alegaban la baja calidad artística, la dependencia filosófica de la Ilustración francesa, el fracaso político posterior; en definitiva, imperaban los criterios establecidos por M. Menéndez Pelayo en el siglo XIX. ¿Qué motivos provocaron que pensadores tan penetrantes fueran condenados al olvido?. Sin lugar a dudas, el carácter de provisionalidad que tiene la historia política española durante todo el siglo XIX.

Desde G. Mayáns y el P. Feijóo hasta G. M. de Jovellanos hay una voluntad reformadora que rompe totalmente con el escolasticismo de nuestros pensadores barrocos. Olavide, Campomanes, Macanaz, o el mismo Jovellanos, proyectan cambios en todos los niveles de la vida española: educación, economía, sociedad; su espíritu es fundamentalmente esperanzador. La laicización de nuestras costumbres y la modernización de nuestras instituciones, que presiden todos los proyectos ilustrados, significa el arranque del liberalismo en España, cortado con brusquedad por Fernando VII tras la guerra.

Así pues, vemos que sí hay unas razones poderosas que ocasionan el olvido. La ley agraria, la reforma educativa, las Sociedades de Amigos del País, son una provocación contra

el poder perpetuado durante siglos. La restauración fernandina renuncia al progreso ilustrado en beneficio de la clase que le sustenta; se argumenta que los hombres que rodearon a Carlos III eran unos aventureros irresponsables, gente de baja formación moral y religiosa, en definitiva, unos "afrancesados". Término cargado de connotaciones negativas -- anti-español, hereje, revolucionario,...-- a través de gran parte de nuestra historia contemporánea.

Por tanto, el poder restaurado renuncia al bote de salvación compuesto por sus reformadores, decantándose cada vez más a posturas involucionistas. Pero ¿qué sucedió en el otro partido, en el de los que no aceptaron la marcha atrás impuesta por Fernando VII?. El desgaste de la guerra, los repetidos exilios, la brutal represión, las conspiraciones, convirtieron en indeciso y timorato al liberalismo español de la primera mitad del siglo XIX. Hace el efecto que los intelectuales y políticos progresistas, que ya no "desean" nada del rey, disimulen su dependencia ideológica de la generación ilustrada; reivindicar los programas de Campomanes o Jovellanos tiene mala prensa. La mayoría de ellos centran sus ilusiones en el futuro, en la esperada reina-niña Isabel, hasta el punto de importar un filósofo de Alemania -- K. Krause -- para formalizar el borrón y cuenta nueva.

¿Por qué Feijóo, Jovellanos, Blanco White y Marchena?. Bien, podrían haber sido otros y los objetivos también se hu-

bieran cumplido, pues fundamentalmente me interesó abarcar esos cien años que arrancan en la primera mitad del siglo XVIII -- 1726 es la fecha del inicio de la publicación del "Teatro Crítico Universal" de Feijóo -- y que concluyen en 1833, al morir Fernando VII. De todas formas, tres razones me inclinaron en la elección de los cuatro autores relacionados:

1. Debido al escaso número de horas totales que componen la asignatura, consideré que el programa debía tener el máximo de universalización en lo concreto: pocos autores, representatividad suficiente y accesibles a la lectura.

2. Feijóo y Jovellanos fueron elegidos sin ningún tipo de dudas por su peso en el desarrollo de la Ilustración y por su presencia en los programas de Bachillerato. Blanco White y Marchena entraron por vía emotiva, con ambos se ha cometido una enorme injusticia académica condenándolos al olvido; por otra parte, ejemplifican con brillo las consecuencias inevitables de la Ilustración en España.

3. Los cuatro mantuvieron una gran altura intelectual preocupándose por conocer lo que los pensadores y científicos extranjeros habían realizado; asimismo, mantuvieron un gran vigor moral en su concepción del mundo y de la sociedad, no esquivando la cárcel o el exilio en los momentos que sus ideas humanistas fueron perseguidas por el poder absoluto.

A pesar de que en el P. Feijóo no se cumple plenamente la acertada definición que nos da J. L. Abellán -- "Historia Crítica del Pensamiento Español" -- sobre el concepto de Ilustración, "secularización de la cultura", sí se da en él una cierta postura crítica frente a la autoridad que había des- empeñado la Iglesia en asuntos científicos, filosóficos, literarios... Feijóo no fue un científico; desde su provinciana y "vetusta" Oviedo leía intensamente las publicaciones periódicas que recibía de Francia -- "Memoires de Irevoux" y "Journal des Savants" --. Es casi seguro que el bondadoso fraile no leyó a F. Bacon ni a J. Locke, su gran valor radica en la curiosidad que manifestó hacia las publicaciones extranjeras, que le proyectaron más allá del conservadurismo de la intelectualidad oficial española.

¿Qué pretende el P. Feijóo a través de sus discursos y cartas?. Sin lugar a dudas, cubrir el profundo hueco que abrió la Contrarreforma en la educación de la sociedad española. La ignorancia ha hecho sobrevivir una serie de supersticiones mezcladas con la religión, impidiendo, en todo momento, un análisis racional del mundo que nos rodea. Feijóo hubiera afirmado con Newton que la creación divina es la máxima expresión de la Razón, y que, por tanto, la fe ciega en milagros improbables atenta contra el verdadero sentido del hombre. Desde esta óptica, sería un continuador del Humanismo: uso del entendimiento para construir ciencias que ennoblezcan al hombre.

En función de los argumentos expuestos, seleccioné como lecturas ilustrativas dos de los discursos del "Teatro Crítico Universal" dedicados a combatir supersticiones y falsas creencias -- sus títulos son "Tradiciones populares" y "El Purgatorio de San Patricio" --; el tema es muy representativo del autor y de fácil acceso para los alumnos. Tras la lectura, desarrollaron una serie de cuestiones, que yo les planteé, encaminadas a extraer la pervivencia de Feijóo en nuestros análisis de la realidad. A título de ejemplo, destaco estas dos: referente al discurso "Tradiciones populares", "En Feijóo, el término 'vulgo' no va referido sólo a una determinada clase social, sino que, más bien, se atribuye a cualquier individuo que tenga fe ciega en supersticiones y milagrerías, independientemente de su posición económica y social. Por tanto, ser rico no implica ser culto; la cultura obedece a un alejamiento de la vulgaridad por medio del uso del entendimiento. Argumenta esta idea en veinte líneas"; referente al discurso "El Purgatorio de San Patricio", "Muchas tradiciones cristianas tienen su origen en creencias anteriores a la latinidad. Con la ayuda de tu profesor de Historia haz una lista de costumbres festivas españolas cuyo origen sea precristiano; realiza un breve comentario de las mismas".

G. M. de Jovellanos es el intelectual y estadista más significativo del reinado de Carlos III, edad dorada de la Ilustración española. Ya como Alcalde del Crimen en la Audiencia de Sevilla, destacó por su voluntad reformadora -- no

hay que olvidar que había leído a C. Beccaria --, y por su animosidad hacia los círculos ilustrados que tímidamente surgían en Sevilla -- P. de Olavide y sus amigos --. Tiempo después, en su Asturias natal, llevó a cabo la obra que quizá más significado tiene para nosotros: la fundación del Instituto Asturiano; verdadero inicio de la enseñanza secundaria en España, con predominio de la educación científica. En su persona se concentran lo más alto y lo más bajo de nuestra Ilustración; los mismos méritos personales que lo convirtieron en Ministro del gobierno de Godoy, pocos meses después, sirvieron de motivo para encarcelarlo en el Castillo de Bellver en Mallorca, sin ningún cargo previo ni proceso.

Me pareció importante destacar en mis clases el papel que adoptó, ya en su vejez, al iniciarse la invasión francesa. Su entendimiento y su corazón caen en una profunda contradicción; por una parte, los franceses preludian la liberación de las cadenas absolutistas hechas de nuevo sobre el pueblo español por Carlos IV y su hijo; pero, por otra parte, el sentimiento popular rechaza al invasor. Jovellanos decide lo siguiente: la revolución española no puede ser impuesta desde fuera, debe ser una conquista de los españoles, producto de su propia convicción y voluntad. Con la intención de ilustrar la impresionante dignidad de Jovellanos, leí y comenté a mis alumnos la "Carta a Cabarrús" (1808), donde responde a la invitación de su amigo a unirse a la causa de Bonaparte.

A Jovellanos le preocupó siempre España, Goya lo advir-

tió admirablemente en el retrato que le hizo. Ambos participan de contradicciones similares, los dos son protagonistas y espectadores de nuestra historia. Este aire de familia me advirtió que era oportuno concluir mis explicaciones teóricas con una proyección antológica del gran pintor de la Ilustración mágica.

Como actividad práctica, propuse la lectura -- con reparto de papeles entre los alumnos -- de la pieza teatral de Jovellanos titulada "El delincuente honrado". Esta obra la escribió en Sevilla durante su juventud; aunque no destaca por sus méritos artísticos, sí define perfectamente la postura ético-jurídica del autor: tolerancia en la aplicación de las leyes, adecuación de los delitos y las penas a la realidad social. Por otra parte, la brevedad de la obra permite ajustarla a las limitaciones de nuestro horario lectivo.

Blanco White y Marchena, como decía al principio, forman parte de la línea silenciada de nuestra cultura; intencionalmente primero, y por ignorancia después. Ambos recibirán la terrible apostilla: "afrancesados". En uno, se entrecruzan sus problemas personales con un franco escepticismo ante la sublevación popular. En otro, hay un compromiso formal con la causa napoleónica.

Blanco es el prototipo del exiliado, personaje habitual en nuestra historia contemporánea. Hay en él una mezcla

de desprecio hacia la patria que lo ha repudiado, y de cariño hacia las gentes y lugares que forman parte de su conciencia subjetiva. Los motivos que le llevan al exilio son realmente preocupantes: su condición de cura enamorado que no puede unir su vida a la de la madre de su hijo porque las leyes lo prohíben. Poco después, en Inglaterra renuncia al Catolicismo para renunciar más tarde al Anglicanismo también. Sobre el cuerpo y el alma de Blanco White arremeten los siglos de intransigencia española.

Sus "Cartas desde España" son un repaso turístico-crítico de nuestro país con grandes dosis de humor triste, de nostalgia ante lo que sólo está presente en la memoria. Las procesiones de Semana Santa, las costumbres familiares, la vida en el campo, los toros, son los temas que el autor va desarrollando con una lentitud irónica que manifiesta su división interior; al igual que la repetición semántica de su apellido alegoriza con precisión el hachazo de la intolerancia y del fanatismo. Cualquiera de las "Cartas desde España" es recomendable como lectura en una clase de Ética. Particularmente, elegí la Carta duodécima por su visión desahogada del 2 de Mayo de 1808: mis alumnos trabajaron dicha Carta comparándola con la de Jovellanos a Cabarrús.

De J. Marchena se han dicho verdaderas atrocidades: abate inmoral y libertino -- nunca llegó a diácono --, anti-español; olvidando su condición de licenciado en Leyes por la Universidad de Salamanca, su amistad con los grandes ilustra-

dos franceses y su participación en la Revolución Francesa. Su edición de las "Novelas Escogidas" de Voltaire es maravillosa, conserva perfectamente el sabor de época porque él vivió en el mismo contexto que el gran pensador: francés. Con la lectura del "Cándido" no sólo pretendí que mis alumnos conocieran a Voltaire, sino también reivindicar a un intelectual español que de haber nacido en otro país, nunca hubiera sido condenado al olvido.

BIBLIOGRAFIA INTERESANTE

- ABELLAN, J. L. Historia Crítica del Pensamiento Español.
Ed. Espasa-Calpe.
- GUY, Alain. Historia de la Filosofía Española. Ed.
Anthropos.
- MENENDEZ PELAYO, M. Historia de los Heterodoxos. B.A.C.
- SARRAILH, Jean. La España ilustrada de la segunda mitad
del siglo XVIII. Fondo de Cultura Econó-
mica.
- MESTRE, A. Despotismo e Ilustración en España. Ed.
Ariel.
- FEIJOO, B. J. Teatro Crítico Universal. 3 vol. Ed.
Espasa-Calpe, col. Clásicos Castellanos.
(Muy interesante el prólogo de A. Milla-
res Carlo).
- MARAÑÓN, G. Las Ideas Biológicas del P. Feijóo. Ed.
Espasa-Calpe.
- SALINAS, P. Feijóo en varios tiempos. Revista de Occi-
dente, nº VIII, febrero 1924.
- JOVELLANOS, G.M. de Obras escogidas. 3 vol. Ed. Espasa-Cal-
pe, col. Clásicos Castellanos. (Muy inte-
resante el prólogo de A. del Río).
- Poesía. Teatro. Prosa. Ed. Taurus, col.
Temas de España. (Muy interesante el pró-
logo de J. L. Abellán).
- HELMAN, Edith. Jovellanos y Goya. Ed. Taurus.

- WILLIAMS, Gwyn A. Goya y la revolución imposible. Ed. Icaria.
- LAFUENTE FERRARI, E. Los caprichos de Goya. Ed. Gustavo Gili.
- VIVANCO, L.F. Moratin y la Ilustración Mágica. Ed. Taurus.
- LLORENS, V. Liberales y románticos. Ed. Castalia.
- PEREZ GALDOS, B. Episodios Nacionales. 3 vol. Ed. Aguilar.
- BLANCO WHITE, J.M. Obra Inglesa, antología. Ed. Seix Barral.
(Muy interesante el prólogo de J. Goytisolo).
- Cartas de España. Alianza Editorial. (Muy interesante el prólogo de V. Llorens).
- Antología. Ed. Labor. (Muy interesante el prólogo de V. Llorens).
- MARCHENA, J. Obra en prosa. Alianza Editorial.
- VOLTAIRE. Novelas Escogidas. Ed. Garnier. París, 1897. (Traducción de J. Marchena).

Sr. Jordi Beltrán del Rey.
Professor de Filosofia.

Aquest treball pretén descriure l'experiència realitzada en dos cursos acadèmics a l'IB "Arnau Cadell", de Sant Cugat del Vallès entorn l'ensenyament dels Drets Humans (DH) a l'assignatura d'"Ètica" de segon de BUP. Això requereix també una explicació sobre les motivacions, justificació, dificultats i línies d'investigació didàctica.

1. MOTIVACIONS

Des que ens caigué del cel (1) l'"Ètica" ara fa set anys en una OM provisional sobre l'ensenyament de la Religió i Moral catòliques pel curs 80-81 (2) es pot constatar la insatisfacció contínua i generalitzada dels professionals de l'ensenyament de la Filosofia a secundària. L'estatus de l'assignatura (alternativa a la Religió, 2 hores setmanals), la inadequació dels programes, etc., ens obliguen a posar-nos en situacions que van des d'ésser un capellà laic a un "animador cultural" que ens és molt difícil practicar el que pensavem que hauria de ser un professor de filosofia, el mantenir una crida constant a la racionalitat. Any rera any els cursos que honestament es preparen es fan insuportables a la meitat. D'aquí les reticències a agafar cursos d'aquesta matèria, que moltes vegades afavoreixen costums ja arrelats de que altres

seminaris completin dedicacions amb aquests. La frustració professional s'agreuja en els casos que cal dedicar la major part de les hores a impartir aquesta assignatura.

Tanmateix, observem que a la nostra societat hi ha serioses mancances pel que fa al raonament moral, que és moltes vegades esquifit i es limita a la repetició d'eslògans polítics (3), que moltes opinions morals estan traspassades de fanatisme o d'emotivisme (4) i que la discussió de molts temes que afecten a tots és pràcticament inexistent. Tot això ens porta a pensar que caldria que a l'ensenyament hi hagués un espai que s'en fes càrrec.

A aquest interès per un espai de reflexió moral (5) cal afegir-hi diverses conviccions. En primer lloc, que la formació moral, en el sentit de transmissió de normes i valors, és producte dels diversos agents de socialització. En el cas de l'institució escolar, es dona, per exemple, quan al laboratori de Física el professor demana que es respecti el material, quan el de Biologia parla d'espècies en extinció, el de Geografia de l'explosió demogràfica, el cap d'estudis raona (o no) una sanció, una assemblea de classe discuteix les normes de funcionament ... I tot això es realitza amb múltiples interaccions amb la família, les amistats i d'altres instàncies.

En cap cas caldria considerar la classe d'"Ètica" com un espai privilegiat de transmissió de normes i valors ni exigir del seu professor que es transformi en un moralista (a sou!)

que els transmet de manera més o menys crítica i benintencionada. Crec que no s'ha reflexionat prou de manera pública sobre aquesta darrera situació, a la que implícitament ens obliguen els programes i, de vegades, la mateixa institució. Per impartir classes d'"Ètica" sols s'ha d'exigir ésser un professor de Filosofia competent, no un compromís especial de tipus moral (6) que obligaria a mostrar-se més exemplar que els altres professors, o a organitzar Setmanes per la Pau i a encapçalar a l'institut la lluita contra la droga o la tortura. Caldria demanar que l'Administració clarifiqués aquest punt i que en cas de resposta afirmativa exigíssim que s'establís la possibilitat de que el professorat de Filosofia practiqués l'objecció de consciència tot negant-se a impartir classes d'aquesta assignatura.

En tercer lloc, crec en l'especificitat de l'Ètica com a possible matèria dins la formació dels adolescents, no reductible a xerrades sobre temes d'actualitat, ni a Història dels sistemes morals, ni a Sociologia. Algunes d'aquestes concepcions són francament deformadores de la consciència moral: identificació de temes ètics amb temes "tètrics", oblit de la dimensió moral de tots els actes humans, sense oblidar l'exploatació morbosa de molts temes, que té a veure amb les publicacions sensacionalistes que amb l'Ètica.

2. EL LLOC DE L'ÈTICA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI

El lloc de l'Ètica a l'ensenyament Secundari seria el

que ja vàrem formular al "Congreso Filosofía y Juventud" (7):
"desenvolupar en l'alumne la capacitat de raonament pràctic-
moral davant les diverses situacions de l'existència humana".
Remarco el deliberat formulisme de la proposta. Des del punt
de vista de les institucions educatives d'una societat que es
proposa tendir al pluralisme i a la democràcia, la formació
moral ha de cercar el possibilitar que cada alumne constituïxi
la seva pròpia consciència moral (8). I això no solament ha
de constar a les exposicions de motius i d'objectius generals,
sino que s'ha de reflectir clarament dins els programes i la
metodologia.

Aquesta formació en el raonament moral vindria infor-
mada per tres principis bàsics que s'afirmen simultàniament:
tolerància, racionalitat i diàleg. Tolerància no voldria dir
que totes les opinions valen, sino que totes són dignes d'és-
ser examinades racionalment en una societat com la nostra,
que es vol oberta. A aquest respecte caldria reflexionar so-
bre el que afirma V. Camps a La imaginación Ética:

"A mi juicio, es esa idea de acuerdo, síntesis o iden-
tidad final la que ha de evitarse para dar paso a una
equivalencia entre racionalidad y diálogo más innova-
dora, más abierta y, en definitiva, también más filo-
sófica. Pensemos en la realidad que vivimos: cuando
discutimos y aparecen disensiones y puntos de vista
contrarios, ¿qué es más constructivo : procurar el
consenso o conseguir que el diálogo se mantenga, po-
dría decirse, indefinidamente? Repito lo ya apuntado

más arriba: entre nosotros, que somos humanos, la racionalidad no consiste en que impere la razón, que siempre -- no nos engañemos-- será la razón de unos pocos; la racionalidad es, por el contrario, la oportunidad de argumentar sin fin, desde unas condiciones que no son las ideales, desde la asimetría que produce el diálogo, que es diversidad de opiniones. Y el fin, cuando es sincero, no será el acuerdo, sino, en todo caso, el desplazamiento del problema, el reemprender la discusión desde una perspectiva diferente"(9)

LA REFLEXIÓ SOBRE ELS DRETS HUMANS A LA CLASSE D'ÈTICA

Es des d'aquesta concepció de l'assignatura que treballlem en l'estudi sistemàtic de la Declaració Universal dels Drets Humans (DUDH) com a programa del curs d'"Ètica" de segon.

1. POSSIBILITATS DE TRACTAMENT DE LA DECLARACIÓ

La idea d'introduir la DUDH a les classes no és nova, encara que el seu aprofitament sol limitar-se a una lectura i comentari generals. Tanmateix, la DUDH té unes possibilitats de tractament variadíssimes: DH i problemàtica del dret natural, Ètica i Dret, i Política, fonamentació dels DH, relativisme moral vs universalitat, l'ideal i l'ideal possible (la utopia), etc.

També l'estudi detallat de cada article de la DUDH posa en contacte l'alumne amb tot un sistema de valors, que es vol universal, presents en tota la nostra tradició de pensament, i permet analitzar els conflictes de valors. El seu tractament de manera sistemàtica permet d'accedir a un enorme ventall de situacions.

2. JUSTIFICACIÓ.

Per assolir l'objectiu general de formació en el raonament moral prenem com a fil conductor temàtic la DUDH. Aquesta elecció ve justificada per les següents característiques:

- Varietat: constitueixen un recull privilegiat de valors i d'ideals que poden referir-se a un enorme ventall de situacions.
- Consens: independentment de les seves interpretacions, la DUDH és un document acceptat des de perspectives ètiques i polítiques diferents.
- Us: la DUDH es fa servir moltes vegades en raonament moral. Sols cal recordar les discussions sobre el dret d'asil, a la vida, etc.
- Universalisme: el seu estudi ens situa en una perspectiva cosmopolita.

Caldria afegir a més que malgrat dir-se drets són, abans que res, drets morals (10), doncs no tenen una fonamentació de dret positiu i són, en canvi, fonament i constitueixen la legitimació del Dret (11). S'ha arribat a dir que els DH són afirmacions ontològiques (12).

3. CONDICIONS

Les condicions ideals de realització del programa que proposem són les següents:

- assignatura d'Ètica, impartida per tant, per professors de Filosofia.
- Comú per a tots els alumnes, sense ésser alternativa a cap altra, sino concebida com a part integrant dels curricula obligatoris (32 classes per grups de 20).
- Per segon de BUP: el nivell de domini del llenguatge, de coneixements, obertura al món que els envolta, així com el seu estadi de desenvolupament psicològic els permet un distanciament emotiu dels problemes morals i un avenç en el seu estadi moral.(13)

Pel que fa al professorat, aquest hauria de treballar en la seva formació dins les següents línies :

- Estudi teòric sobre DH: fonamentació, història, problemàtica relacionada, altres documents, etc.
- Raonament moral: característiques diferencials, tipus d'arguments, història de l'Ètica, etc.
- Psicologia de l'adolescència, especialment pel que fa als estudis de desenvolupament moral.
- Dinàmica de grups: una classe activa i participativa requereix una certa habilitat per part del professor, a la que ajuda uns coneixements sobre el funcionament dels grups. (14)

4. OBJECTIUS

Entre els objectius terminals específics per a assolir l'objectiu general de "desenvolupament del raonament pràctic-moral davant les diverses situacions de l'existència humana" a través l'estudi sistemàtic de la DUDH, destaquem els següents(15) :

Quant a coneixements:

- Coneix la DUDH.
- La situa en el seu moment històric.
- Cita d'altres Convencions i Declaracions
- Explica el sentit de les paraules de la Declaració.
- Interpreta les afirmacions: les explica en un llenguatge diferent i personal.
- Identifica situacions on un dret pot veure's amenaçat.

- Interpreta les concrecions d'un dret.
- Relaciona uns drets amb d'altres, reconeixent els possibles conflictes.
- Jutja la Constitució espanyola o d'altres normes de caire jurídic o moral a la llum de la seva interpretació de la DUDH.
- Analitza la DUDH per veure'n els principis.
- Opina sobre la fonamentació dels DH.
- Té una noció sobre els seus precedents històrics.
- Cita ONG que defensen els DH.
- Té una noció dels conceptes d'Ètica, Moral i Dret i de les seves relacions.

Quant a actituds:

- Escolta els altres quan parlen
- Exposar la seva opinió.
- Es distància afectivament dels problemes.
- Pot adoptar la perspectiva de l'altre
- Pot adoptar la perspectiva de la societat en el seu conjunt.
- Reconeix els possibles conflictes entre moral i dret i pot donar raons.
- Recull nous arguments per fonamentar les seves opinions.

5. PROGRAMA I METODOLOGIA.

En fan dues classes introductòries: a la primera, i a

través d'una petita explicació i la realització d'un exercici d'identificació de normes, s'exposa la distinció y les relacions entre Ètica, Moral i Dret perquè en tinguin una noció. A la segona, el professor exposa breument el context de la DUDH i comenta els aspectes morals i legals d'aquesta.

A la tercera classe es fa una lectura comprensiva, per grups, del preàmbul(16), que pot allargar-se dues classes més, segons els grups. Aquesta lectura vé ajudada per preguntes que el professor apunta a la pissarra per a cada pàrraf referides a les paraules i les afirmacions. Aquestes preguntes són del tipus: Què creus que és la llibertat, la justícia, la pau? o, Quins són els fins i quins els medis al ler. pàrraf?, reconeix la declaració el dret a rebel·lar-se?, recordes algún acte ultrajant per a la consciència de la Humanitat?. Altres paraules, com "inalienable", "compelit", "adveniment" etc. les va explicant el professor a cada grup a mesura que els alumnes li ho demanen. No cal entretenir-se molt en el preàmbul, doncs hi ha temes que es repeteixen després i pot deixar-se la seva anàlisi pel final de curs, anàlisi molt interessant, doncs hi apareixen diversos tipus d'arguments.

A continuació, es demana als alumnes que facin una lectura ràpida de la Declaració, indicant aquells drets que els cridin més l'atenció. Això proporcionarà una visió de conjunt per a poder relacionar-los. Aquesta lectura la fem de vegades en veu alta, llegint un article cada alumne.

A partir de la cinquena o sisena classe, es comença l'estudi sistemàtic de cada article. Es subdivideix la classe en grups de 4 ó 3 i es practica l'anomenat "Phillips 66" (17): cada component del grup dona la seva resposta u opinió, i un cop han parlat tots, s'intenten posar d'acord. Un secretari de grup, rotatiu, anota les conclusions. Si no hi ha acord, s'anoten les respectives posicions. Finalment, aquestes conclusions s'exposen en una posta en comú a tota la classe. En aquest moment tornen a aparèixer disencions que es discuteixen entre tots.

Cada article s'aborda de la següent manera: el professor demana que algú el llegeixi i, si cal, fa una petita introducció, mencionant documents o textos, aporta en algú cas altres documents, com la Convenció sobre la Tortura (1985) quan es tracta l'article 5, per exemple. Proposa a continuació un seguit de qüestions que segueixen un esquema general: Comprensió, interpretació i referència a situacions concretes. Per exemple, respecte l'art. 17 proposa "Què creus que seria una privació no arbitrària de la propietat?", entre d'altres qüestions.

Quan es fa la posta en comú, moltes vegades apareixen a la part de "situacions" temes que els alumnes estan interessats en tractar, des del pagament d'impostos fins a les discriminacions per edat. Aleshores s'intenta formular un dilema (18) i es torna a la discussió per grups.

La tasca del professor es limita a donar informació sempre que li és demanada, a mantenir un cert ritme que faci avançar el tractament dels diversos articles i a mantenir la dinàmica dels grups. Es imprescindible que des del principi no resti assentat a la cadira, sino que distribueixi la seva atenció entre tots els grups, impulsant la discussió en els que van més endarrerits, proposant noves qüestions als més avançats, estimulant la recerca de situacions que atemptin contra els drets humans en l'ambient dels alumnes defugint les situacions tòpiques, (19) etc.

6. ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES.

Donem aquí un llistat de les possibles activitats complementàries que sols poden realitzar-se si es disposa de dues hores setmanals :

- Treballs sobre discriminació al seu medi.
- Recull de notícies de premsa:
 - Actes que creguin que atempten contra els DH.
 - Activitat d'organismes internacionals (NNUU, Consell d'Europa) o d'ONG (Amnistia Internacional, Associació pro DH).
 - Lectura dels diaris identificant els drets implícits en cada notícia.
- Comentari de textos d'història del pensament referits al tema.
- El respecte del DH a l'institut.
- Aspectes jurídics de la protecció dels DH.

- El Consell d'Europa.
- La Constitució i l'Estatut.
- Conferència per part de membres de la Comissió de Defensa dels DH del Col·legi d'Advocats de Barcelona sobre els drets processals.
- Visionat i comentari de material audiovisual proporcionat per ONG, pel·lícules sobre la temàtica, etc.
- Elaboració d'un fitxer d'ONG.
- Celebració de diades, tractament del tema els "drets" dels animals, etc.

Cal remarcar el caràcter complementari d'aquestes idees que en cap cas poden substituir l'activitat principal del curs, que és la discussió referida a la DUDH. La seva introducció dependrà, en molts casos, de si s'acorda que cal treballar a casa o que tota la feina cal fer-la a classe.

7. AVALUACIÓ

El sistema d'avaluació d'acord amb els objectius esmentats podria ésser entre una avaluació per part de cada alumne dins els grups, la observació de la participació a classe per part del professor, i algun tipus de prova final que demanés una redacció per escrit, o la lectura comentada per part de l'alumne d'un diari.

Fet i fet, i donat el caràcter de "Maria" que té l'as-

signatura en la situació actual i que crec que el "dignificar-la" és un voluntarisme inútil, sóc partidari d'aprovar tots els alumnes des del principi de curs, tot arriscant dents-los-hi des del primer dia, si sequeixen dues normes generals de l'Institut: assistència i comportament a classe que no molesti als demés. De tota manera trobo a faltar la recapitulació que de vegades suposa l'avaluació final.

8. DIFICULTATS.

La DUDH presenta certes dificultats, que enumero breument:

- El preàmbul té complicacions terminològiques i de comprensió, a més de les referents a la fonamentació, que dona molt poc temps a abordar.
- Als articles surt contínuament el tema de la inalienabilitat dels drets (20), que cal anar tractant per separat, encara que demana una reflexió general, que caldria fer a final de curs.
- Relacionat amb aquest, el tema de la regulació per llei dels drets, i la problemàtica que planteja la referència, en l'art. 29, a una "societat democràtica".
- Un altre problema es deriva de la tendència a donar prioritat a uns drets (civils i polítics) sobre els socials i culturals. A aquest respecte, cal reflexionar sobre l'art. 13 de la Proclamació de Teheran: " Com que els drets humans i les llibertats fonamentals són indivisibles, la realització dels drets civils i polítics sense gaudir dels drets

econòmics, socials i culturals resulta impossible".

- També tenen dificultats específiques, derivades de la formació del professor els articles 6 a 11, que són els drets processals. En aquest cas, s'imposa una consulta a experts en Dret.

Una qüestió que curiosament els alumnes (i persones adultes) posen a la DUDH és que no s'acompleix. Quan aquesta apareix, que és quan es llegeix el Preàmbul, cal que el professor la tracti breument, sobretot referint-se que aquesta qüestió cal dirigir-la als encarregats de dur-la a la pràctica, no a la mateixa Declaració, i que tenen raó en la mesura que aquests amaguen violacions als DH amb solemnes declaracions.

Una darrera dificultat prové de la mateixa estructura didàctica de la classe. Una matèria que es vol dialogant no pot impartir-se si la classe i els grups en que es subdivideix no es constitueixen com veritables unitats de diàleg. Cal que el professor treballi per aconseguir una cooperació entre els components, inclòs ell mateix, i no es doni una competició.

9. VALORACIÓ

Sense estar satisfets totalment d'aquests dos anys de treball, creiem que aquesta línia de treball pot ésser positiva. Els punts que més ens preocupen és la poca consistència, derivada potser del fet de no fer proves. Tanmateix, ens fa

pensar la resposta, molt comú entre els alumnes, de que és una assignatura que els és útil. També ens preocupa el que alguns alumnes manifestin que, segons les seves expectatives, no s'els hi ha deixat un marge d'elecció.

Un problema al que ens porta aquest programa és al de l'exigència dels DH per part dels adolescents. No hi ha dubte que la seva sensibilitat davant les violacions dels drets augmenta, amb el que apareix el problema de si una persona de 15 anys és subjecte dels drets humans en sentit ple. És el mateix problema que s'ha presentat en la Història dels DH: el seu gaudiment es veu clar quan es tracta del que a una època determinada es considera una persona humana: els esclaus, els pagans, els d'altres cultures, els boijos, els analfabets, les dones han estat considerats en diferents etapes històriques com éssers que no tenien (o tenen) tots els drets plenament. Es presenta aquí un dilema que compromet a tota la institució educativa, i a tota la societat.

N O T E S

- (1). Cfr l'article de M. Allendesalazar "Maestros de virtud" al Suplemento de Educación de El País.
- (2). OM de 16-jul-1980 (BOE del 19) sobre "Enseñanza de la Religión y moral católicas en Bachillerato y F.P. en el año académico 1980-81". L'any anterior havia aparegut l'assignatura amb una altra OM, la que prometia els famosos "comportamientos sexuales completos".
- (3). Sols cal veure un programa del "Vosté jutja".
- (4). És molt significatiu que s'acostumi a imposar penes superiors a les existents al Codi Penal quan es discuteix, al carrer, sobre algún delictes.
- (5). Evidentment, per tots els alumnes, inclosos els que actualment fan Religió.
- (6). Cfr l'article de F. Savater "La Etica va al colegio", a Cuadernos de Pedagogía.
- (7). Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, año III, nº 3, Madrid, 1985, pp 143-145.
- (8). En aquest sentit, crec que són molt dignes de conside-

ració les línies de treball de la "Clarificació de Valors", encara que introduïdes en altres assignatures.

- (9). Pàgina 58. Va ésser en F. Tauste qui destacà aquest text a la darrera Escola d'Estiu.
- (10). Vid. FERNANDEZ, E: Teoría de la Justicia y Derechos humanos. Debate, Madrid, 1984, pp. 104-126.
- (11). Vid., per exemple, l'article 10.2 de la Constitució espanyola.
- (12). DIEMER: "Los fundamentos filosóficos de los DH desde una perspectiva europea", dins Los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos, Serbal/UNESCO, Barcelona, 1985, p. 110.
- (13). VVAA: El crecimiento Moral. De Piaget a Kolberg. Narcea, Madrid 1984. Mentre no es realitzi un estudi sistemàtic, l'experiència ens sugereix que fàcilment es pot fer avançar els alumnes dins l'ordre convencional i iniciar en alguns, el pas a l'ordre postconvencional.
- (14). Cfr. IZUZQUIZA, I.: La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica. Anaya, Madrid, 1982, pp. 77-86 i 119-132, especialment la p. 121.

- (15). No pretenen ésser complets ni exhaustius.
- (16). Cada alumne ha de tenir un exemplar de la DUDH. Cal advertir que hi ha moltes traduccions al català defectuoses, començant per la que publica el Dep. d'Ens. pel 35 aniversari, que la titulava "Declaració sobre els drets de l'home" (!).
- (17). Reduïm els components del grup de 6 a 4 per agilitzar la discussió. Cal remarcar que no es constitueixen com a grups de treball (no es tracta de fer "treballs de grup") sino de discussió, i aquest sistema és el que permet que tots els alumnes intervinguin.
- (18). La formulació de dilemes presenta diverses dificultats, hi estem treballant sobre la matèria. Expressats sintèticament, dos exemples serien: Ajudaries a un amic a suicidar-se? Acceptaries que es torturés a una persona per a treure-li una informació vital per a d'altres?
- (19). El nazisme, l'apartheid, Pinochet.
- (20). Per exemple: Té els mateixos drets un deficient mental? Té dret a la vida un assassí?.

INFLUENCIA DE LAS CLASES DE ETICA EN LAS VALORACIONES MORALES
DE LOS ALUMNOS DE B.U.P.

Seminario de Filosofía.
I.B. Puig Castellá de Sta. Coloma de Gramanet.

INTRODUCCION

Como todos recordamos, cuando la asignatura de Etica fue introducida en los planes de estudio de Bachillerato hubo un general y malhumorado rechazo por parte del profesorado al que tocaba impartirla y también entre otros que, sin ser profesores, no le veían ningún buen uso a ese "sucedáneo" de la Religión. Estaba claro que el nuevo estado democrático tenía que asumir la reivindicación de una enseñanza laica, sin religiones obligatorias que inculcasen "buenas morales" y "buenas costumbres" según una visión determinada de la misma. La introducción de la Etica como alternativa a la Religión no eliminaba a ésta, pero no la hacía obligatoria, era una forma de dar gato por liebre. El problema que se planteó fue que si la enseñanza de la Religión ofrecía unos contenidos morales concretos que eran los que se rechazaban como obligatorios, ¿qué contenidos debían darse a esa nueva asignatura? ¿qué orientación? ¿no se mantenía el mismo peligro de manipulación de la libertad del sujeto?. Como comenta Gustavo Bueno, "algunos profesores de Filosofía parecen no querer asumir esta nueva responsabilidad y ahora, no ya en nombre de principios teológicos, sino en nombre de principios políticos o pedagógicos de sabor "humanista" (no directivismo

-- "¿por qué el profesor de Filosofía ha de ser un director espiritual?", dice acaso el profesor de Filosofía que fue antaño director espiritual --, anarquismo o incluso crítica "marxista" a la filosofía moral, como superestructura ideológico burguesa)". A esta impresión contribuía también el hecho de que el programa de esta asignatura, contrariamente a los programas de Filosofía de 3º y C.O.U. se presentaba como orientativo y abierto al sentido que el profesor quisiera darle. Se le pedía contribuir a la maduración y reflexión moral del adolescente pero esto parecía excesivamente ambiguo y peligroso. El resultado ha sido la desgana y el desinterés que muchas veces acompañan la enseñanza de la Etica lo que le convierte para muchos en una "maría" más (en algunos cursos nocturnos no se suele impartir, el profesorado que la imparte no siempre es del seminario de filosofía y no siempre le da la importancia que se suele dar a otras asignaturas). En definitiva, entre el estudiantado y algunas actitudes del profesorado se está consiguiendo una cierta descalificación de la Etica como asignatura formativa.

Nuestra actitud, como es de imaginar, es enormemente crítica con respecto a estas posiciones. No sólo por que la Etica ha sido parte integrante del discurso filosófico desde siempre, no sólo porque la conciencia moral forma parte del orden humano y "nada de lo humano nos debe ser ajeno", sino también porque aquélla permite una de las formas más interesantes de aproximar el discurso filosófico a nuestros bachilleres, al mismo tiempo que podemos conseguir una mayor agu-

deza crítica en sus posiciones, así como un incremento de su capacidad de argumentación y discusión.

Siguiendo el criterio de que a una clase de Ética debía dársele el mismo enfoque crítico que a una clase de Filosofía y procurando que los cursos fueran un "ejercicio de razonamiento moral positivo", nosotros nos hemos planteado si era posible desde un curso de Ética (haciendo extensiva la reflexión también a los cursos de Filosofía) incidir de forma crítica en los juicios morales "instaurados" de forma acrítica e ideológica en los alumnos y "liberarles de prejuicios etnocéntricos, políticos o religiosos". Hemos intentado investigar con un cierto rigor si ello podría ser así de inmediato y a corto plazo.

Partimos de la base de que una relación de 40 alumnos con un profesor durante dos horas a la semana es un elemento más bien pobre como medio de "manipulación" ideológica frente al medio en general en que se desarrolla el muchacho y la visión del mundo que de éste recibe. Lo que ve y oye de sus padres y familia en general, lo que vive en el barrio, en la escuela, en su medio urbano y también y sobre todo los mensajes que recibe a través de los medios de comunicación, ¿pueden acaso ser contrarrestadas por esas dos horas a la semana?. Los temas elegidos para la reflexión moral han sido algunos de los problemas morales presentes en la realidad social y política del mundo actual, (tortura, pena de muerte, -- ¿pueden acaso alguna vez ser justificados? -- , racismo, sexualidad,

etc.) y la orientación que los profesores firmantes de esta ponencia hemos pretendido dar la podríamos asumir, conscientes de la ambigüedad de tal calificación, como "progresista", aunque, claro está, nuestros valores -- necesariamente implícitos en muchas de las discusiones mantenidas -- deben ser también motivo de crítica y fundamentación. No se trata de transmitir nuestros valores, sino de presentarlos, cuando sea imprescindible, de forma crítica.

El resultado, aunque en cierta manera esperado, podría interpretarse como decepcionante para aquellos que sobreestiman la capacidad persuasiva del profesor sobre el alumno. El muchacho empieza el curso con unas ideas, a veces tópicos elementales y después de leer, argumentar, discutir, etc. acaban las más de las veces con las mismas ideas que tenían, aunque claro, con matizaciones.

Está claro que las respuestas de los alumnos a las encuestas pasadas confirman la posibilidad de que de lo dicho en clase les quede una base de elementos de reflexión, algunos quizás inconscientes, que integrados con otros elementos en su experiencia vital posterior influyan más tarde en una visión del mundo más crítica y abierta; pero insistimos, así de inmediato y solas, las dos horas de clase poco pueden hacer.

Se puede suponer que quizás el resultado de las encuestas esté mediatizado por la relación que cada profesor haya

logrado mantener con sus alumnos a lo largo del curso (cordial, abierta, autoritaria, conflictiva, etc.), pues quizás este factor influya de forma determinante en la asunción o rechazo por parte de los alumnos de las ideas que ven representadas por dicho profesor. Creemos que los autores de esta reflexión hemos mantenido con nuestros alumnos una relación que se podría calificar como "normal", entendiendo al decir esto que ha intentado ser abierta, cercana a ellos, buscando una metodología de trabajo que permitiera la espontaneidad y la creatividad colectivas. Haber conseguido mayor o menor éxito en el intento ha dependido de muchas circunstancias. Hay que decir que a veces se tiene la idea de que existe el "profesor ideal", una especie de "superman" o "superwoman" de la enseñanza que encandila y convence a los alumnos sólo con su saber hacer especial. Nosotros pensamos que este tipo de profesor no existe, que son muchos los factores que inciden en la dinámica que toma la clase. Uno y muy importante es el profesor, es cierto, su actitud, personalidad, sus métodos de trabajo, pero no es el único y tampoco el decisivo.

En la ponencia se expondrán la metodología, temas concretos y se analizarán los resultados obtenidos de cada uno de los niveles y cursos trabajados.

1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.

Las razones por las que hemos elegido este grupo de 1º de BUP y no otro para constatar la influencia de las clases de ética en las valoraciones de los alumnos son las siguientes:

- En primer lugar el número de alumnos de la clase era de 31, frente a los 41 que suele haber en otros grupos, lo cual favorece el clima de confianza y comunicación entre los alumnos y entre profesor-alumno.
- El grupo poseía una proporción equilibrada respecto al sexo (15 hembras y 16 varones).

En cuanto a las características a tener en cuenta a la hora de conocer el grupo podríamos destacar:

- edad: entre 14 y 15 años.
- lugar de nacimiento: Santa Coloma. Es decir que todos los alumnos, a pesar de ser hijos de padres emigrantes, han nacido aquí.
- procedencia social de los alumnos: 80% hijos de trabajadores industriales, 10% de trabajadores autónomos, y otro 10% de hijos de parados. No hay que olvidar que Santa Coloma es una población que cuenta con uno de los más elevados índices de paro de toda Cata-

lunya.

2. EXPERIENCIA.

Resulta difícil poder exponer qué es la ética a personas que deciden una opción académica frente a una tradición en la que la "moral católica" ha sido la más frecuente, por lo que hemos pensado que lo mejor era pasar al terreno de la práctica y ver que entran en el ámbito de la Etica problemas tales como: el problema racial, el de la guerra, el de la pena de muerte y la tortura, el de los experimentos en medicina, el sexual, el de la solidaridad frente al individualismo,.... De entre todos ellos, en la clase elegimos los siguientes: problema racial (recordemos que a principio de curso estaba en plena efervescencia el problema de Sudáfrica), el de la tortura, la pena de muerte, el de la solidaridad frente al individualismo y el del relativismo moral.

El trabajo consistió en efectuar en primer lugar diversas preguntas sobre cada uno de los temas para constatar cuál sería la posición del alumno ante cada uno de los casos. Los alumnos debían manifestarse por la: Aceptación, Rechazo o Indiferencia de cada uno de los problemas planteados. Posteriormente se efectuaría una baremación de la influencia de las clases de ética en las valoraciones de los alumnos, teniendo en cuenta el grado de variación de esas valoraciones (en el caso que las hubiera), a qué era debido,....

Hemos de señalar, antes de explicitar el tipo de preguntas, que la idea de esta experiencia surgió en 2º de BUP y que posteriormente se hizo extensiva a los otros niveles. Esto supuso que en el caso de 1º, las preguntas así como la baremación de las valoraciones de los alumnos se realizaran a final de curso.

A continuación pasamos a indicar las diferentes preguntas efectuadas y que hemos agrupado en los temas citados anteriormente :

2.1. Tortura.

a) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que "es necesaria la práctica de la tortura para conseguir información?.

b) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase "es necesaria la tortura para acabar con el terrorismo?.

2.2. Pena de muerte.

a) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que es necesaria la aplicación de la pena de muerte para acabar con la disidencia política?.

b) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que es necesaria la aplicación de la pena de muerte para

acabar con los robos, asesinatos, violaciones,...?.

c) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que es necesaria la aplicación de la pena de muerte para acabar con el terrorismo?.

d) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que los terroristas no tienen otra opción que la de matar para conseguir sus objetivos políticos?.

2.3. Solidaridad/Individualismo.

a) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que cada uno sólo debe preocuparse de sí mismo?

b) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que la libertad de los demás es condición indispensable para nuestra propia libertad y que, por tanto, debemos ser solidarios?.

2.4. Racismo.

a) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que es necesario mantener el apartheid?

b) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que todos los hombres son iguales, independientemente del color o raza a la que pertenezcan?.

2.5. Relativismo moral.

a) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que hay que entender y comprender los puntos de vista de los demás?.

b) ¿Cuál sería tu posición ante una persona que afirmase que posee la verdad absoluta y que los demás están equivocados?.

Los resultados fueron los siguientes:

Tortura.

	A	R	I
a	2	24	5
b	7	20	4

Pena de muerte.

	A	R	I
a	0	30	1
b	8	17	6
c	5	18	8
d	0	28	3

Solidaridad/Individualismo.

	A	R	I
a	4	14	13
b	26	0	5

Racismo.

	A	R	I
a	0	29	2
b	31	0	0

Relativismo Moral.

	A	R	I
a	0	28	3
b	29	0	2

Respecto a la variación de las valoraciones, su grado y las causas de esas variaciones, éstas fueron las preguntas y las respuestas de los alumnos:

Tortura.

1. ¿Crees que ha variado tu opinión a lo largo del curso respecto a la condena de la tortura?

SI

NO

10

21

2. En caso afirmativo. ¿En que grado ha cambiado?.

MUCHO

BASTANTE

POCO

1

6

3

3. En caso afirmativo. ¿A qué crees que se debe?

- a) A las explicaciones del profesor: 7
- b) Diálogo entre vosotros en clase: 5
- c) Propia reflexión : 5
- d) Otros (Indica cuáles): 5 (textos).

NOTA: Varios alumnos han señalado más de un motivo a la hora de indicar a qué se debía tal variación.

Penas de muerte

1. ¿Crees que ha variado tu opinión a lo largo del curso respecto a la pena de muerte?

SI

NO

12

19

2. En caso afirmativo. ¿En qué grado ha cambiado?

<u>MUCHO</u>	<u>BASTANTE</u>	<u>POCO</u>
2	4	6

3. En caso afirmativo, ¿A qué crees que se debe?

- a) A las explicaciones del profesor: 6
- b) Diálogo entre vosotros en clase: 5
- c) Propia reflexión: 8
- d) Otros. (Indica cuáles): 5 (textos)

Solidaridad/Individualismo

1. ¿Crees que ha variado tu opinión a lo largo del curso respecto al tema de la solidaridad?

<u>SI</u>	<u>NO</u>
16	15

2. En caso afirmativo, ¿En qué grado ha cambiado?

<u>MUCHO</u>	<u>BASTANTE</u>	<u>POCO</u>
4	11	1

3. En caso afirmativo, ¿A qué crees que se debe?

- a) A las explicaciones del profesor: 13
- b) Diálogo entre vosotros en clase: 8
- c) Propia reflexión: 6

d) Otros. (Indica cuáles): 6 (textos)

Racismo

1. ¿Crees que ha variado tu opinión a lo largo del curso respecto al tema del racismo?

<u>SI</u>	<u>NO</u>
5	26

2. En caso afirmativo. ¿En qué grado ha cambiado?

<u>MUCHO</u>	<u>BASTANTE</u>	<u>POCO</u>
4	1	0

3. En caso afirmativo. ¿A qué crees que se debe?

- a) A las explicaciones del profesor: 3
- b) Diálogo entre vosotros en clase: 0
- c) Propia reflexión: 0
- d) Otros. (Indica cuáles) : 2 (textos, proyecciones)

Relativismo Moral

1. ¿Crees que ha variado tu opinión a lo largo del curso respecto a la comprensión de los puntos de vista de los demás?

<u>SI</u>	<u>NO</u>
24	7

2. En caso afirmativo. ¿En qué grado ha cambiado?

<u>MUCHO</u>	<u>BASTANTE</u>	<u>POCO</u>
2	15	7

3. En caso afirmativo. ¿A qué crees que se debe?

- a) A las explicaciones del profesor: 15
- b) Diálogo entre vosotros en clase: 12
- c) Propia reflexión: 13
- d) Otros. (Indica cuáles): 5 (Textos, libros,...)

3. ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

Vamos a hacer en primer lugar un análisis de los resultados de la encuesta por temas:

En cuanto a la tortura, hay que destacar que una gran mayoría de la clase rechaza de forma clara su práctica en el supuesto de que se aplicara para conseguir información. Sin embargo, vemos que hay una pequeña, pero importante variación de esos resultados en el caso de la aplicación de la tortura para acabar con el terrorismo: 20 personas seguirían condenando la tortura, pero 7 aceptarían su práctica, al mismo tiempo que un Indiferente se pronunciaría a favor de ella. Vemos en este caso que la influencia y bombardeo constante de los medios de comunicación, del entorno en el que vive el alumno, ... son importantes en la variación de sus opiniones.

Lo mismo podríamos afirmar sobre la Pena de muerte. Aunque hay un rechazo mayoritario de ésta, existen una serie de variaciones que son importantes destacar. En primer lugar hay un claro rechazo a la pena de muerte en los casos de disidencia política y en los casos en que son los terroristas los que matan, sin embargo vemos que en el caso b) y c) aplicación de la pena de muerte por robos, asesinatos, violaciones,... y para acabar con el terrorismo, solamente 17/18 personas la rechazarían.

Respecto al tema de la solidaridad/individualismo es importante señalar que si bien no hay un mayoritario rechazo del individualismo (sólo 14 personas lo hacen), sí que llama la atención el abundante número de alumnos que son indiferentes ante el problema.

Finalmente, constatamos que existe un claro y absoluto rechazo al racismo y a la intolerancia por parte de casi todos los alumnos.

Pasemos ahora a hacer un pequeño análisis sobre las variaciones de las opiniones a lo largo del curso:

Pena de muerte-tortura:

Volvemos a constatar que solamente una tercera parte de los muchachos piensan que sus opiniones han variado en este caso. En cuanto al grado de esta variación, la mayoría cree que poco o bastante.

Respecto a los motivos o causas que influyeron a variar de opinión, hay que señalar más de un motivo de los expuestos en la mayoría de ellos.

Solidaridad-Relativismo moral:

Sí que llama la atención la variación de opinión en el caso de estos dos temas. Un 50% cree que ha variado su opinión en el tema de la solidaridad y un 75% en el caso del relativismo moral. Habría que señalar, sin embargo, la prudencia del alumno a la hora de explicitar el grado de esa variación, pues, la gran mayoría sólo cree que cambió bastante.

En cuanto a las causas de la variación, como en el caso anterior parece que fueron más de una las que la motivaron, aunque es importante señalar que sigue siendo el profesor el que más influye en dicha variación.

Racismo:

No son de extrañar los resultados sobre el problema del racismo. La mayoría de alumnos cree que no ha variado su opinión, señalando en la encuesta que ya antes de discutir sobre este tema tenían claro que había que condenarlo.

Resaltamos, sin embargo, que las pocas personas que creen que su opinión ha variado, el grado de esa variación es de mucho. Ello es debido a que con anterioridad no tenían información de la monstruosidad que es y supone el apartheid.

METODOLOGIA DE TRABAJO EMPLEADA

- Diálogo y debate en clase a partir de textos dados por el profesor o aportados por los propios alumnos.
- Lectura de libros (en clase y en casa).
- Proyección de algunas películas y reportajes.

TEXTOS Y MATERIALES UTILIZADOS

1. TEMA DE LA TORTURA Y PENA DE MUERTE:

- Estudios monográficos divulgativos editados por la organización Amnistía Internacional.
- Textos escogidos de ETICA/DOSSIER I y II. Ed. Laser.
- Textos escogidos de "El País Semanal" nº 358 del 19/febrero/84 dedicado al tema de la tortura.
- Recortes de periódicos aportados por los mismos alumnos y que hacían referencia al tema.

2. TEMA SOLIDARIDAD/INDIVIDUALISMO:

- Lectura y discusión en clase de la obra de teatro de Priestley "Ha llegado un inspector".
- Discusión de un dossier sobre Nicaragua elaborado por un grupo de alumnos y profesores del Instituto Puig Castellá.

3. RACISMO:

- Recortes de periódicos.
- Discusión de un dossier informativo sobre "el apartheid" editado por la Asociación de Amigos de la ONU.
- Proyección del reportaje "Apartheid en Sudáfrica" cedido por Amigos de la ONU.

NOTA: hay que señalar que este tema se trabajó de forma interdisciplinar con los profesores de historia y que al final los alumnos confeccionaron murales sobre este tema que posteriormente fueron colocados en el Instituto para informar a los demás compañeros.

4. RELATIVISMO MORAL:

- Lectura y discusión de algunos capítulos de "Los Papalagi". Ed. Integral.
- Lectura y discusión del libro de Pilar Molina Llorente "Ut y las estrellas". Ed. Noguer.
- Proyección de la película "Los Dientes del Diablo".

1. DESCRIPCION DEL GRUPO

De entre los diversos grupos de segundo curso, hemos elegido éste, el 206 por los siguientes motivos:

- 1º. Presenta una composición equilibrada en relación al sexo: 14 varones y 13 hembras. Composición que no se da en otros grupos con proporción descompensada a favor de uno u otro sexo.
- 2º. Es un grupo de tamaño medio: 27 individuos frente a grupos más numerosos de 35 a 40 miembros. Esto posibilita un mejor control del grupo y de los resultados así como mayor facilidad para desarrollar todas las fases del trabajo.
- 3º. Dado el tamaño del grupo es posible, cosa que efectivamente así ocurrió, crear un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que permite establecer una comunicación ágil, flexible, eliminando o, al menos, mitigando desconfianzas y recelos entre los mismos alumnos y entre estos y el profesor.

La suavización, ya que no eliminación de esta barrera psicológica es importante, yo diría que imprescindible, para asegurar una cierta fiabilidad de los datos obtenidos fundada en la sinceridad de las respuestas.

- 4º. Para confirmar el carácter representativo del grupo respecto a la población general de alumnos, se pasó la encuesta de opinión tanto individual como grupal en otros co-

lectivos siendo los resultados, en general similares. Las opiniones mayoritarias y minoritarias son siempre las mismas en todos los grupos aunque hay variaciones numéricas que consideramos no significativas y atribuibles a la diferente composición de sexos, o bien a dinámicas de grupos específicos. Pero, insistimos, las pautas generales se mantienen, y por tanto se aceptan como válidas y representativas.

59. De los 27 individuos, 21 tienen 15 años y 6 tienen 16 años.

El lugar de nacimiento es por este orden Badalona, Barcelona, Santa Coloma.

El lugar de residencia es Santa Coloma.

Se puede considerar que la composición social es típica predominando hijos de trabajadores industriales tanto cualificados como no cualificados, con un alto porcentaje de paro, y una minoría adscribible a la pequeña burguesía originaria de esta población, (comerciantes, propietarios, etc.) y empleados en general.

2. DESCRIPCION DE LA ENCUESTA.

Se sometió a los diversos grupos a una batería de 19 preguntas que abarcaba los temas más importantes del temario oficial de la asignatura.

Esta determinación de los temas se hizo conjuntamente entre profesor y alumnos destacando los que les parecían más

interesantes.

Las cuestiones se referían a: 1) sexualidad; 2) amistad, cooperación, ayuda mutua; 3) la familia y cuestiones afines como adulterio, aborto, etc.; 4) problemas ecológicos.

Se intentaba conocer tanto la opinión individual (traducida en actitudes) sobre cada tema, como la opinión y/o actitud de grupo (es decir la que ellos entendían que tendría el grupo en el supuesto considerado). Por ello se pasó la encuesta al principio y al final del tratamiento de los apartados seleccionados estableciendo así el estado inicial de la opinión individual y grupal, su estado final, y las variaciones experimentadas (si las hubiera).

Las preguntas se formulan del siguiente modo:

¿Cuál crees tú que sería la opinión del grupo? o bien:

¿Cuál crees que sería tu opinión individual?.

¿Qué crees tú que haría el grupo? o ¿Qué harías tú?.

¿Cómo se comportaría el grupo? o ¿Cuál sería la actitud del grupo? o bien ¿Cómo te comportarías tú? ¿Cuál sería tu actitud?.

El alumno debía responder eligiendo una alternativa de entre las tres presentadas:

1. Aprobación o aceptación.

2. No aprobación o rechazo.

3. Indiferencia.

definiendo su opinión personal y la que supone tendría el grupo.

Como los temas arriba mencionados son muy generales debían ser concretados de manera que se eliminaran posibles causas de ambigüedades y malas interpretaciones. Por ello se plantearon preguntas muy específicas que describieran casos concretos, bien definidos y ante los cuales no fuera difícil que el sujeto se pronunciara de manera inequívoca.

En consecuencia es posible conocer opiniones y actitudes también específicas que traducen de manera bastante segura, en la práctica los valores más generales que dirigen el comportamiento del individuo.

Las preguntas son las siguientes:

- Respecto a la sexualidad:

1. ¿Cuál crees que sería la actitud del grupo ante una chica si ésta afirmase mantener relaciones sexuales simultáneas con varios chicos?
2. ¿Cuál crees tú que sería la actitud del grupo si un chico afirmase mantener relaciones simultáneas con varias chicas?
3. ¿Qué crees tú que haría el grupo si un chico afirmase tener relaciones con una chica?
4. ¿Qué haría el grupo si una chica afirmara tener relaciones

con un chico?

5. ¿Qué si dos chicos se confesaran homosexuales y mantener tales relaciones?

6. ¿Qué si dos chicas se confesaran homosexuales y mantener tales relaciones?

Las respuestas serían del tipo: el grupo lo aprobaría, o la actitud del grupo sería de rechazo, o el grupo permanecería indiferente.

- Respecto a cuestiones ecológicas:

1. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de caza y muerte a golpes de las crías de foca para convertir sus pieles en abrigos?

2. ¿Cuál sería tu actitud si una persona afirmara que no le importa la supervivencia de ninguna especie amenazada, p. ej. focas, ballenas, etc.?

3. ¿Cuál si alguien defendiera que los residuos industriales deben ser vertidos en los ríos?

4. ¿Cuál ante una persona que arroja basuras y otros desperdicios en el monte?

Estas cuestiones consideramos que expresan o traducen

valoraciones respecto a: heterosexualidad promiscua, heterosexualidad extramatrimonial, homosexualidad, protección a las especies amenazadas y conservación del medio ambiente.

3. MATERIALES Y METODOS/

En clase se utilizan textos para aportar conocimientos sobre los temas y que constituyan al mismo tiempo una cierta plataforma teórica que sirva para iniciar y encauzar una reflexión y una profundización.

En general se procede siguiendo los siguientes pasos:

1. Lectura genérica o introductoria acompañada de las actividades que posibiliten una primera comprensión global como aclaración de términos de significado impreciso, dudoso, definición, estructuración del texto, determinación de sus ideas más importantes.
2. Análisis pormenorizado del texto, intentando desvelar la mayoría de sus contenidos, sus implicaciones, y concepciones principales, resolviendo al mismo tiempo dificultades de comprensión más específica y complejas.
3. Determinación de los núcleos de reflexión y asimilación en forma de cuestiones que después de haber sido debatidas o discutidas, serán resueltas oralmente o por escrito.

El texto utilizado en el tema de ecología es el artículo de F. Cerdón "Estrategia para la Conservación de la Biosfera" aparecida en Zona Abierta nº 21 (1979).

Los contenidos se articulan de la siguiente manera:

1. Es inevitable que el hombre transtorne el equilibrio biológico, pues éste no es estático sino dinámico y está en continuo cambio por la interacción de todos los elementos que lo componen.
2. La vida natural en la actualidad está en peligro inmediato de extinción total debido al potencial destructivo de las técnicas que el hombre utiliza para dominar el medio.
3. La vida natural debe ser salvada por diversos motivos, pero especialmente por causas utilitarias, pues las estirpes naturales mejoran las domésticas. Otras especies pueden presentar cualidades aprovechables en el futuro pueden aparecer nuevas especies útiles.
4. Efectos de la destrucción de la vida natural sobre el pensamiento, sobre el conocimiento que el hombre tiene de la realidad, que quedaría amputada en una de sus partes más compleja y perfecta, y en el conocimiento de sí mismo y de su origen.
5. Soluciones: mantener la vida natural indemne en zonas especiales, practicar una nueva agricultura.

Para tratar el problema de la sexualidad hemos recu-

rrido a una pluralidad de fuentes de modo que se ofreciesen dos concepciones extremas, absolutamente contrapuestas, para no determinar excesivamente el sentido, la valoración por parte del profesor y suscitar a través de ese hacer patente las contradicciones una reflexión profunda.

Se ofrece una concepción judeo-cristiana de la sexualidad y la concepción libertina.

Se utilizan textos bíblicos de Exodo, Levítico, Deuteronomio, Samuel, que ilustran el concepto de sexualidad como parte de una categoría más amplia: la de impureza. Por ello la sexualidad queda asociada al mundo de la fecalidad, la enfermedad, la sangre, es decir, al campo de la suciedad y la mancha, o sea el pecado. A esas categorías se oponen los segmentos de la categoría de pureza, la virginidad, la salud, la virilidad como ausencia de la mancha de sangre. La sexualidad pues es inferior y se conecta con el pecado, con la suciedad, la mujer y en general con todo lo inferior, con lo que transgrede la Ley de Dios.

Concepción cristiana expuesta por San Pablo en la Primera Carta a los Corintios es un desarrollo de la concepción judaica, se exalta la virginidad como superior al matrimonio, que es lícito para aquellos que no pueden llevar o realizar su vida en semejante perfección y por ello es legalizado y santificado si se atiene a las normas dictadas por Dios, si es justificado y purificado por el Sacramento.

Artículo de la antropóloga I. Magli "La Virginidad"
(El País 14-XII-85) en que se analiza la importancia de la
categoría de contaminación en la fabulación y los temores del
hombre sobre el cuerpo de la mujer así como sus implicaciones
para el ideal de virginidad y pureza cristiano.

Para ilustrar la teoría libertina hemos elegido diver-
sos fragmentos de La Filosofía en el Tocador del Marqués de
Sade. En ellos establece:

1. El estado de naturaleza es el de promiscuidad abso-
luta, es decir ausencia de vínculos estables y per-
manentes entre individuos, al igual que ocurre en
otras especies animales.
2. La apropiación exclusiva y excluyente entre dos indi-
viduos se opone a los ideales de la Ilustración, se
opone a la naturaleza humana pues los hombres son
todos iguales y libres por naturaleza.
3. Todo deseo que se fundamenta en el cuerpo (o sea
en la naturaleza) es natural y por tanto el hombre
no debe refrenarlo (ni puede).
4. El amor no justifica el matrimonio pues excluye el
placer de los otros, además es una invención cultu-
ral, y por tanto antinatural, e injusta.
5. Las mujeres tienen iguales derechos que los hombres
a gozar de todo tipo de placeres en todas las partes
del cuerpo, por ello es justificable el adulterio,
el incesto, así como todo tipo de las llamadas "per-
versiones"

4. ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

Veamos en primer lugar el estado de opinión inicial. La encuesta nos revela que la opinión dominante en el grupo es: indiferencia para las relaciones múltiples, aceptación para las relaciones heterosexuales extramatrimoniales, rechazo para la homosexualidad masculina y femenina. Es importante señalar que los muchachos piensan que el grupo no discriminaría entre hombre y mujer, de modo que el sexo del sujeto no es una causa de aceptación o rechazo, y el grupo por tanto valoraría con el mismo criterio. Esto es válido para las relaciones heterosexuales y homosexuales pues las cifras de aceptación y rechazo para ambos sexos en los dos casos son sensiblemente próximas.

Sin embargo lo anterior no es válido para las relaciones múltiples. En el caso de ser un chico el que mantuviese relaciones con diversas chicas, la aprobación es similar a la opinión mayoritaria que es la indiferencia, y si fuese una chica la que mantuviera relaciones con varios chicos la aprobación es prácticamente nula, el rechazo es grande aunque el valor mayoritario es también la indiferencia.

Respecto a los valores ecológicos se observa que es predominante el rechazo de las actitudes anti-ecológicas y hay un nivel bajo pero variable de indiferencia tanto a nivel de grupo como individual, por último la aceptación de esas conductas es casi nula.

Hay una diferencia patente entre los valores imputados al grupo y los propios del individuo en lo referente a la homosexualidad; mientras coincide en los otros casos, en éste el valor mayoritario entre los individuos es la indiferencia y en el grupo es el rechazo. Lo cual confirma la idea que el individuo tiene de su propio grupo como portador, garante o agente que expresa los valores socialmente hegemónicos.

Esta idea de su posición respecto al grupo queda constatada por los siguientes datos: 25 alumnos piensan que su opinión no coincide con la del grupo, mientras que 1 piensa que sí. De esos 25, 19 piensan que su opinión es más progresista (liberal) que la del grupo y 4 opinan que los valores propios son más conservadores o tradicionales que los del grupo. 2 no contestan.

Ahora bien, comparando el estado de opinión inicial y final ¿ha habido variaciones en las valoraciones individuales y grupales? ¿y en qué grado? Analicemos primeramente el grupo. Respecto a las relaciones múltiples la opinión dominante sigue siendo la indiferencia, pero aumenta el número de alumnos que piensan que esa sería la respuesta del grupo, y disminuye el de aquéllos que creen que sería el rechazo, especialmente en el caso chica-chicos, mientras que en el caso chico-chicas se mantiene el mismo porcentaje de aceptación. En ese sentido se mantiene la idea de que el grupo valora positivamente un comportamiento considerado como típicamente machista, y se muestra la creencia de que el grupo es reacio a cambiar su opinión,

al menos en ese aspecto.

Para las relaciones heterosexuales extramatrimoniales como el valor dominante socialmente es la tolerancia, no se experimenta variación en su aceptación. Respecto a la homosexualidad si inicialmente el rechazo era similar tanto para la masculina como la femenina, ahora hallamos que la opinión dominante para la homosexualidad masculina es la indiferencia disminuyendo notablemente el rechazo. Sin embargo no ocurre lo mismo con la homosexualidad femenina. El rechazo disminuye sensiblemente y aumenta la indiferencia pero sigue siendo mayor, por breve margen, el primero. En consonancia con la anterior observación podríamos decir que los alumnos piensan que el grupo es en general más permisivo con los varones, incluso en la homosexualidad, y más estricto con las mujeres, pues no se aprueba que mantenga relaciones múltiples y se rechaza su homosexualidad, lo que es sin duda reflejo de las ideas generales socialmente consolidadas.

En relación con las cuestiones ecológicas se aprecia que la aprobación es nula, disminuye la indiferencia y aumenta decididamente el rechazo a actitudes anti-ecológicas.

Pasemos ahora a las opiniones individuales: los valores se mantienen sensiblemente iguales, pero aumenta ligeramente la aceptación, y desaparece por completo el rechazo a cualquier conducta sexual diversa de las establecidas.

Respecto a la ecología se observa un rechazo unánime, no hay nadie, absolutamente nadie, que apoye o permanezca indiferente ante las agresiones al medio ambiente o a las especies amenazadas.

DATOS DE LAS ENCUESTAS

ESTADO INICIAL

ESTADO FINAL

ESTADO INICIAL					ESTADO FINAL				
	A	R	I	Total		A	R	I	Total
1	1	8	18	27 SEXUA- LIDAD	1	-	3	24	27 OPINION DE GRUPO
2	12	2	13		2	12	-	15	
3	26	0	1		3	26	-	1	
4	24	1	2		4	25	-	2	
5	1	22	4		5	-	10	17	
6	1	21	5		6	-	15	12	
7	2	19	6	27 ECOLO- GIA	7	-	24	3	27 OPINION INDIVIDUAL
8	0	18	9		8	-	24	3	
9	1	20	6		9	-	27	0	
10	1	12	14		10	-	20	7	
1	2	4	21	27 SEXUA- LIDAD	1	2	-	25	27 OPINION INDIVIDUAL
2	3	3	21		2	7	-	20	
3	25	-	2		3	25	-	2	
4	25	-	2		4	25	-	2	
5	2	5	20		5	5	-	22	
6	2	5	20		6	5	-	22	
7	2	20	5	27 ECOLO- GIA	7	-	27	-	27 OPINION INDIVIDUAL
8	1	20	6		8	-	27	-	
9	0	26	1		9	-	27	-	
10	0	23	4		10	-	27	-	

EXPERIENCIA INVESTIGADORA SOBRE LA ETICA EN TERCERO DE BUP

Lo que se va a exponer es el resultado de una experiencia de investigación sobre cuál puede ser la influencia de las clases de ética en las valoraciones morales propias de los alumnos de Tercero de BUP.

La experiencia se ha llevado a cabo en un grupo de unos treinta alumnos, equilibrado en cuanto a la proporción existente en relación al sexo y a la edad.

Los temas escogidos han sido el del hambre y el de la delincuencia, y ello porque ambos estuvieron presentes de modo claro durante el desarrollo del curso 85-86, el primero a causa de la sequía y la consecuente tragedia humana vivida en la región africana del Sahel, y el segundo por su permanencia en la ciudad de Santa Coloma. Otra razón de la elección es la de que ambos temas pueden ser incluidos en un curso de Etica Política, y esta es precisamente la Etica que, oficialmente, debe seguirse en Tercero de BUP.

El análisis de los valores morales propios de los alumnos del grupo elegido tenía varios objetivos:

1. Averiguar cuáles eran las actitudes éticas con anterioridad a cualquier tratamiento colectivo en clase de los temas citados; para realizar tal averiguación se recurre al método de la encuesta escrita, la cual es pasada previamente al trato del tema:

2. Averiguar cuáles eran las actitudes una vez tratados los temas en clase durante varias sesiones; de este modo podrían comprobarse los posibles cambios experimentados en las valoraciones morales de los alumnos y sería posible quizás llegar a alguna conclusión sobre la existencia o no de una influencia de la asignatura de Ética sobre los alumnos.

El tipo de preguntas usado en las encuestas ha sido el individual, es decir, se pregunta qué piensa el alumno sobre un asunto concreto, en las respuestas cada alumno expresa sus propios valores. La pregunta siempre busca conocer la actitud del encuestado sobre la posición de una persona "x" la cual se manifiesta en una afirmación de esta persona. Las respuestas pueden ser siempre una entre tres: se puede "aprobar", "desaprobar" o "ser indiferente" ante la posición de la persona "x".

1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

La expresión gráfica y cuantitativa de las respuestas dadas es la siguiente

1.1 Hambre

¿Cuál sería tu actitud ante una persona que afirmase que:

	a	b	a	b	a	b
1. el hambre en los países del Tercer Mundo se debe a la inferioridad racial e intelectual de esos pueblos?	2	7	27	17		
2. los países desarrollados no tienen responsabilidad alguna ante el problema del hambre?.	2	1	25	23	3	
3. nosotros, individualmente, no tenemos ninguna responsabilidad?	11	13	11	8	8	3
4. es indiferente ante el hecho de que los países desarrollados inviertan cantidades extraordinarias en armamento mientras millones de personas pasan hambre?	27	24			1	
5. no podemos hacer nada ante el problema del hambre?	2	1	28	23		

(Significado de los términos: A=aprobación; B=desaprobación; C= indiferencia; a= Primer pase de la encuesta; b= segundo pase de la encuesta).

Primera pregunta: lo más evidente en las respuestas es el cambio: de la relación de dos que aprueban a veintisiete que desaprueban se pasa a la relación de siete que aprueban a diecisiete que desaprueban. El cambio en las respuestas

posiblemente no refleja un cambio de valores, sino una diferente comprensión, en el segundo pase de la encuesta, de la pregunta (El material teórico utilizado en clase defiende la idea de que el hambre en los países del Tercer Mundo, se debe a la dinámica política y económica internacional).

Otra constatación es la de que son mayoría los alumnos que rechazan la idea de que la causa del hambre es la de inferioridad de los pueblos que la sufren.

Segunda pregunta: Aquí resalta la práctica unanimidad en la respuesta y en los dos pases de la encuesta y unanimidad en el sentido de responsabilizar a los países desarrollados en el problema. Se aprecia, también, por tanto, la constancia de una actitud. (El material utilizado no defiende una idea contraria a la expresada por los alumnos; precisamente idea central en ese material es esa idea).

Tercera pregunta: Llama la atención el relativo equilibrio entre los que aprueban y los que desaprueban, ello en los dos momentos. También la reducción de los "indiferentes"

Cuarta pregunta : Constatación de una condena unánime o casi

unánime de una actitud rotundamente injusta.
 Tampoco hay evolución en esta posición; por
 tanto permanencia de la posición inicial.
 (Defendida por el material utilizado).

Quinta pregunta: debe decirse lo mismo que sobre la anterior.

1.2. Delincuencia.

¿Cuál sería tu actitud ante una persona que afirmase
 que :

	A		B		C	
	a	b	a	b	a	b
1. todo ser humano es un delincuente en potencia?	4	11	25	10	6	3
2. el delincuente se ve forzado a delinquir como consecuencia de su situación de marginación en la sociedad?	20	9	8	14		
3. no existe ningún factor atenuante de los delitos del delincuente?	2	1	28	23		

Primera pregunta: en el primer pase de la encuesta la relación Aprob-Desap., es de 4-25, en el segundo, es de 11-10; se confirma, pues un cambio de actitud y pasa a adaptarse por parte de muchos alumnos la idea de que todo ser humano es un delincuente en potencia. Ello significa

que muchos alumnos han pasado a entender que el delincuente lo es no por su biología o por decisión personal, sino por su situación en la sociedad. La mitad de ellos en el segundo pase aceptan que cualquier ser humano según determinadas circunstancias se ve orientado a la delincuencia, mientras que esa aceptación sólo se da por una octava parte de los alumnos en el primer pase.

Segunda pregunta: en las respuestas dadas a esta pregunta se observa una evolución llamativa. Las respuestas dadas en el primer pase (20 Ap y 8 Des.) sería coincidente con la orientación seguida por el material teórico usado. Sin embargo en el segundo pase se dan 9 Ap. frente 14 Des.

Tercera pregunta: Casi la unanimidad de los alumnos admiten la idea de que siempre existe algún factor que atenúa los delitos de la delincuencia.

2. CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

A cinco de las ocho preguntas planteadas se dan respuestas mayoritarias que deben situarse en una posición progresista.

Hay más respuestas que manifiestan la indiferencia en el primer pase de la encuesta que en el segundo. En éste quedan eliminadas o muy reducidas.

3. MATERIAL UTILIZADO

Para el tema del hambre, un artículo de José Guerrero Martín y René Dumont, tomado de la obra "El hambre, crisis o escándalo" y presentado por Editorial Láser en un manual de Ética de Tercero.

Para el tema de la delincuencia, un fragmento de D.J. West, tomado de la obra "La delincuencia juvenil", presentado por la misma editorial en el citado manual.

4. METODOS.

Lectura dialogada. Comentarios y debates sobre acontecimientos de actualidad.

CONCLUSIONES FINALES

Del análisis del trabajo podríamos considerar tres casos según la relación entre las valoraciones sociales dominantes y las valoraciones efectuadas en clase.

1. Cuando los contenidos o valores que el profesor o los materiales usados determinan, coinciden con los valores dominantes en el medio del cual los adolescentes reciben información (medios de comunicación, familia, grupos de amigos, etc.), la consecuencia es la eliminación de divergencias respecto al valor dominante, tanto en los casos de rechazo como de indiferencia. Es decir aumenta la adhesión a esa norma, que resulta más consolidada provocando mayor integración y homogeneidad en el grupo.
2. Cuando la actitud del profesor es contraria a los valores dominantes y el sistema los defiende de manera positiva, usando múltiples instrumentos de información y persuasión, la posible influencia de la clase en el cambio de valores es escasa e incluso nula. Así por ejemplo en cuestiones como el terrorismo, la delincuencia o la pena de muerte, es muy notable la presión ideológica que la sociedad ejerce y eso dificulta la racionalización y crítica, hasta hacer prácticamente imposible cualquier cambio de opinión.
3. En cuestiones en que el sistema en general, y particularmente los medios de comunicación, no ofrecen una visión única y cerrada, como en el caso de las relaciones sexuales extramatrimoniales ante las que hay una permisividad

explícita, o la igualdad en el comportamiento sexual entre hombres y mujeres, la variación de opinión se mueve en dirección de los intereses vitales de los adolescentes en el sentido de una mayor aceptación y tolerancia. En otros aspectos donde la posición no es explícita o hay valoraciones contradictorias igualmente difundidas en la sociedad, se experimenta una movilidad de la opinión efectiva pero, como reflejan los resultados se experimenta cierta resistencia al cambio, lo que disminuye el grado de éste.

BIBLIOGRAFIA

G. BUENO: Reflexiones sobre la función de la Filosofía Moral en el Bachillerato. El Basilisco nº 14 Julio 1982.

MONTANE CAPDEVILA, J.: Formas de evaluación e intervención de las normas de un grupo escolar. Quaderns de Psicologia 1982 I 85-104

ARRUGA VALERI, A.: Introducción al test sociométrico. Ed. Herder Barcelona, 1974.

GENOVART, GOTZENS, MONTANE: Psicología de la educación. Ed. CEAC. Barcelona 1981.

Sr. Francesc Boldú i Martínez.
Profesor de Filosofía.

PRESENTACION.

La mayor parte de actividades de los Centros de Enseñanzas Medias no guarda relación alguna con los intereses e inquietudes vitales de los adolescentes.

Analizar las causas y consecuencias de este divorcio resultaría una labor árdua y compleja, dependiente de toda una multitud de factores estrechamente interrelacionados. Mucho más sencillo resulta, en cambio, ensayar experiencias concretas que -- al introducirse de un modo puntual en las actuales estructuras del sistema educativo -- permitan invertir gradualmente esa dinámica de disociación. Sin que ello signifique, por otra parte, renunciar a posteriores reformas estructurales mucho más globales y profundas.

En este contexto la asignatura de "Etica" que actualmente se imparte en B.U.P. y F.P. brinda múltiples oportunidades. Todo depende del enfoque que a dicha asignatura dé cada profesor ya que la gran plasticidad de la "Etica" constituye una nota definitoria frente a la fuerte rigidez de las restantes asignaturas.

La "Etica" puede ser pues un medio idóneo de romper el aislamiento existente entre las tareas académicas que los adolescentes realizan en los Institutos de B.U.P. y F.P. y las preocupaciones e intereses vitales en que se desarrolla su vida cotidiana extracadémica.

Pero para que ello sea posible resulta imprescindible que la nueva "Reforma de las EE.MM." -- actualmente en fase de experimentación-- recoja toda una serie de criterios fundamentales :

- una modificación sustancial del actual status de la "Etica" en el curriculum de las EE.MM., de modo que se reconozca y recupere su entidad propia frente a las restantes asignaturas, se suprima su carácter alternativo frente a la "Religión" y se establezca el perfil de profesor idóneo para impartirla.

- una clarificación de los objetivos que debe alcanzar la "Etica" dentro del curriculum de las EE.MM.

- una adopción de criterios metodológicos específicos que respondan pedagógicamente a tales objetivos.

- un análisis de los mecanismos a utilizar en orden a la introducción del presente proyecto en la futura reforma de las EE.MM.

La explicitación detallada de estos criterios constituye el contenido específico de esta ponencia.

1. RECONOCIMIENTO Y RECUPERACION DE LA ENTIDAD PROPIA DE LA ETICA EN EL CURRÍCULUM DE LAS EE.MM., SUPRESION DE SU CARÁCTER ALTERNATIVO FRENTE A LA RELIGION Y PERFIL DEL PROFESOR IDONEO PARA IMPARTIRLA.

Muchos problemas prácticos que actualmente aquejan a la asignatura de "Ética" en B.U.P. y F.P. derivan directamente del status académico que a dicha asignatura le ha sido adjudicado.

En efecto. La introducción de la "Ética" en la transición democrática -- en pleno período de vacaciones veraniegas -- desfiguró su propia entidad y le otorgó un carácter derivado que no tiene nada que ver con el suyo propio.

Consecuentemente la recuperación de la entidad propia de la "Ética" exige poner fin a la actual situación, de modo que:

- la "Ética" no sea el servicio civil sustitutorio de los prófugos y objetores de conciencia que huyen de la clase de "Religión".

- la "Ética" no sea un sucedáneo light de la clase de "Religión" (o de la extinta clase "Formación del Espíritu

Nacional").

- la "Etica" no sea un comodín que permita la reconversión del excedente de profesores de otras asignaturas en flamantes profesores de "Etica".

Analicemos detenidamente tales aspectos.

1.1. La "Etica" no debe ser el servicio civil sustitutorio de los prófugos y objetores de conciencia que huyen de la clase de "Religi6n".

La introducci6n de la "Etica" en el currículum de las EE.MM. fue una concesi6n política destinada a justificar la permanencia de la clase de "Religi6n".

En efecto. Durante el franquismo la Iglesia y el extinto "Movimiento Nacional" fueron los dos únicos grupos sociales que gozaron del privilegio de poder adoctrinar en su ideario a todos los alumnos, tanto en las escuelas púlicas como privadas. Las clases de "Religi6n" y de "Formaci6n del Espiritu Nacional" fueron de asistencia obligatoria para todos los alumnos, independientemente de sus respectivas convicciones políticas o religiosas.

Con el advenimiento de la Democracia el mantenimiento de dicho privilegio se evidenci6 insostenible. La disoluci6n del "Movimiento Nacional" y el auge de los partidos políticos

determinaron la supresión de la clase de "Formación del Espíritu Nacional" -- si bien posteriormente tras la aprobación de la Constitución democrática se adjudicaron a los profesores de Historia unas horas de "Constitución"; con un sentido distinto al de las clases franquistas de "Formación del Espíritu Nacional" --.

En el caso de la "Religión" la solución adoptada fué mucho más problemática ya que los responsables políticos decidieron no suprimirla para evitar los conflictos que con los poderes eclesiásticos ello hubiese representado. En este sentido optaron por modificar su status de asignatura obligatoria y otorgarle el de asignatura optativa -- manteniendo su permanencia en el currículum y su enseñanza en todos los centros, tanto públicos como privados --. El miedo a que el carácter optativo de la "Religión" condujera en la práctica a una supresión de la misma, acentuó las presiones de los poderes eclesiales. Y como consecuencia de dichas presiones se introdujo la asignatura de "Ética" en el currículum, con el único fin de penalizar con su presencia a todos aquellos alumnos que decidiesen no asistir a la clase de "Religión".

La "Ética" debe pues su aparición en el currículum de las EE.MM. a la solución parcial de un problema no resuelto. El carácter que institucionalmente le ha sido atribuido -- en cuanto asignatura opcional y sustitutoria de la hasta ese momento clase obligatoria de "Religión" -- consiste en castigar con su presencia a los desertores de dicha clase, convir-

tiéndose en una especie de servicio civil sustitutorio al cual pueden acogerse los prófugos y objetores de conciencia que huyen de la clase de "Religión". De ese modo la "Etica" contribuye a justificar la permanencia de la clase de "Religión" y a presionar a los alumnos para que asistan a ella.

Sin embargo la "Etica" tiene una entidad propia, de carácter positivo, que no tiene nada que ver con la "Religión". Se halla a la misma distancia de la fe que la historia, las matemáticas, las ciencias naturales o el latín, por lo que ese carácter alternativo podría haberse adjudicado -- siguiendo idénticos criterios -- a cualquier otra de las restantes asignaturas del currículum. ¿Por qué no obligar a hacer matemáticas, latín, física o inglés a todos los alumnos que no quieran cursar "Religión"? Plantear que la "Etica" es la asignatura alternativa a la "Religión" desfigura su sentido propio ya que la relaciona y hace depender su existencia del rechazo a la "Religión".

Resulta pues erróneo, incoherente y negativo para la "Etica" presentarla como alternativa a la "Religión". Si la "Etica" ha de permanecer en el currículum de las E.E.M.M. -- ya sea como asignatura obligatoria o como optativa -- ha de ser por méritos propios y no por ser considerada una asignatura sustitutoria de la "Religión". En la desgraciada hipótesis, claro está de que las presiones eclesásticas indujeran a los poderes públicos a mantener la clase de "Religión" en las E.E.M.M.

El reconocimiento de la entidad propia de la "Ética" exige pues que a ella puedan tener acceso todos los alumnos; y no únicamente los desertores de la clase de "Religión".

1.2. La "Ética" no debe convertirse en un "sucedáneo light" de la clase de "Religión" (o de la extinta clase de "Formación del Espíritu Nacional").

La atribución a la "Ética" de ese carácter alternativo frente a la "Religión" contribuye, con frecuencia, a que en muchos centros la "Ética" degenere en un sucedáneo light de la misma. Esta situación se produce fácilmente una vez se ha perdido la visión de la entidad específica de la "Ética".

En efecto. Obligar a los alumnos a elegir entre "Ética" o "Religión" parece sugerir la idea de que en la vida se tiene que elegir entre ser ético o religioso. Y tiende, además, a presentar la imagen de que la ética viene a ser algo así como la religión del laico, la religión de aquellos que no tienen religión.

Ello determina muchas veces que la "Ética" -- tal como se imparte en algunos centros de B.U.P. y F.P. -- termine por convertirse en una asignatura especial, una asignatura intermedia -- ni carne ni pescado -- a medio camino entre la "Religión" y las restantes asignaturas. Cuando ello sucede los alumnos tienden a considerar a la "Ética" como algo similar a la "Religión" aunque devaluada, una especie de "Religión" de

segunda categoría mucho más digerible para los estómagos de los díscolos alumnos y alumnas que se niegan a recibir las enseñanzas de la "Religión". La "Ética" cumple entonces un papel similar al bitter sin alcohol o al café sin cafeína, convirtiéndose en un sucedáneo light de la clase de "Religión" que -- a fin de cuentas -- termina por cumplir idéntico objetivo: adoctrinar a los alumnos y alumnas en los valores y actitudes morales establecidos por la sociocultura dominante.

Cuando esta degradación se produce, la "Ética" puede degenerar incluso en mera moralina que se limita a sustituir los argumentos sobrenaturales que se exponen en la clase de "Religión" -- la ley divina y el premio o castigo eternos -- por argumentos supuestamente naturales y científicos destinados a continuar apuntalando, por un camino distinto, un mismo tipo de sociedad establecida.

Y sin embargo -- como hemos reiterado anteriormente -- la "Ética" tiene una entidad propia que no tiene nada que ver ni con la fe, ni con la "Religión", ni con las Iglesias, ni con las Anti-Iglesias, y su presencia en las EE.MM. únicamente tiene sentido si existe un pleno reconocimiento y revalorización de esa entidad específica. La "Ética" no debe ser pues utilizada para adoctrinar a los adolescentes en una perspectiva unidireccional, ya se trate de posiciones tradicionales, ya se trate de nuevas ortodoxias más acordes con la moda al uso. La enseñanza de la "Moral" -- como transmisión más o menos tolerante y racionalizada de valores, normas y actitudes

socioculturales -- no corresponde en exclusiva a los profesores de "Etica" en cuanto tales, sino que es función de todo el profesorado, de toda la comunidad educativa y de todo el tejido social en su conjunto.

En este sentido el profesor de "Etica" no debe ser un educador "moral". Ni tampoco -- claro está -- un indoctrinador "político", riesgo que se corre con el actual proyecto ministerial de "Educación para la Convivencia" -- que puede degenerar fácilmente en una especie de "Formación del Espiritu Nacional Democrático" impartido no ya por falangistas del extinto "Movimiento Nacional", sino por demócratas formados en las esencias ilustradas del liberalismo burgués o en las no menos sanas ortodoxias, o heterodoxias, de los marxismos al uso --.

La futura "Reforma de las EE.MM. debe tener presente pues en todo momento la especificidad propia de la "Etica" a fin de no devaluarla y convertirla en un sucedáneo light de la "Religión" --tanto si políticamente se optase por mantener ésta última como por suprimirla --, ni reducirla, tampoco, a caricatura de la antigua "Formación del Espiritu Nacional".

1.3. La "Etica" no debe ser un comodín destinado a completar horarios ni reconvertir excedentes de profesores de otras asignaturas, sino que debe tener un profesorado propio con formación interdisciplinar, filosófica, ética y pedagógica adecuadas.

En la práctica la introducción de la "Etica" en las EE.MM. permitió solucionar problemas horarios a muchos profesores.

En efecto. En la inmensa mayoría de centros -- especialmente en los primeros años de su implantación -- la "Etica" se convirtió en un resorte mágico que facilitó una reconversión del profesorado. Ello fue debido a que se adjudicó a profesores de las más diversas materias, convirtiéndose en una especie de comodín omnipresente que permitía completar el horario laboral a todo un surtido ramillete de profesores que -- en lugar de enseñar las declinaciones latinas, la derivación de integrales o el genitivo sajón-- pasarón a matar el tiempo hablando de los temas más variopintos, desde los extraterrestres a la reencarnación, pasando por la prostitución y la homosexualidad. En esta "reconversión" algunos centros llegaron incluso al "más difícil todavía" al ser un mismo profesor -- generalmente un cura o un fraile-- el responsable tanto de la "Etica" como de la "Religión", al estilo del Dr. Jekyll y Mr. Hyde.

Endosar la "Etica" -- como un maná caído del cielo-- a aquellos profesores que necesitaban horas de relleno para completar su horario, tuvo funestas consecuencias para la "Etica".

En muchos casos ésta se redujo a un recreo encubierto, un período de descanso entre las restantes asignaturas similar

a lo que sucede con los intermedios de las competiciones deportivas. En otros, los ahora "reconvertidos" profesores de "Ética" intentaron "tomarse la clase en serio" -- cual si estuviesen impartiendo conocimientos de física, latín o matemáticas -- y a tal efecto seleccionaron un sesudo libro de texto y se dedicaron a desgranar disciplinadamente capítulo tras capítulo del mismo.

Esta situación resulta del todo punto inadmisibile. La "Ética" no debe ser adjudicada a quienes no tienen otra materia que enseñar. ¿Por qué no nombrar profesores de "Matemáticas" a todos los profesores que necesiten horas de relleno para completar su horario? ¿O de "Latín"? Los profesores de "Ética" tienen una tarea propia que consiste en plantear a los alumnos la especificidad del hecho ético, desarrollar en ellos la capacidad del razonamiento práctico-moral ante las diversas situaciones de la existencia humana e iniciarles en la reflexión sobre los grandes problemas de la vida cotidiana, tanto en aquello que afecta a la convivencia social como a lo relacionado con la búsqueda de la propia vía de acceso a la felicidad individual.

Y ello exige unas condiciones determinadas. Para potenciar la reflexión ética el profesor debe ser capaz de saber plantear perspectivas interdisciplinares ante un mismo tema, manejar técnicas discursivas de análisis filosófico, poseer conocimientos de la historia de la ética a través de los tiempos y utilizar métodos pedagógicos de dinámica de grupos que

posibiliten el análisis lógico --individual y colectivo--, la adquisición de actitudes críticas, y la conceptualización e interiorización voluntaria --que no impositiva-- de los nuevos valores y actitudes sociales descubiertas por los propios alumnos y alumnas.

El profesor de "Ética" no debe ser pues "profesor que necesita completar su horario laboral con algunas horas lectivas de relleno", sino que debe tener una formación interdisciplinar, filosófica, ética y pedagógica que les permita plantear a los adolescentes la especificidad del hecho ético.

Y si bien es cierto que de entrada el sector que mejor parece responder a las características enumeradas en este perfil es el constituido por los profesores de "Filosofía", ello no resulta del todo punto imprescindible. Pueden existir excelentes profesores de "Ética" que no sean profesores de "Filosofía" y, a su vez, profesores de "Filosofía" que resulten ser pésimos profesores de "Ética".

Lo que sí es evidente a todas luces es la necesidad de definir con claridad el perfil al cual deben responder los profesores de "Ética" en las EE.MM., el único modo de acabar con algunas de las inadmisibles situaciones actualmente existentes.

2. OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA "ETICA" EN EL CURRICULUM DE LAS EE.MM.

La modificación del actual status de la "Etica" en el curriculum de las EE.MM. constituye pues una condición previa e imprescindible para que ésta recupere su propia entidad. Pero una vez establecida esta necesidad es preciso exponer claramente los objetivos específicos que deben definir a la "Etica" dentro de dicho curriculum.

En este sentido -- y aun cuando la enumeración de esos rasgos constituye una cuestión compleja y polémica -- cabría decir que, en las EE.MM.:

- la "Etica" debe propiciar en los alumnos y alumnas una actitud crítica y de análisis lógico ante los propios valores, normas y actitudes éticas, comprendiéndolas en su respectivo contexto sociocultural.
- la "Etica" debe potenciar el descubrimiento, la conceptualización y la interiorización de nuevos valores, normas y actitudes éticas más respetuosas con la libertad y dignidad humanas.
- la "Etica" debe motivar en cada uno de los alumnos y alumnas una reflexión y valoración ética individual y personalizada.

- la "Etica" debe estar relacionada con la vida cotidiana de los adolescentes y contribuir a fomentar la colaboración con las distintas Instituciones Oficiales y Colectivos Sociales no institucionales, tanto a nivel escolar como extraescolar.

Consideremos detenidamente estos aspectos.

2.1. La "Etica" debe propiciar en los alumnos y alumnas una actitud crítica y de análisis lógico ante los propios valores, normas y actitudes éticas, comprendiéndolos en su respectivo contexto sociocultural.

Generalmente el bagaje sociológico de los adolescentes es muy deficiente y no va mucho más allá del estrecho marco de la familia, la televisión y los grupos de amigos. Ello determina que su actitud ante los valores, las normas y las actitudes éticas acostumbre a ser acrítica, irreflexiva, tradicionalista, conservadora, poco elaborada, contradictoria, reflejo de tópicos culturales estereotipados y carente de bases teóricas que permitan cualquier tipo de justificación.

Partiendo de estos condicionantes la "Etica" debería tener como objetivo propiciar en los alumnos y alumnas la adquisición de una actitud crítica y de análisis lógico ante los propios valores, normas y actitudes éticas, comprendiendo que son producto de una evolución histórica y sabiendo situarlas en el complejo entramado de una multitud de intereses

-- especialmente de dominación económica, ideológica, política, etc. --.

Con ello los alumnos sabrían situar su propia experiencia ética en un marco sociocultural mucho más amplio -- marco que comprendería aspectos históricos, sociológicos, geográficos, económicos, religiosos, etc --, adquirirían una perspectiva ética y sociocultural y una actitud mental mucho más abiertas, estarían en condiciones de comprender los aspectos positivos y negativos de los valores, normas y actitudes éticas vigentes en socioculturas distintas a la propia, y aumentarían su conocimiento, comprensión, respeto y solidaridad hacia todas las personas, grupos y colectividades -- especialmente con los más desfavorecidos --.

2.2. La "Ética" debe potenciar el descubrimiento, la conceptualización y la interiorización de nuevos valores, normas y actitudes éticas más respetuosos con la libertad y dignidad humanas.

El fin de la actitud crítica y del análisis lógico de los propios valores, normas y actitudes éticas consiste en potenciar el rechazo a todo aquello que en ellas constituye un atentado a la libertad y dignidad humanas, de modo que se impulse su progresiva modificación.

Ello implica a su vez la búsqueda, descubrimiento, conceptualización e interiorización de nuevos valores, -- así

como la adquisición de nuevas actitudes -- que sustituyan a las tenidas como válidas hasta ese momento. Este complejo proceso afecta a elementos cognitivos, emocionales y conativos:

- cognitivos: relacionados con las creencias, valores o normas sociales (una nueva forma de pensar contribuye a cambiar la forma de sentir y de actuar).
- emocionales: relacionados con experiencias anteriores placenteras o desagradables, de componente irracional (una nueva forma de sentir contribuye a cambiar la forma de pensar y de actuar).
- conativos: relacionados con los hábitos, pautas y tendencias de comportamiento (una nueva forma de actuar contribuye a cambiar la forma de pensar y de sentir).

De este modo el fin de la "Etica" en las EE.MM. no es una reproducción conservadora de los propios valores, normas y actitudes sino la adopción de una actitud crítica que permita modificar todos aquellos aspectos negativos que así lo aconsejen.

2.3. La "Etica" debe motivar en cada uno de los alumnos y alumnas una reflexión y valoración ética individual y personalizada.

La actividad colectiva realizada en clase de "Etica"

debe ir encaminada a facilitar a cada uno de los distintos alumnos y alumnas la adopción de una posición personal -- reflexiva y crítica -- ante las principales cuestiones éticas.

En ningún modo el trabajo colectivo debe eliminar pues la responsabilidad individual, antes al contrario: el trabajo colectivo debe ser un medio para que cada uno de los alumnos y alumnas -- tras conocer los pros y contras de las distintas alternativas -- pueda adoptar una posición ética determinada. En este sentido la "Ética" en las EE.MM. debe permitir a los alumnos someter a crítica los valores y actitudes sociales que hasta ese momento han estado asumiendo de un modo acrítico e irreflexivo y -- a partir de dicha crítica -- ser capaz de justificar, modificar, cambiar, suprimir o sustituir los propios valores, normas y actitudes.

Junto a las actividades colectivas deben realizarse pues actividades individuales que favorezcan la síntesis, la valoración y la reflexión individual y personalizada.

2.4. La "Ética" debe estar relacionada con la vida cotidiana de los adolescentes y contribuir a fomentar la colaboración con las distintas Instituciones Oficiales y Colectivos Sociales no institucionales, tanto a nivel escolar como extra-escolar.

El divorcio existente entre las actividades académicas que se realizan en las escuelas y los intereses e inquietudes

vitales extraescolares reviste una especial gravedad en el caso concreto de la "Etica".

En efecto. Al ser precisamente el objetivo de la "Etica" analizar y valorar críticamente "dentro" de la escuela, todo aquello que se desarrolla "fuera" de ella, se corre el peligro de reducir la "Etica" a una serie de tópicos y elucubraciones teóricas carentes de fundamento real. Para evitar este riesgo la "Etica" debe estar directamente relacionada con las preocupaciones de la vida cotidiana y tener en cuenta las actividades que al respecto organizan las diversas Instituciones y Colectivos Sociales.

Ello contribuiría, por otra parte, a corregir la actual dispersión existente, tanto entre Instituciones Oficiales como entre éstas y los Colectivos Sociales no institucionales.

Esta dispersión es un hecho. Por una parte las Instituciones Oficiales dependen de organismos estatales, autonómicos y municipales diversos -- muchas veces dependientes de partidos políticos distintos -- y ello les lleva a ignorarse y a multiplicar esfuerzos y recursos. Por otra parte los Colectivos Sociales surgen generalmente para defender derechos no suficientemente reconocidos y muchas veces dirigen su actividad a denunciar abusos de las Instituciones. En los limitados casos en los cuales existe algún tipo de relación ésta se reduce, por lo general, a meras consultas protocolarias, presentación periódica de pliegos reivindicativos, participa-

ción en actos puntuales de carácter aislado, o financiación de determinadas actividades concretas. Pero no se va mucho más allá.

En este contexto la "Etica" puede contribuir a corregir esta dispersión propugnando una colaboración conjunta, tanto a nivel escolar como extraescolar.

A nivel escolar a partir de la planificación de "Créditos" educativos, elaboración de programas, aportación de materiales pedagógicos, disponibilidad de personas especializadas, información actualizada de datos, exposición de la diversidad de opciones ante un problema, financiación de actividades, etc.

A nivel extraescolar a partir de la colaboración de los Centros en las actividades externas organizadas por las distintas Instituciones Oficiales y Colectivos Sociales no institucionales. Algunas de las cuales podrían realizarse incluso -- si así se considerase de interés para el conjunto de la población -- en los mismos Centros educativos.

Con esta doble interrelación la "Etica" en las EE.MM. tendría mayor relación con lo que sucede fuera de los Centros. Los niños y adolescentes entrarían en contacto con las diversas Instituciones Oficiales y Colectivos Sociales no institucionales y tendrían posibilidad de participar en las actividades por ellos organizadas, así como de acudir posteriormente

a los mismos cuando lo creyesen conveniente. Con ello la "Etica" en las EE.MM. estaría abierta a centros de planificación, áreas de juventud, consejerías de cultura, oficinas de empleo, centros de reinserción, asociaciones de ayuda ante las drogodependencias, servicios gratuitos de la Generalitat para tratamiento de las ETS, colectivos feministas, de homosexuales, ecologistas, pacifistas, de objetores de conciencia, etc.

De esta colaboración saldrían beneficiadas tanto la "Etica" como las Instituciones Oficiales, los Colectivos Sociales no institucionales y la Sociedad en general.

3. ADOPCION DE CRITERIOS METODOLOGICOS ESPECIFICOS.

La modificación del actual status de la "Etica" en el curriculum de las EE.MM. así como la definición de sus objetivos constituye una condición previa e imprescindible para que ésta recupere su propia entidad. Pero ello no es suficiente. Para que dicha recuperación se produzca es además necesario tener en cuenta toda una serie de criterios metodológicos que deben establecerse en la futura "Reforma de las EE.MM."

En este sentido cabe remarcar como la "Reforma" actualmente experimentada por la "Generalitat de Catalunya" potencia una mayor flexibilidad al sustituir la noción clásica de "Curso" (de carácter anual) por la de "Crédito" (de 24 horas lectivas).

En virtud de esta sustitución no existirán "Cursos" de ética sino "Créditos", que podrán elegirse indistintamente a lo largo de toda la EE.MM. Con ello desaparecerá la actual uniformidad ya que serán los propios alumnos -- en función de sus propios intereses -- quienes decidirán si tratan o no un "Crédito" determinado (que en un lugar puede ser de mucho interés y en otro de interés nulo), así como el momento concreto de tratarlo -- si en 1º, 2º, 3º ó 4º año de EE.MM. -- (ya que en función de acontecimientos extraacadémicos un tema puede tener especial relevancia en un momento determinado y carecer absolutamente de ella al cabo de poco tiempo).

Partiendo de esta estructura común a todo el conjunto de las EE.MM. deberían tenerse presentes los siguientes criterios:

- adaptar cada crédito (o semicrédito) a la realidad propia de cada grupo, dando lugar a una realización múltiple y diversificada.
- otorgar el papel central al alumno/a, reservando para el profesor el papel de orientador y conductor del crédito.
- partir de cuestiones concretas relacionadas con la vida cotidiana en lugar de partir de grandes elucubraciones filosóficas.
- disponer de materia pedagógico idóneo que permita la con-

ducción del "Crédito" en torno a un mensaje central. Este material debe ser tanto gráfico ("dossiers" informativos y de debate) como visual ("películas" disponibles y "vídeos" realizados al efecto).

- plantear una perspectiva interdisciplinar que supere la atomización de perspectivas parciales en las que se hallan divididas las distintas disciplinas al considerar un mismo tema.
- analizar el tratamiento del tema en los distintos medios de comunicación social, especialmente en la prensa, la radio y la TV.
- habituar a los alumnos a trabajar en grupo, aportando la iniciativa personal e integrándola con las iniciativas de los demás.
- acostumbrar a los alumnos a debatir e intercambiar opiniones a todos los niveles como medio de formar la propia opinión y de reforzar la capacidad de expresión oral y escrita.
- controlar las condiciones ambientales -- número de alumnos, distribución del espacio físico, control de los tiempos, etc. -- a fin de posibilitar el debate y el trabajo en grupo.

- evaluar personal y colectivamente la realización concreta de cada "Crédito".

3.1. Adaptar cada "Crédito" (o "semicrédito") a la realidad propia de cada grupo, dando lugar a una realización múltiple y diversificada.

Los "Créditos" de "Etica" no pueden plantearse de modo uniforme sino que deben tener un carácter abierto que permita distintos niveles de participación y una realización diversificada en función del mayor o menor grado de interés de los alumnos y alumnas, de su distinta formación y modo de ser, de su visión personal del mundo, de los condicionamientos pedagógicos, de los materiales disponibles y de las posibilidades horarias, organizativas y administrativas de cada Centro.

En esta realización múltiple y diversificada hay que tener presente:

- que se oferte un número de "Créditos" suficiente para que los alumnos y alumnas puedan elegir unos y rechazar otros.
- que un mismo tema pueda ser tratado como "Crédito" (24 horas), "Semicrédito" (12 horas) -- o en un tiempo menor de horas lectivas -- en función del interés que dicho tema despierte.
- que se planifique cada "Crédito" atendiendo a la división

de horas lectivas en horas A (con asistencia de todos los alumnos) y horas B (con asistencia de tan sólo una parte, generalmente la mitad)'.
.

- que las orientaciones metodológicas se concreten a la realidad específica de cada grupo.

3.2. Otorgar el papel central al alumno/a, reservando para el profesor el papel de orientador y conductor del "Crédito"

El desarrollo de la clase de "Etica" debe fundamentarse en el debate colectivo y el trabajo en grupo.

El debate como procedimiento pedagógico coloca al alumno/a en el centro de aprendizaje (actor) y reduce el papel del profesor a orientador del tema y moderador del mismo de modo que es la propia comunicación y discusión colectiva lo que en definitiva analiza el tema objeto del "Crédito", lo relaciona con el medio sociocultural tal como es individualmente vivido por el alumno/a, y abre nuevas pautas de actuación.

Ello reviste especial importancia si se considera que en los "Créditos" de "Etica" no ha lugar para un único "corpus" monolítico de doctrina. En consecuencia el profesor debe limitarse a potenciar --que no "adoctrinar"--todo aquello que favorezca el descubrimiento, la conceptualización y la interiorización personal de valores, normas y actitudes éticas tendentes a una mayor libertad y responsabilidad individual

y colectiva. El papel del profesor de "Etica" no debe ser pues el de "transmisor" de conocimientos -- la "transmisión" debe residir en la aportación de materiales pedagógicos con diversidad de perspectivas-- sino que su papel ha de ser el de orientador y moderador del tema, sin que ello signifique que el profesor deba mantener una postura aséptica, por encima del bien y del mal, como si todas las opiniones y actitudes éticas fuesen idénticamente buenas o malas.

El profesor debe fomentar la actitud crítica en los alumnos, pero sin imponerles sus propias críticas ya que ello reduciría la clase de "Etica" a un adoctrinamiento sectario.

3.3. Partir de cuestiones concretas relacionadas con la vida cotidiana en lugar de partir de grandes elucubraciones filosóficas.

Los "Créditos de "Etica" deben estar en relación con todo lo que es vivo y real para los alumnos, partir de situaciones concretas y reales y formular problemas y preguntas reales, si se quiere que lo que se debate en los Centros no se halle alejado de las vivencias personales de los adolescentes

En consecuencia deberían reformarse drásticamente los actuales programas de modo que se eliminasen de los mismos las grandes elucubraciones filosóficas -- sobre el bien

y la virtud, el juicio y la argumentación morales, la dignidad de la persona, etc.-- así como los intentos por ofrecer un panorama enciclopédico de las distintas éticas habidas a lo largo de la historia. En su lugar los "Créditos" deberían tratar cuestiones más concretas e inmediatas --relacionadas directamente con el entorno vital--, que podrían ser calificadas como aplicaciones de la "Ética" a casos y temas concretos.

En este sentido --y por citar un ejemplo meramente orientativo -- podrían ofrecerse cuatro grandes bloques de "Créditos" ("semicréditos" u otra unidad inferior, según lo anteriormente expuesto en el punto 3.1. de esta misma parte):

- Bloque de "Créditos" relacionados con la "Problemática Juvenil": "Conflicto generacional", "Cultura y enseñanza", "Paro juvenil", "Ocio y tiempo libre", "Delincuencia juvenil", "Drogadicción", etc. (La realización de estos "Créditos" implicaría participación de Conserjerías autonómicas y Areas municipales de "Juventud", "Cultura", "Enseñanza", "Justicia", "Trabajo", "Oficinas de Empleo", "Centros de reinserción", "Organizaciones Juveniles", etc.).

- Bloque de "Créditos" relacionados con la "Afectividad y Sexualidad": "Amor, afectividad y sexualidad", "Sexismo y discriminación de la mujer", "Homosexualidad", "Anticoncepción", "Interrupción del embarazo", "EIS (enfermedades de transmisión sexual)", etc. (La realización de estos "Créditos" implicaría la participación de algunos de los

organismos institucionales anteriormente citados y, además, de los "Centros de Planificación familiar", "Instituto de la mujer", "Servicio de la Generalitat para el tratamiento de las ETS", etc. junto con Colectivos Sociales no institucionales tales como "Colectivos Feministas", de "Homosexuales" de "despenalización del aborto", etc.).

- Bloque de "Créditos" relacionados con la "Ecología y el Pacifismo": "Medio ambiente y degradación ecológica", "Energía nuclear y energías alternativas", "Neutralidad y bloques militares", "Servicio militar obligatorio y militarización de la sociedad", etc. (La realización de estos "Créditos" implicaría la participación --además de los organismos institucionales y colectivos sociales anteriormente citados-- de colectivos "Ecologistas", "Movimientos de Objetores de Conciencia", "Colectivos anti-OIAN", "Colectivos por la paz y el desarme", etc.).

- Bloque de "Créditos" relacionados con la "Participación Social, Económica y Política".
"Liberalismo económico, político y social", "El marxismo y su evolución histórica: socialismo y comunismo", "Anarquismo histórico y movimiento libertario", "La representación democrática: Partidos y Sindicatos", "Organizaciones ciudadanas", etc. (Aquí deberían participar, además de los organismos y colectivos citados, los partidos, sindicatos y organizaciones ciudadanas).

Todos estos "Créditos" -- y muchos más que podrían programarse en función de su actualidad -- deberían ofrecerse a los estudiantes de las EE.MM. para que éstos eligiesen a lo largo de todo el currículum aquellos que más despertasen su interés y en el período concreto en que dicho interés se despertase (a tenor de lo ya dicho en el punto 3.1. y en la Introducción a esta tercera parte).

De este modo los alumnos estarían motivados y sería absurdo recurrir a factores extrínsecos como, por ejemplo, la coacción de unas evaluaciones.

3.4. Disponer de material pedagógico idóneo que permita la conducción del "Crédito" en torno a un mensaje central. Este material debe ser tanto gráfico ("dossiers" informativos y de debate) como visual ("películas" y "videos").

La realización organizada de cada "Crédito" de "Ética" exige disponer de material pedagógico adecuado.

En efecto. La crítica de los propios valores y actitudes éticas en relación a los temas reseñados, su contextualización histórica, su comparación con los existentes en culturas distintas de la propia, la conceptualización e interiorización de nuevos valores y la modificación de actitudes exige, necesariamente, que los alumnos tengan información suficiente -- especializada y de divulgación -- que les permita contrastar opiniones diversas, conocer valoraciones y prácticas dis-

crepantes, relativizar posiciones propias mantenidas hasta ese momento y ser capaces de adoptar una actitud crítica al respecto.

Ese material pedagógico -- de carácter informativo -- debería ser "visual" y "gráfico".

El material "visual" debería comprender "videos" que permitiesen vertebrar la realización de cada "Crédito", así como una selección de películas existentes en el mercado. Estos "videos" deberían confeccionarse a partir de elementos de TV -- especialmente de servicios informativos, telediarios, informe semanal, documentos, vivir cada día, etc. --, secuencias seleccionadas de películas, entrevistas a personas y colectivos representativos y material especializado elaborado directamente a tal efecto.

El material "gráfico" debería consistir en "dossiers" complementarios con los "videos", de modo que el mismo mensaje fuese también presentado a partir de noticias de periódicos y revistas, artículos de opinión, declaraciones de entidades y personas públicas, exposición de gráficos y estadísticas, fragmentos de libros especializados o de divulgación, etc.

La complejidad que implica esta elaboración de material pedagógico determina que ello sea uno de los puntos cruciales en la necesaria colaboración antes mencionada entre

"Centros" educativos, "Instituciones Oficiales" y "Colectivos Sociales" no institucionales. Ello permitiría aprovechar los muchos medios actualmente dispersos, los cuales podrían ser posteriormente utilizados tanto por los "Centros" como por las actividades que habitualmente realizan las "Instituciones y Colectivos".

Junto a las "Instituciones" y "Colectivos" específicos relacionados con cada "Crédito" deberían participar activamente en esta elaboración de material, la "Comisión para la Reforma de las EE.MM.", la "Comisión de Video" y el "Servicio de Publicaciones" de la "Dirección General de EE.MM." de la Generalitat, así como las "Áreas de Juventud", "Cultura" y "Centros de Recursos" de los Ayuntamientos y Distritos municipales.

Sin un material pedagógico adecuado que ofrecer a los distintos profesores y alumnos de "Ética" en las EE.MM. la realización de cualquier "Crédito" está inexorablemente condenada al fracaso.

3.5. Plantear una perspectiva interdisciplinar que supere la atomización de perspectivas parciales en las que se hallan divididas las distintas disciplinas al considerar un mismo tema.

Un error frecuente en el currículum educativo consiste en encasillarse en disciplinas cerradas que se yuxtaponen en-

ciclopédicamente las unas a las otras constituyendo compartimentos estancos. Surge así una atomización de perspectivas parciales que desconoce las múltiples interconexiones e interrelaciones que existen en el desarrollo de los problemas.

Frente a esta situación cada "Crédito" de "Ética" debería enfocarse como un "Centro de Interés Interdisciplinar". La consideración del tema concreto en cada "Crédito" debería resolverse entonces en una multiplicidad de perspectivas, tantas como disciplinas intervienen en el análisis del mismo.

Con ello los distintos temas verían difuminadas las fronteras artificialmente trazadas por las distintas disciplinas e integrarían datos y elementos provenientes de la antropología, la economía, la sociología, la psicología, la historia, el derecho, la política, etc.

Esta "interdisciplinariedad" no equivale en modo alguno a una "yuxtaposición disciplinaria" a pequeña escala. La "interdisciplinariedad" no se reduce a un mero enriquecimiento cuantitativo -- mayor cantidad de información científica -- sino cualitativo: el análisis del tema realizado desde una determinada perspectiva pasa a ser relacionado con el análisis formulado desde otras perspectivas. Se trata de relacionar antropología con derecho, economía con política, psicología con sociología, sociología con economía, etc.

Cualquier "Crédito" -- "Sexismo y discriminación de

la mujer", "Delincuencia juvenil", "Medio ambiente y degradación ecológica", "Liberalismo económico, político y social", por citar uno de cada bloque -- debe integrar pues todas las perspectivas disciplinarias en una unidad global que permita a cada una de esas perspectivas enriquecerse con la consideración de las restantes.

Unicamente después de esta comprensión global e interdisciplinaria sobre un tema es posible adoptar una valoración y una actitud ética al respecto.

3.6. Analizar el tratamiento del tema en los distintos medios de comunicación social, especialmente en la prensa, la radio y la TV.

El código de relaciones sociales difundido por los medios de comunicación constituye un reflejo de la mentalidad y de las actitudes socioculturales dominantes.

La comprensión de dicho código y del mensaje difundido por los medios de comunicación sobre los distintos temas analizados en los "Créditos" constituye un elemento imprescindible para poder incidir en la modificación de valores, normas y actitudes sociales.

En líneas anteriores se ha destacado la importancia de los medios de comunicación en la selección del material pedagógico informativo de cada "Crédito". A ello cabría añadir la

conveniencia de relacionar los datos diarios aportados por dichos medios con los debates suscitados por el tema del "Crédito" que está siendo objeto de análisis.

Por otra parte hay que tener presente que -- aun cuando la prensa gráfica, la radio y la televisión juegan un papel privilegiado -- también es preciso considerar otros elementos y sistemas de uso habitual en la sociedad. Entre estos destacan -- por su especial relevancia entre los adolescentes -- el disco, el cómic o el cine. Tampoco hay que olvidar, por último, algunos aspectos concretos comunes a varios medios de comunicación, como la publicidad o la fotografía.

Conocer el poder de la información y de la manipulación informativa es condición imprescindible para poder enjuiciar críticamente los propios valores, normas y actitudes socioculturales.

3.7. Habituara a los alumnos/as a trabajar en grupo, aportando la iniciativa personal e integrándola con las iniciativas de los demás.

El "trabajo en grupo" permite una participación igualitaria y solidaria con cuantos nos rodean y facilita la ruptura con la insolidaridad, el individualismo y el afán de competitividad que caracterizan a nuestro actual sistema educativo.

Los "Créditos" de "Ética" deben estar programados de modo que los alumnos/as se habitúen a superar el individualismo, aprendan a escuchar y a ser receptivos a los razonamientos y opiniones de los demás, a no tener miedo a hablar en público, a intervenir de manera lógica y ordenada, a superar el miedo, la timidez, la pasividad y la inhibición, a integrar los distintos puntos de vista existentes sobre un mismo tema, a compensar la diversidad de niveles existentes entre los componentes de un grupo, a reducir las ansias de agresividad, dominación y competitividad, a desarrollar un "sentimiento" colectivo que permita a todo el mundo tener lugar y posibilidades de actuación y nadie quede marginado, a fomentar la participación en todos los asuntos de interés común, a acostumbrarse a cooperar con los demás, a desarrollar las distintas capacidades personales, a interrelacionar la propia actuación con la actuación de los demás -- en lugar de intentar imponérsela -- y, finalmente, a saber comportarse dentro de un determinado colectivo social.

La forma concreta de este "Trabajo en Grupo" dependerá de cada situación, ya que son muchas las técnicas existentes en "Dinámica de Grupos". No obstante cabría considerar que:

- el "Trabajo en Grupo Reducido" (4/5 personas) obliga a todo el mundo a participar. Puede servir para preparar las actividades en grupos más amplios, evaluar, sintetizar, etc.

- el "Trabajo en Grupo Intermedio" (15/20 personas) constituye el número máximo que permite la realización de debates con una fluidez medianamente aceptable en las intervenciones. Cuando la totalidad de alumnos sea superior será conveniente recurrir al desdoblamiento en horas B.
- el "Trabajo en Grupo General" (una o varias clases) resulta válido para la presentación de "Créditos", conferencias de expertos, pase de audiovisuales, debates finales, etc.

En todo caso deberá ser la realidad concreta, existente en cada lugar, la que determinará las técnicas de "Dinámica de Grupos" a utilizar en la realización de cada "Crédito".

3.8. Acostumbrar a los alumnos/as a debatir e intercambiar opiniones a todos los niveles como medio de formar la propia opinión y de reforzar la capacidad de expresión oral y escrita.

El "Debate" colectivo a todos los niveles debe ser el eje central de los "Créditos" de "Ética".

Dicho "Debate" -- en cuanto método pedagógico -- implica reflexión, participación y razonamiento. fuerza a estructurar el pensamiento propio y a reflejarlo lingüísticamente, a corregirlo continuamente integrando opiniones distintas aportadas por los demás, a comunicarse y a participar

activa y voluntariamente, a respetar las ideas y opiniones ajenas y a conocer mejor las restantes personas y culturas.

Para cumplir estos objetivos el "Debate" debe iniciarse desde el primer momento del "Crédito". En este sentido el fin de los materiales pedagógicos seleccionados -- "videos", "dossiers", "películas", etc. -- consistirá en motivar una primera discusión en "Grupos reducidos". Posteriormente esa primera discusión deberá ir enriqueciéndose durante el desarrollo del "Crédito", a partir de sucesivos "Debates" en grupos cada vez más amplios.

Para ello es preciso que tanto los materiales seleccionados como los "Cuestionarios" orientativos anexos expongan y critiquen las distintas posiciones alternativas existentes sobre un mismo tema, sin olvidar ninguna de las que mayor influencia han ejercido históricamente o ejercen en la actualidad. Esta diversidad de perspectivas facilitará la discrepancia, el pluralismo y la controversia en los "Debates" -- lo cual forzará una mayor racionalización, fundamentación y crítica de los valores, normas y actitudes --.

Por otra parte la práctica de "Debates" contribuirá a reforzar la capacidad de expresión oral y escrita de los alumnos ya que les habituará a intervenir directamente en clase, a participar en público, a sintetizar opiniones y conclusiones, a comprender y comparar distintas alternativas, y a cuidar el vocabulario y la expresión sintáctica en orden a ha-

cer comprensibles a los demás sus propias ideas.

El "Debate" permite pues contrastar la propia opinión con la de los demás y facilita la integración de aportaciones ajenas.

3.9. Controlar las condiciones ambientales -- número de alumnos, distribución del espacio físico, control de los tiempos, etc. -- a fin de posibilitar el "Debate" y el "Trabajo en Grupo".

Para que el "Trabajo en Grupo" y el "Debate" puedan realizarse satisfactoriamente se requiere una serie de condiciones ambientales técnicas que lo faciliten.

Así, por ejemplo, no es posible realizar "Debates" con la presencia habitual de cuarenta alumnos, ni resulta tampoco conveniente colocar siempre las mesas y las sillas en la misma disposición -- independientemente de que se vaya a trabajar en "Grupos Reducidos", en "Grupos Intermedios" o en "Grupos Generales" -- .

Entre las diversas condiciones ambientales a controlar destacan, por su especial relevancia:

- el número de alumnos y alumnas asistente a las distintas sesiones. Cuando los grupos son excesivamente numerosos resulta imprescindible su desdoblamiento, alternando ho-

ras A (con todos ellos) y horas B (con tan sólo algunos).

- la disposición física de personas, mesas y sillas. Cada sesión tiene unas características diferenciales a tener en cuenta según se trate de preparación de "Debates" en "Grupos Reducidos", pase de audiovisuales, conferencias de expertos, "Debate" en "Grupo Intermedio" o en "Grupo General", evaluación final, etc.
- el control de los tiempos. Este control debe tenerse en cuenta tanto en la programación general del "Crédito" como en la programación específica de cada una de las sesiones del mismo.

El control de las condiciones ambientales constituye una condición necesaria para la viabilidad de los "Créditos" de "Etica". Si estas condiciones son inadecuadas no pueden pretenderse imposibles.

3.10. Evaluar personal y colectivamente la realización concreta de cada "Crédito".

La evaluación de los "Créditos" realizados permitirá corregir errores, suprimir deficiencias y mejorar resultados.

Ello cobra especial relevancia en el caso concreto de la "Etica" ya que el objetivo de la misma consiste precisamente en fomentar una actitud crítica ante los propios valores.

normas y actitudes sociales por lo que resultaría contradictorio e incoherente no aplicar esa misma crítica a las tareas académicas realizadas durante el desarrollo de los distintos "Créditos" de "Ética".

Esta evaluación debería realizarse a todos los niveles de acuerdo con lo expuesto en apartados anteriores. En este sentido debería empezar en cada alumno, para continuar después en los "Debates" en "Grupos Reducidos" y concluir, finalmente, con una "Evaluación General" de todos los participantes en la realización del "Crédito".

Una mala evaluación -- o la carencia de la misma-- hace reincidir una y otra vez en los mismos errores.

4. MECANISMOS PARA IMPULSAR LA INTRODUCCION DEL PROYECTO DEFENDIDO POR ESTA PONENCIA EN LA FUTURA REFORMA DE LAS EE.MM.

El proyecto expuesto en páginas precedentes supone un profundo cambio respecto a la situación actual de la "Ética" en el currículum de las EE.MM.

La complejidad de este cambio exige considerar con un mínimo de detenimiento los mecanismos básicos que deberían tenerse en cuenta si se optase por introducir el presente proyecto. Este aspecto reviste especial importancia ya que muchas reformas fracasan más por los errores de procedimiento en los cuales se incurre al introducirlas que por el rechazo

hacia su contenido.

Entre estos aspectos de procedimiento a tener en cuenta cabe destacar:

- la necesidad de un consenso colectivo sobre el carácter y los objetivos de la "Etica" en las EE.MM.
- el apoyo institucional a los proyectos innovadores que actualmente están realizando profesores, seminarios, áreas o claustros.
- la colaboración de todas las Instituciones Oficiales, Colectivos Sociales no institucionales y Claustros de profesores en un proyecto escolar y extraescolar común.
- la difusión de materiales pedagógicos y orientaciones didácticas relativas a experiencias innovadoras calificadas como positivas.
- el seguimiento constante de lo realizado a fin de impulsar una "Reforma Permanente" que corrija los errores y mejore los aciertos.

Consideremos detenidamente todos estos aspectos.

4.1. Necesidad de un consenso sobre el carácter y los objetivos de la "Etica" en las EE.MM..

El proyecto defendido en esta ponencia no puede imponerse desde arriba sino que su posible introducción requiere un consenso colectivo que abarque a las Instituciones Oficiales, los Colectivos Sociales no institucionales, los Profesores y los Alumnos de "Etica" en las EE.MM.

Los aspectos que este consenso debería abarcar harían referencia a :

- la supresión del actual sustitorio de la "Etica" respecto a la "Religión".
- el reconocimiento de la entidad propia de la "Etica" en las EE.MM.
- la finalidad de ésta de impulsar una reflexión crítica y una modificación de los valores, normas y actitudes éticas.
- la vinculación de los "Créditos" de "Etica" a temas concretos que afectan a la vida cotidiana de los adolescentes.
- la participación conjunta de los Centros, las Instituciones Oficiales y los Colectivos Sociales no institucionales, tanto a nivel escolar como extraescolar
- la adopción de criterios metodológicos fundamentales en la interdisciplinariedad, el trabajo en grupo y el deba-

te colectivo.

- la realización múltiple y diversificada de los "Créditos" en función de la situación concreta existente en cada lugar.

Especial importancia reviste en este consenso la participación de los profesores de "Etica". Cualquier "Reforma" que pretenda imponerse sin tener en cuenta la opinión del profesorado que debe llevarla a cabo estará condenada al más absoluto fracaso. Sería pues conveniente promover "Jornadas" y constituir "Grupos de Trabajo" que posibiliten la canalización de las aportaciones del profesorado.

4.2. Apoyo institucional a los proyectos innovadores que actualmente están realizando profesores, seminarios , áreas o claustros.

Actualmente se realizan muchas experiencias educativas que permanecen aisladas y sin repercusión alguna debido al nulo apoyo que a las mismas prestan las instituciones oficiales.

La introducción del proyecto defendido por esta ponencia en la futura "Reforma de las EE.MM." debería tener en cuenta las distintas experiencias pedagógicas que se realizan actualmente, valorar sus elementos positivos y potenciarlos de cara a su posible generalización posterior. De todos modos es sa-

bido que las auténticas reformas surgen siempre "desde abajo" mientras aquéllas otras que pretenden imponerse "desde arriba" terminan siempre por reducirse a un mero cambio de "programas" con deficiencias similares a las que pretenden combatir.

El apoyo institucional a proyectos innovadores no significa, por otra parte, que estos deban someterse al control absoluto de las Instituciones. Ello daría lugar a normativas rígidas que terminarían por asfixiar toda iniciativa, con lo cual sería peor el remedio que la enfermedad.

Un tal apoyo debería consistir, por el contrario, en:

- poner a disposición de los profesores y equipos experimentadores aquellos medios técnicos que faciliten la elaboración de materiales didácticos ("Comisión de Video", "Servicios de Publicaciones", "Centros de Recursos", etc -- a tenor de lo ya dicho en los apartados 2.4. y 3.4. de esta ponencia-- y su utilización en los Centros (magnetoscopios, Televisores, máquinas de proyección, etc).
- financiar económicamente las experiencias mediante un presupuesto especial diferenciado del de los gastos habituales que se concede a los Centros.
- aportar especialistas y técnicos sobre los distintos temas en función de la experiencia y el "Crédito" concreto de que se trate.

- respaldar y gestionar contactos, en la medida de lo posible, con Instituciones Oficiales y Colectivos Sociales no institucionales.
- conceder reducción del horario lectivo a los profesores que realicen experiencias innovadoras.

Las reformas no pueden imponerse "desde arriba" sino impulsarse a partir de iniciativas que surjan de la base. Pero poco éxito puede tener una iniciativa si no cuenta con recursos económicos, medios pedagógicos y tiempo disponible para fructificar. Cuando un profesor se halla agobiado de horas lectivas y las innovaciones exigen sacar horas extra de su tiempo libre generalmente se termina repitiendo las clases como siempre y dejando las modificaciones para una mejor ocasión.

4.3. Colaboración de todas las Instituciones Oficiales, Colectivos Sociales no institucionales y Claustros de profesores en un proyecto escolar y extraescolar común.

Poner fin al actual divorcio entre lo que se hace "dentro" de las escuelas y lo que se vive "fuera" de ellas afecta tanto a las actividades escolares como extraescolares.

En este sentido el proyecto expuesto en esta ponencia no sólo implica a los Centros educativos --lo que se hace "dentro"-- sino también a las Instituciones Oficiales y Colectivos

tivos Sociales no institucionales que desarrollan sus actividades específicas "fuera de las escuelas".

La introducción del presente proyecto debería ser debatida pues, ya desde sus mismos inicios, de modo conjunto y simultáneo por todas las entidades implicadas. Unicamente de ese modo sería posible avanzar en la elaboración de un proyecto común --tanto en el ámbito escolar como extraescolar-- de acuerdo con lo ya expuesto en los apartados 2.4. y 3.4. de esta ponencia.

4.4. Difusión de materiales pedagógicos y orientaciones didácticas relativas a experiencias innovadoras calificadas como positivas.

Muchos profesores no se sienten motivados a diseñar experiencias innovadoras pero si están dispuestos a aplicar experiencias que hayan sido realizadas y valoradas positivamente por otras personas.

Esta actitud receptiva debe ser apoyada. La inmensa mayoría del profesorado mejoraría su función docente y sentiría mayor aprecio hacia su labor si contase con mayores apoyos. Consecuentemente debería ponerse a disposición del profesorado todo el material pedagógico ("Videos", "películas", "dossiers", etc.) de los "Créditos" cuya realización hubiese sido calificada como satisfactoria. También debería fomentarse la organización de "Jornadas" destinadas a presentar, difundir,

intercambiar opiniones y evaluar "Créditos" ya realizados, a fin de enriquecerlos con posibles aportaciones y orientar a nuevos profesores sobre sus posibles formas de realización.

Lo que no tiene sentido alguno es impulsar una reforma desde la Administración sin ofrecer al profesorado que debe llevarla a cabo los medios adecuados, las explicaciones pedagógicas y los mecanismos suficientes que posibiliten la canalización de sus dudas, observaciones, iniciativas y críticas.

4.5. Seguimiento constante de lo realizado a fin de impulsar una reforma permanente que corrija los errores y mejore los aciertos.

Una auténtica reforma en el campo educativo no debería circunscribirse a un período de tiempo limitado sino que debería ser una actividad permanente.

Es preciso pues una continuidad y seguimiento constantes, tanto de las actividades escolares realizadas en clase de "Ética" como de su vinculación con las labores extraescolares impulsadas por las distintas Instituciones Oficiales y Colectivos Sociales no institucionales.

En el ámbito escolar este seguimiento tendría como fin potenciar la remodelación de los "Créditos" realizados y la creación de "Créditos" nuevos, de modo que se evitase cualquier

estancamiento o fijación esclerotizada de los mismos y se facilita la difusión de los "Créditos" más positivamente valorados.

En el ámbito extraescolar --centrado específicamente en las actividades habituales organizadas fuera de los Centros Educativos por las distintas Instituciones Oficiales y Colectivos Sociales no institucionales-- este seguimiento implicaría el análisis cuantitativo y cualitativo de la participación de los adolescentes en dichas actividades.

La "Etica" en las EE.MM. debe estar en "Reforma Permanente" y en relación constante con las actividades sociales externas. Porque la vida cotidiana de los adolescentes también está, asimismo, en "Reforma Permanente".

Sr. Javier Sádaba.
Profesor del departamento de Etica y Sociología.
Universidad Autónoma de Madrid.

Es sabido que la enseñanza de la ética tiene un cierto pecado de origen. Se le ha tomado como trasunto de una precipitada laicización. Puesto que había que retirar el carácter forzado de la enseñanza de la religión (para ser más exactos, del catolicismo) se ha buscado un hueco en el que, muchas veces los mismos profesores o bien dan los contenidos anteriores en forma de moral o vulgarizan ideas políticas o tratan de encontrar alguna justificación a la moral misma.

La consecuencia no solo ha sido perniciosa para la ética sino para la misma religión. Una historia de las religiones es sustancial a una cultura que no sea de ordenador (de ordenador ordenado, claro). Por otro lado, no habría que olvidar un dictum ya clásico: la mayor parte de la ética occidental procede de la teología.

Es el primer hecho a notar. No solo para protestar sino para comenzar planteando si no sería conveniente establecer, en la enseñanza de la ética, las conexiones positivas y negativas que, entre nosotros, se han dado y dan entre religión y moral.

Lo que voy a decir voy a tratar de encuadrarlo en tres ideas básicas de lo que entiendo, en este contexto, por moral. En primer lugar, no es algo que se enseñe como cualquier otra cosa (quizás porque como decía la copla bergaminiana "Al final todo es moral"). La ética del silencio o ética mostrativa que intenta sugerir, exponer o provocar más que enseñar me parece la ética más fundamental. En segundo lugar, la ética negaría más que afirmaría. Dicho de otra manera, no propone sistemas de gobierno o conductas de vida sino que hace un recordatorio de la buena vida y señala, cuando encuentra un límite, que por ahí no se puede pasar (pues o bien entraría uno en contradicción con uno mismo o debería variar la noción que tenga de hombre). Finalmente, y a riesgo de no poder argumentar, con facilidad en este punto, se establece una relación esencial entre el enseñante y la moral. Dicho de otra forma -- forma un tanto exagerada pero válida en el fondo -- no se puede hablar de la bondad sin ser bueno (se entienda lo que se entienda por bueno).

A continuación se exponen las divisiones clásicas en la filosofía moral. Se suele distinguir entre ciencia moral que trata de los hechos morales como cualquier otra ciencia trata de los hechos correspondientes (en este sentido la psicología y la sociología son su campo predilecto) moral y ética. La moral serían los códigos determinados de acción que cada comunidad propone. La ética, por su parte, la reflexión o estudio, supuestamente neutral, de tales códigos (su argumentación, sus razones, sus intentos de validez univer-

sal, su historia, etc.) Es, justamente, este campo al que se privilegia en la enseñanza de la ética ya que no suele inculcarse al alumno este o aquel código sino que se analizan los supuestos, se valoran los argumentos y se deja, al final, a la elección de cada uno... con tal de que sepa dar razón de tal elección.

Ocurre, sin embargo, que actualmente hay dos posturas, al menos, que hacen excesivamente viejo lo anterior. En primer lugar, está la irrupción de planteamientos biológicos en la conducta social del hombre. La ética, como cualquier actividad humana, sería una respuesta adaptativa a la vida producida por nuestros genes. Si añadimos a esto el desarrollo de la "alta tecnología" aplicado a los asuntos humanos, nos encontraríamos con que la ética, en vez de ser el estudio de los motivos y razones que nos llevan a escoger unos deseos y no otros, debería de ser el estudio de aquellas otras disciplinas. En segundo lugar, y contra una tradición que provenía desde la Ilustración, se rechaza cada vez más la ética del deber para centrarse en lo que suele denominarse una ética de la aspiración o ética individual. En este sentido, el deber quedaría como campo propio de las normas que socialmente nos imponemos para vivir en armonía mientras que la moral volvería más a sus orígenes (nace con la medicina) de forma que -- también técnicamente -- nuestra actividad moral tendría que ser más hedonista, más centrada en el cuerpo y sus placeres. Entre el cinismo y el placer es por donde debería discurrir la moral.

Siendo esta la situación vamos a proponer (provisionalmente, por supuesto, y con todas las restricciones a las que nos hemos referido al principio) cual podría ser el lugar y la función de una enseñanza -- ¿obligatoria? -- como la ética:

- a) Habría que comenzar narrando la historia de la moral (y cuanto más joven fuera el alumno más habría que reforzar este aspecto histórico en vez de planteamientos duros de decisión). Un autor tan poco académico como Nietzsche -- y tan ligado a una moral de "aspiración" -- aconsejaba que no se descuidara la historia de la moral. Bien es verdad que por historia él entendía, en este caso, los encubrimientos que la historia ha producido y la profundización en la geneología de los conceptos éticos. Esto ayudaría a relativizar el problema, a producir en el alumno dudas serias sobre lo que se le ha entregado y la necesidad de que vaya buscando las razones que le llevan a optar por un modo de vida y no por otro.

- b) Cuanto más maduro fuera el alumno más habría que acostumbrarle a que estudiara las razones que se dan en favor y en contra de los problemas morales que a él y hoy se le plantean. Libros como el de Wellman -- "Morales y éticas" -- son en este sentido, sumamente instructivos. Ante el aborto, el racismo, el terror, etc. convendría que se expusieran, con toda claridad, los argumentos a favor y en contra.

c) Y enlazar entonces con la filosofía política. El fundador de la Ética, Aristóteles, completa su Ética con la Política. No podría ser de otra manera ya que los comportamientos individuales no acaban en ellos mismos sino en la sociedad. Los juicios sobre las formas de gobierno o la eterna cuestión de la legitimidad o ilegitimidad del poder entrarían en este capítulo.

d) Finalmente, los textos deberían ocupar un lugar especial. Aunque es cierto que en toda asignatura la lectura de textos es principium sapientiae aquí cobra una dimensión central. Decía Wittgenstein que la enseñanza de la ética debería consistir en mostrar caracteres ejemplares a través de las grandes novelas. De ahí que una tragedia de Shakespeare contenga el núcleo de una reflexión ética que, obviamente, supera con mucho los tratados habituales.

Si quisiera resumir ahora el lugar y la función de la ética en las EE.MM. diría, brevemente y a modo de recapitulación, lo siguiente: su lugar sería escalonado y en contacto con el resto de las demás disciplinas. Y su función la propia de las necesidades de los individuos.

Como esto último puede sonar un tanto abstracto vamos a concretarlo así: la ética ha de ser optimista en el sentido de recordar siempre que su razón de ser es la libertad y que

si ésta no se da -- por mínima que sea -- está de sobra la ética y todo lo demás. Más aún, que una de las armas del poder-fuerza es obligarnos a reconocerle como omnipotente. Y sólo si se le reconoce como tal, lo es. De esta manera, la ética se va convirtiendo en la lucha contra el engaño y el autoengaño y en la tarea de poner siempre delante de los ojos que uno debe (en el sentido de que no puede por menos) intentar ser feliz.

Supongo que todo esto choca con una situación de hecho que prácticamente lo imposibilita. La cantidad de horas, los programas, la falta de medios y de dinero, etc., hacen, a veces irrisorias, propuestas como las anteriores. Solo que este ya es un problema político. Y la política, lo vimos, es la prolongación de la ética.

Dissabte, 20 de setembre

FILOSOFIA I REFORMA A CATALUNYA

PROPOSTES CONCRETES EN FILOSOFIA DAVANT LA REFORMA

Sra. M^a Rosa Borrás, Inspectora de Filosofia de Batxillerat.

En primer lloc cal indicar que les propostes aquí presentades responen al treball conjunt elaborat per Maria Teresa García Fochs i per mi mateixa durant un parell de mesos.

En el marc general de matèries previstes en el projecte d'experimentació d'un nou Pla d'estudis secundaris és necessari plantejar-se quina pot ser la funció de la filosofia. En la divisió prevista de dos cicles d'ensenyament secundari, creiem que al primer cicle (de 12 a 16 anys) hauria de contemplar-se l'ensenyament de l'ètica amb caràcter comú i no alternatiu a la religió, i al segon cicle (nivell no obligatori, denominat Batxillerat Específic), l'ensenyament de la Filosofia.

Pel que fa a la Filosofia proposem situar-la al segon curs del cicle amb enfoc diferenciat segons les set diferents branques del Batxillerat. Em sembla que caldria distingir les següents assignatures:

- Teoria del coneixement i de la ciència: matèria comuna als Batxillerats Científic, Tècnic industrial, Tècnic administratiu, General.
- Filosofia i llenguatge: matèria comuna al Batxillerat Lingüístic.

- Filosofia i antropologia: matèria comuna al Batxillerat de Ciències Humanes i Socials.
- Estètica: matèria específica al Batxillerat artístic.
- Sociologia: matèria específica al Batxillerat de Ciències Humanes i Socials.
- Història de la filosofia: matèria de caràcter interdisciplinari, directament coordinada amb l'assignatura Història; s'hauria d'impartir durant dos trimestres tant a primer com a segon en tots els Batxillerats en que hi figuri la Història.

1. CONTINGUTS.

No creiem que de les assignatures esmentades s'hagi de confegir un programa tancat, ni tan sols un qüestionari que predetermini lliçons o unitats didàctiques. Des d'enfocs diferents poden assolir-se resultats homologables. Cada Centre hauria de tenir autonomia per tal de poder elaborar el seu programa concret i l'adient temporalització. En aquest sentit és important assenyalar criteris i objectius generals així com unes línies esquemàtiques sobre la temàtica que dona sentit a cada una de les assignatures. Per tant, les llistes de nocions que a continuació s'indiquen no s'han d'entendre com a programes, ni com a qüestionaris; són senzillament una guia pel professor, el marc filosòfic en sentit tècnic que caldrà tenir present de manera implícita a l'hora d'articular un programa concret amb enunciats, però, ben diferents i ajustats a l'alumne concret. Cada circumstància ha de dur a diferents

maneres d'articular la temàtica, sempre, però sense perdre de vista que convé partir del curriculum concret de l'alumnat, dels seus coneixements efectius, sobre els quals en definitiva la filosofia preten introduir una reflexió de segon ordre. Es clar que per complir aquesta funció es requereix tenir en compte nocions filosòfiques --d'aquestes pròpiament tracten les llistes temàtiques que oferim--, però s'hauria de fer de manera que el concepte filosòfic fos el resultat i no l'inici de les classes.

I. BATXILLERATS: GENERAL, TÈCNIC INDUSTRIAL, TÈCNIC ADMINISTRA-
TIU. Teoria del coneixement i de la ciència.

Origen, estructura, mètodes i validesa del coneixement.

Conceptes i idees; la veritat; les fonts del coneixement.

Classes de coneixement.

El coneixement precientífic. Coneixement teòric i pràctic.

La divisió del coneixement en diferents ciències particulars.

Classes de ciències (normatives, aplicades, pures). Diferents sistemes de classificació.

Conceptes claus de les ciències: hipòtesi, observació (la contrastació científica), explicació, llei, teoria, experimentació, etc; noció de causalitat (el problema del determinisme en relació a la llibertat).

Metodologies científiques. Inducció i probabilitat.

L'organització del coneixement científic.

La gran ciència. Normes i valors de la ciència. Funció social de la ciència.

Principals corrents contemporanis en teoria de la ciència.

El concepte de racionalitat.

Tècnica i civilització. La idea de progrés.

II. BATXILLERAT CIENTÍFIC. Teoria del coneixement i de la ciència.

Percepció, formació de conceptes, l'abstracció conceptual.

L'experiència i les seves generalitzacions.

El sentit comú i la crítica dels conceptes.

Formació d'hàbits, intel·ligència i comportament adaptatiu.

Definició de ciència. Classes de ciències.

Llei científica. Classes de lleis (descriptives, legislatives, normatives, consells i normes tècniques).

Mètodes de les ciències.

Observació i marc teòric; anàlisi-síntesi; sistemes formals, models i representació de fets; hipòtesi i experiments.

El problema de la inducció. La probabilitat (generalització

inductiva. Inferència inductiva).

Teoria científica i programes d'investigació.

El coneixement del món físic (realisme ingenu, idealisme, fenomenisme).

Conceptes bàsics de les ciències.

Causalitat. Crítica de Hume. Plantejament de Kant.

III. BATXILLERAT LINGÜÍSTIC I LITERARI. Filosofia i llenguatge.

Llenguatge humà i comunicació.

Funcions del llenguatge. (Comunitat lingüística. Discurs relacional. Autoestimulació verbal. Significat. Adquisició de significat.)

L'estructura del llenguatge.

Llenguatge natural: enunciats descriptius, la negació, abstracció i aproximació, càlcul, classes infinites de formes lingüístiques.

Llenguatge científic: desenvolupament del ll. científ., caràcter general, publicitat i caràcter traduïble, forma de postulat i proposicional, etc.

El lloc de la lingüística en l'estructura de la ciència.

Relacions de la lingüística amb la lògica i la matemàtica.

Qüestions concretes o parcials:

Medi i missatge.

Joc i regles.

El llenguatge com activitat i com estructura.

De l'us, del dir, nomenar i mostrar.

El llenguatge no verbal.

Llenguatge i pensament. Teories sobre el llenguatge.

Definició i classificació dels llenguatges (cotidià, científic, natural i formalitzat).

Llenguatges i metallenguatges.

Significat i definició.

IV. BATXILLERAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS. Filosofia i antropologia.

L'home com a ésser obert (naturalesa social i històrica de l'home)

Discussió sobre la naturalesa de l'home (comparació amb l'adaptació fixe al medi dels animals): el món cultural. L'humanització.

El llenguatge. Diferents interpretacions sobre el seu origen. Teories sobre el llenguatge i el pensament.

Diferents models teòrics sobre l'home: les interpretacions filosòfiques de l'home.

El coneixement en general. Diferents classes de coneixement.

El coneixement històric. Ideologia i veritat.

Problemes epistemològics de les ciències humanes. Metodologia de les ciències socials.

L'home i la societat. Naturalesa i cultura. La llibertat.

La societat i el poder. La violència. Les utopies.

Les diferents assignatures filosòfiques han d'orientar-se totes elles a uns mateixos objectius generals. Suggestim els cinc possibles objectius coincidents:

Objectius generals de matèria

1. Proporcionar un arsenal de conceptes que representin per l'alumne instruments per pensar i per examinar críticament els coneixements adquirits al llarg dels estudis de les diferents matèries.
2. Induir en l'alumne la capacitat de judici propi en relació a qüestions filosòfiques, en especial pel que fa al sentit del coneixement, les condicions de la seva possibilitat i de la seva constitució, formes i naturalesa dels seu desenvolupament.
3. Contribuir a desenvolupar en l'alumne criteris que facin d'antídot contra el dogmatisme en totes les seves formes.

4. Proporcionar elements de comprensió del present en funció, en part, del passat i mitjançant una transmissió crítica del patrimoni cultural de la humanitat.
 5. Descriure en quin sentit els grans pensadors de la filosofia constitueixen models excel·lents de reflexió crítica.
- Al cap i a la fi pensar és en bona part repensar i exigeix confrontar-nos amb altres maneres de pensar.

Els anteriors objectius poden concretar-se una mica més si distingim entre:

Objectius terminals

Potser podem distingir entre:

Objectius fonamentals

- a) aconseguir que l'alumne diferenciï entre opinió, saber, creença. En aquest sentit convé ensenyar-li a separar la informació de la interpretació.
- b) desenrotllar en l'alumne les seves capacitats d'anàlisi i síntesi; d'esperit crític diferenciat (distinció entre llocs comuns del pensar i elements irracionals, com ara prejudicis, conviccions, creences no fonamentades, il·lusions, mites, etc.).
- c) ensenyar-lo a identificar elements circumstancials, conjunturals, episòdics, anecdòtics, derivats, estereotips, imaginació comú, ideologies de moda, etc. tant en els raonaments habituals com en els especí-

fics d'estudi.

- d) aconseguir en l'alumne claretat en els conceptes i articulació en fases del seu pensament especulatiu; que pugui distingir la coherència i força d'una argumentació, així com la seva validesa.

Objectius instrumentals

Ensenyar a: treballar amb fitxes; buidatge de llibres-articles; fer guions, recensions, esquemes, resums; pendre apunts (que representa saber escoltar/interpretar i apuntar sintetitzadament); comentar textos (saber posar títol a un escrit, subratllar els termes principals, identificar la tesi central i connexes, etc.); dominar la terminologia específica de la matèria.

Orientacions didàctiques.

Potser abans d'exposar què cal fer, referir-nos al que cal evitar.

Defectes habituals en aquesta matèria: dispersar, acumular, yuxtaposar, esmicolar la matèria que cal ensenyar. Decantar l'enfoc de l'assignatura com si la seva funció fos només

humanística (centrar-la excessivament en el llen-

quatge).

pràctica (ponderar amb excés la reflexió sobre l'actuació humana)

epistèmica (entendre que solament té a veure amb els coneixements d'altres matèries).

crítica (limitar-se a reflexionar sobre coneixements constituïts o activitats humanes com la política o l'art).

cultural (informar exclusivament de la història de la filosofia o bé seguir les modes actuals)

soteriològica (entesa com a misteri per a iniciats, atribuint-li poders de "salvació" d'ànimes)

analítica (entendre que només cal fer aclariments terminològics --enfoc practicat especialment en àmbits anglesos--)

Actituds psicològiques freqüents entre el professorat:

complex de pecat (social, econòmic, professional)

ideologització de la tasca docent.

seguir els interessos dels alumnes (atomitzant continguts)

sobèrbia ("sóm els únics que ensenyem a pensar").

misticisme (cal ensenyar allò inensenyable)

presentisme assumit i fomentat (trivialització dels continguts)

Cal trobar doncs un punt de ponderació equilibrat que ha de recollir diferents funcions, sense mai, però, perdre de

vista que cal ensenyar filosofia i no qualsevol altra cosa.

Orientacions metodològiques generals.

- combinar l'exposició informativa amb sessions de recapitulació.
- utilitzar sempre que sigui possible textos clàssics o d'autors importants per tal de fonamentar (i donar suport a) les explicacions generals.
- fer programació inicial general i per trimestres i donar-la a conèixer als alumnes. Fer-ne un seguiment i a final de curs fer-ne el balanç incorporant representants dels alumnes.
- proporcionar resums, esquemes, bibliografies comentades, etc. a fi d'ajudar en l'estudi als alumnes.
- organitzar el material de tot ordre de manera que l'alumne pugui consultar-lo fàcilment (llibres, textos, articles, etc.)
- utilitzar textos no filosòfics per tal de provocar la reflexió filosòfica sobre els mateixos (en proporció limitada).
- ensenyar a llegir una obra sencera de filosofia (treballant després de la lectura un tema concret de l'obra)
- utilitzar diferents diccionaris filosòfics per consulta.
- fer el comentari d'obres de teatre, pel·lícules que coincideixen amb la temàtica exposada.
- organitzar conferències d'especialistes que ampliin certs temes sobre els quals els alumnes manifestin les seves preferències.

Breus reflexions personals sobre la possible funció de la Filosofia a l'ensenyament secundari.

Trobo que caldria plantejar-se de manera radical la necessitat o no de la presència de la filosofia, sense esperit corporativista, sense defensar personals preferències o formacions acadèmiques concretes.

Jo no veig clara aquesta necessitat; tampoc, però, em semblen decisives les raons per a la seva desaparició. Ara bé, el que sí que considero molt important si admetem la resposta afirmativa és ensenyar filosofia i no qualsevol altra cosa com a sortida "vergonyant".

Si haig de justificar perquè encara considero útil ensenyar filosofia, sense fer-nos gaires il·lusions, em remetré a l'època en la qual vivim, l'època de la "Gran Ciència", en termes de Price. Forçosament s'ha de donar la fragmentació del saber i de la investigació i en aquest sentit, tot i que no podem fer miracles, potser si que ens correspon a nosaltres esforçar-nos en que no es produeixi una atomització de les consciències i col·laborar en que l'alumne arribi a fer una reflexió de segon ordre que intenti oposar-se a que l'esmicolament de l'organització social de la ciència es tradueixi en la pèrdua del caràcter de subjecte que ha de tenir l'home.

LA RENOVACIÓ DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI A CATALUNYA.

EL SEGON CICLE (16-18 anys).

Sr. Pere Solà i Montserrat. Director del Programa de Reforma.
Sra. Mireia Montané i Tuca. Cap del Programa de Segon Cicle.

1. NECESSITAT DE TRANSFORMACIÓ DE L'ACTUAL ENSENYAMENT SECUNDARI.

Ja fa anys que a Catalunya es reclama un ensenyament secundari generalitzat per a tothom fins almenys els setze anys, amb un currículum integrador i equilibrat entre la formació general i l'especialització. I també existeix el desig que cada vegada sigui més elevat el nombre de joves que accedeixin a una formació més llarga (fins als 18-19 anys) i de qualitat.

Aquest desenvolupament i generalització de l'ensenyament secundari respon tant a una forta demanda social com a unes necessitats econòmiques. La demanda social es tradueix cada any en l'augment d'alumnes no solament a l'ensenyament superior llarg o curt.

Una vegada assolida la generalització de l'ensenyament secundari fins als catorze anys (a partir de l'aplicació de la llei d'educació dels anys 70), l'objectiu immediat per continuar amb la democratització de l'ensenyament és l'allargament de l'escolarització obligatòria i gratuïta fins als 16

anys. L'equip de la reforma a Catalunya ja està programant l'experimentació del cicle 12-16 anys.

Però la demanda social va més enllà, i es concreta en el desig d'obtenir un títol al finalitzar els estudis secundaris que permeti l'accés, en el món del treball, a unes professions més qualificades, o l'accés a l'ensenyament "terciari", universitari o no. La nova estructuració del segon cicle d'ensenyament secundari respon a aquesta necessitat de generalitzar aquest nivell tant com ho permetin els recursos disponibles.

Les necessitats econòmiques també han de reforçar la demanda de formació secundària dels joves. Les darreres transformacions dels sistemes de producció industrial i les noves tecnologies introduïdes a les empreses fan sorgir una demanda de professionals no únicament més qualificats sinó també més creatius i capaços d'adaptació. Cada vegada hi ha menys llocs de treball per a obrers poc qualificats i més per als tècnics mitjos i superiors en tots els sectors, (vegeu els anuncis dels diaris). La transformació del nostre sistema de formació i d'educació és un dels components de lluita contra l'atur dels joves. Sembla clar que quan més elevat serà el nivell de formació, menys important serà el risc d'atur.

2. DIRECTRIUS BÀSIQUES I ESTRUCTURA GENERAL DEL SEGON CICLE.

Quines, doncs, des d'aquestes perspectives, han de ser

els objectius del nostre segon cicle d'ensenyament secundari? Fins ara el nostre batxillerat es basa en un ensenyament de cultura general i humanística que es diversifica mínimament a tercer i COU i prepara per a l'ensenyament superior. I les nostres FP₁ y FP₂ produeixen uns obrers qualificats potser massa especialitzats i mancats d'un ensenyament general bàsic que els faciliti l'adaptació a les noves tecnologies.

Aquest doble tipus de formació discriminadora se'ns apareix, doncs, inadequada per a un nivell d'ensenyament que volem oferir a la majoria d'alumnes. D'aquí la necessitat d'una redefinició de les directrius bàsiques i dels objectius d'aquest ensenyament secundari en vies de democratització i generalització. La reforma a Catalunya té en compte aquesta necessitat prioritària d'escolarització progressiva als instituts tot mantenint un ensenyament vàlid i de qualitat. Per això, després d'un primer cicle en que els alumnes hauran après, bàsicament, a observar la realitat del seu entorn social i físic, a analitzar fets, idees i conceptes, i hauran avançat en el domini de les tècniques d'expressió i comunicació oral, escrita i icònica, s'oferiran, per als dos darrers anys de l'ensenyament secundari que constitueixen el segon cicle, dues opcions:

- a) per a uns alumnes, unes formacions específiques d'un any o més de duració (segons les característiques de la professió) que els permetran la inserció en la vida professional a la fi de l'escolarització. En diem Mòduls Professionals -1.

b) per a uns altres, una formació general polivalent més una formació específica en una de les, aproximadament, sis grans àrees del saber. En diem Batxillerats específics. Aquests batxillerats, una vegada superats, portaran a l'ensenyament superior o bé a aprenentatges més especialitzats i professionalitzadors (Mòduls Professionals -2) de duració variable, segons la diversitat de les capacitats, aptituds i preferències dels alumnes, i de les sortides professionals.

En els dos casos, l'orientació professional imposa una relació estreta entre l'escola i el món del treball. Per això inserim, dins l'escolaritat, períodes d'estades de formació a les empreses i institucions, i generalitzem els ensenyaments tecnològics i informàtics.

Els batxillerats permeten l'orientació cap als diversos camps dels estudis humanístics (Batxillerat de Ciències Humanes i Socials), lingüístics i literaris (Batxillerat de Llengües), artístics (Batxillerat d'Arts), científics (Batxillerat de Ciències) i tècnics (Batxillerat Industrial i Batxillerat Administratiu), o bé, en cas del Batxillerat General -novetat del projecte de Catalunya- la conciliació de la diversitat d'ofertes, és dir, una oferta polivalent amb poca especialització, una oferta resum que s'adapta a un gran nombre de sortides posteriors.

Tant els batxillerats com els mòduls professionals 1 i 2 responen a una voluntat d'oferir estructures diferenciades que responguin a les aptituds de cada jove. Volem valorar totes les opcions del segon cicle per tal que els joves es reparteixin segons les seves aptituds i les necessitats socials i econòmiques del nostre país. Potser partim d'una manca de valoració del sector professional i del prejudici de considerar la formació acadèmica com la única que porta a l'èxit en la nostre societat.

En totes les opcions, l'ensenyament ha de potenciar l'autonomia de judici, la responsabilitat dels alumnes i la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge i sobre el significat de la ciència i de la tècnica en el món actual. També, en totes les opcions, l'ensenyament ha de contribuir a la normalització sociolingüística i cultural del país, ha de vetllar perquè la dona no sigui discriminada en un vast conjunt de professions, en particular en els sectors de la tecnologia i la enginyeria, ha de potenciar l'adquisició dels procediments i tècniques d'estudi i facilitar l'accés als nous processos d'informació i de comunicació; i, finalment, l'ensenyament s'ha d'obrir a la tecnologia moderna que s'està convertint en un camp de coneixement que cal integrar a la cultura general de tots.

3. OBJECTIUS I CONTINGUTS DEL SEGON CICLE D'ENSENYAMENT SECUNDARI.

Per tal d'aconseguir aquestes directrius bàsiques, ens ha calgut redefinir els objectius i els continguts dels programes per adaptar els ensenyaments a aquestes noves necessitats. Ho hem fet a partir d'un marc curricular obert i flexible que permet establir uns blocs mínims de continguts essencials per tal d'evitar l'acumulació incesant de coneixements i de tecnologies. És a partir d'aquests mínims que els professors poden establir la seva pròpia programació adaptada a les necessitats dels seus alumnes i a les característiques del seu centre.

Tant els centres experimentadors com els grups de treball de matèries de la reforma de Catalunya segueixen les indicacions psicopedagògiques que dona aquest marc curricular.

Seguint, doncs, aquestes pautes curriculars, s'ha elaborat un disseny en què es concreten els objectius educatius del cicle, de les àrees i de les matèries.

Al redactar els objectius hem intentat que no fossin massa ambiciosos per tal que no hi hagi massa distància entre el que volen aconseguir i el que es pot realitzar efectivament. Si els objectius són maximalistes el rendiment de l'ensenyament és insuficient i els fracassos nombrosos. Fixant uns objectius més a l'abast dels alumnes potser millorarem el seu rendiment i els motivarem més.

Al redactar els objectius i els continguts de les àrees i

de les matèries hem intentat que responguin a la definició d'un segon cicle ensenyament secundari obert a la majoria, que no oblidí res d'allò que és essencial, però que refusi l'acumulació de matèries ensenyades i els horaris sobrecarregats. Es tracta de no caure ni en l'enciclopedisme ni en una especialització excessiva i prematura. Aquesta doble limitació fa difícil decidir quines matèries sí i quines no, i quantes hores es donen a cada assignatura. La decisió no és fàcil però ha de tenir en compte aquestes limitacions. Per això insistim en alleugerir el currículum i conservar només allò que és essencial tant en les assignatures tradicionals com en les noves matèries, integrant al màxim els nous continguts als continguts existents.

En el disseny de les matèries s'inclouen unes orientacions metodològiques i didàctiques que permeten adaptar i diversificar els continguts, els materials i els mètodes adaptant-los a l'edat i a les aptituds dels joves.

Podem veure el pla curricular dels batxillerats i dels mòduls professionals 1 i 2 en l'annex d'aquest article (1).

Tots els batxillerats tenen una estructura semblant. Suposen un horari d'unes trenta hores setmanals al llarg de dos anys i consten de les següents parts:

- a) una part comuna que abarca el 30 per 100 aproximadament de l'horari total del cicle.
- b) una part específica, el 50 per 100 aproximadament.

c) una part optativa, el 20 per 100 aproximadament.

La part comuna és obligatòria per a tots els batxillerats. Facilita l'adquisició de coneixements, competències i actituds bàsiques, necessàries i generals. La nostra realitat sociolingüística i la intensificació dels intercanvis internacionals fan necessari el català, el castellà i la llengua estrangera. L'imprescindible coneixement del patrimoni comú ens porta a la necessitat de la Història de Catalunya, d'Espanya i del Món. Conèixer la pròpia història, descobrir altres societats, apreciar les similituts i les particularitats existents entre diverses cultures són les condicions necessàries per a un diàleg permanent i profund. Les ciències humanes són indispensables per comprendre les grans causes de la llibertat, l'autonomia i la solidaritat entre els pobles.

I també és necessària una teoria del coneixement i de la ciència que permeti als joves reflexionar sobre el significat de les ciències i de les tecnologies en el món actual.

La part específica és la que defineix cada una de les opcions possibles. Cada alumne pot escollir la que millor respongui als seus interessos i aptituds.

La part optativa està formada per matèries que poden possibilitar un aprenentatge preprofessional més intens, o també aprofundir en alguna de les matèries específiques, o també cultivar àrees no incloses en la pròpia especialitat.

Amb aquestes matèries els alumnes poden augmentar la seva informació i orientació professional futura.

4. LA FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT DEL PROFESSORAT. LA REVALORITZACIÓ DEL PROFESSORAT.

Cal que els professors ens adaptem a les noves necessitats del alumnes, cada vegada més diversificats i heterogenis. Cal que ens ocupem de manera individualitzada dels alumnes amb dificultats. Es tracta de reduir tant com es pugui la proporció d'alumnes en situació de fracàs, de repetició, d'absentisme i d'abandó dels estudis. Cal familiaritzar-nos amb les noves tecnologies. Això suposa uns professors pedagògicament i tècnicament ben formats, ja sigui per la formació inicial o per la permanent. La formació inicial ha de vetllar alhora per un bon coneixement de les matèries i per un aprenentatge de la didàctica d'aquestes matèries; per un coneixement de les sortides professionals de cada camp del saber; i per un coneixement, i una pràctica de la tutoria, l'avaluació i la gestió. I cada vegada més la formació inicial és el primer pas d'una formació que caldrà seguir durant tota la carrera docent. Fer possible i sistemàtica aquesta formació contínua és una de les tasques més urgents i més importants per a l'èxit de la Reforma.

Tot progrés de l'educació i de la formació passen pel professorat. I el professorat està poc valorat tot i ser la peça clau de l'ensenyament.

Per revaloritzar la nostra professió caldria augmentar la durada i la qualitat de la formació teòrica, pedagògica i pràctica i caldria assegurar la formació continua sistemàtica a fi de mantenir el nivell de qualificació i la consideració social. I caldria valorar les dificultats creixents que es troben en la professió i motivació dels alumnes, coneixement de l'actualitat, renovació dels continguts, dels materials i dels mètodes d'ensenyament

5. PROBLEMES QUE SE'NS PLANTEGEN.

Són múltiples i complexos. Són problemes derivats del creixement, democratització i prolongació de l'escolaritat, de la demanda social de més cultura i benestar. Són problemes derivats de l'acumulació del saber, de l'acceleració del progrés científic i tècnic.

Es tracta de trobar un equilibri entre la qualitat (més centres, més problemes, més diversificació dels ensenyaments: creixements que té límits financers, límits de recursos humans, límits d'horaris massa pesats i de programes massa carregats) i la qualitat (objectius, continguts i mètodes adequats); entre la formació general i l'especialització; entre les humanitats, les ciències i les tecnologies; entre la ciència que es fa i la ciència que s'ensenyava; i finalment, l'equilibri entre el professor i l'alumne, de manera que el diàleg i l'ensenyament actiu siguin possibles.

Són problemes que hem d'anar resolent conjuntament.
El que fem amb la reforma a Catalunya és un intent d'anar trobant solucions que donin als joves més possibilitats de reabilitració plena en la societat de demà que volem més equitativa, més solidària i més pacífica.

N O T A

- (1). L'annex al qual es fa referència és el fulletó nº 5 sobre Experimentació de la Reforma Educativa, editat pel Departament d'Ensenyament (novembre 1986), el qual té per títol "Marc curricular. Segon cicle. Centres. Pla docent. Grups de treball". Aquest fulletó ha estat enviat als instituts. En tot cas el podeu trobar en la mateixa Direcció General de Batxillerat.

CONCLUSIONS DE LA I TROBADA DE PROFESSORS DE FILOSOFIA DAVANT
LA REFORMA (25-NOV-1986)

1. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

Una reforma que no es plantegi clarament la formació del professorat mitjançant la creació d'espais de discussió i d'intercanvi d'experiències serà sempre purament formal, o en tot cas, farà que sigui confiada únicament al voluntarisme del professorat. Cal, doncs, la potenciació institucional d'aquests àmbits (ICEs, Escoles d'Estiu, etc.) i l'oferiment de facilitats als professors per a participar-hi.

2. QUESTIONS GENERALS DE PROGRAMACIÓ.

- a) Donades les característiques de la matèria de Filosofia, i tenint en compte els seus aspectes fonamentals d'activitat reflexiva de segon ordre i d'unificadora de sabers, cal que la programació dels curricula deixi un espai per a l'adaptació dels programes a cada Centre. Aquesta adaptació tindria un caràcter anual i seria responsabilitat de cada seminari. Això implica que els curricula haurien de marcar uns mínims de continguts i unes directrius generals per a la part de la programació pròpia de cada seminari (aproximadament un terç de la durada del curs).

b) També es senyala que aquesta assignatura depèn especialment dels continguts impartits en les altres, des de les llingüístics a les ciències de la naturalesa. El nivell de tractament dels temes del currículum de Filosofia serà proporcional al nivell de coneixements que hagi assolit l'alumne en les altres i patirà les mancances producte dels buits existents en aquestes. Així, és difícil d'abordar una Antropologia sense que, per exemple, s'hagi tractat sobre Evolució en les assignatures de Biologia; el mateix podria dir-se de la Filosofia de la Història, del llenguatge, de la Ciència, etc.

3. LES ASSIGNATURES DE FILOSOFIA.

Les diverses observacions sobre el tema cristal·litzen en la reunió en tres propostes, que s'acordà de recollir ordenades per nombre decreixent de vots i s'exposen a continuació en el mateix ordre. Totes elles es situen dins el marc de la darrera programació per a l'experimentació del segon cicle apareguda al BOE.

a) Davant la diversitat de batxillerats i l'especialització que suposa, la funció específica de la Filosofia seria de conservar l'esperit unitari del saber. El tema principal de l'assignatura seria una heurística dels sabers i de les pràctiques humanes no centrada exclusivament en el coneixement científic,

sinó que tingués com a objecte també altres models de coneixement, com l'històric o fins i tot l'artístic. Amb poques paraules, l'objectiu d'aquesta assignatura seria pensar el futur d'una societat basada en l'acumulació de coneixements a partir de la base d'una filosofia de la ciència i de la cultura.

- b) La filosofia en els EE.MM. hauria de tenir un caràcter més introductor i que específic. El fil conductor podria ser la reflexió humanística i social diversificada segons la problemàtica pròpia de cada batxillerat. En aquest sentit, alguns batxillerats podrien tenir un o varis nuclis ("crèdits") comuns i un o varis específics (teoria del coneixement, filosofia del llenguatge, estètica, etc.). Les referències a les filosofies antiga i medieval haurien de limitar-se a l'imprescindible per a la comprensió del món actual, al temps que els coneixements amb autonomia pròpia (lògica, psicologia, sociologia, economia, dret, etc.) haurien de passar a ser impartits pels respectius especialistes. La filosofia "Moderna i Contemporània" hauria de ser una segona assignatura del batxillerat de Ciències Socials.

Tant sols una creació i renovació periòdiques dels diferents "crèdits" pot permetre l'adaptació flexible a les necessitats educatives i als projectes escolars de cada centre.

c) El fil conductor de l'ensenyament de la filosofia hauria de ser la tentativa d'ensenyar a filosofar, és a dir, la iniciació al pensament filosòfic organitzada en torn al plantejament i desenvolupament dels grans problemes filosòfics derivats de la Teoria i la praxis humanes. Per això, resulta imprescindible el domini dels aspectes instrumentals del llenguatge i la lògica del pensament racional, (comentari de textos, anàlisi dels llenguatges científics i naturals, aprenentatge d'argumentacions, etc.)

4. PSICOLOGIA I SOCIOLOGIA.

Malgrat el seu caràcter de ciències positives ocupen un lloc peculiar dins els programes actuals. Caldria evitar la confusa situació que es produeix a l'actual programa de Tercer. La solució més viable es creu que és transformar-les en assignatures apart, que podrien seguir depenent dels seminaris de filosofia.

5. ÈTICA.

Davant la persistent referència de les autoritats de l'administració autònoma a que l'assignatura d'Ètica té una fonamentació constitucional, es recorda el següent:

- l'article 27 de la Constitució, punt 3, fa referència al dret dels pares a que la formació moral i/o

religiosa dels seus fills estiqui d'acord amb les seves conviccions, i no a que hagin de rebre unes classes d'Ètica.

- la LODE, en la mesura que reconeix l'existència de centres amb "caràcter propi" (art. 22) i la participació dels pares als Consells de Direcció, és el veritable desenvolupament del dret constitucional esmentat.
- els acords amb la Santa Seu de 3 de gener de 1979 (BOE 15 des. 79) imposen una assignatura de Religió als centres públics (art. II), però no una Ètica.
- l'assignatura d'Ètica apareix com un afegitó a l'apèndix de dues Ordres ministerials que regulen l'ensenyament de la Religió (OM 28-7-79 i 16-7-1980), i no per criteris pedagògics sinó per, suposadament, salvar la "llibertat de consciència".

Per tot això, s'acorda d'endegar una campanya per a exigir que es revisi l'estatus de l'assignatura d'Ètica tot seguint criteris pedagògics, tot anul·lant l'OM citada i en tot cas, revisant els esmentats acords.

Finalment s'acorda donar la màxima difusió a tots els acords presos.

Í N D E X *

Presentació.	
La escuela. Las Comunidades europeas y España. (Sr. M. Fernández Enguita).	3
Modelos de saber y aprender. (Sr. Antonio Bolívar Botia).	21
La filosofía de las políticas de reformas educa- tivas: balance y aspectos teóricos. (Sr. Francisco Tueste)	67
Lugar y función de la filosofía en las EE.MM. en España. (Sr. J.C. García Borrón).	95
Lugares comunes para un debate sobre contenidos y métodos de la enseñanza de la filosofía. (Sr. F. Hernanz).	105
El lugar de la lógica y la epistemología en las EE.MM. (Sr. M. García Carpintero).	115

* Nota: La jornada se inauguró con la ponencia "Marco históri-
co de los planes de Enseñanza Secundaria en la España
Contemporánea", a cargo del Sr. Manuel de Puelles,
profesor de Historia de la Educación en la UNED.

20 años de reflexiones sobre la función de la filosofía en las EE.MM. (1965-1985)	131
(Sr. Jordi Fuentes).	
El nou i el vell paper de l'Ètica en la Reforma de l'Ensenyament Mitjà.	151
(Sr. Eduard Gadea).	
Introducción al pensamiento contemporáneo en España.	165
(Sr. Ignacio García de la Barrera).	
Una didàctica dels drets humans per a la classe d'ètica.	179
(Sr. Jordi Bertrán).	
Influencia de las clases de ética en las valora- ciones de los alumnos de BUP.	199
(Seminario de Filosofía del I.B. Puig Castellà de Sta. Coloma de Gramanet).	
El futuro de la ética en las enseñanzas medias.	241
(Sr. Francesc Boldú i Martínez)	
El lugar y función de la ética en las EE.MM.	289
(Sr. Javier Sádaba)	
Propostes concretes en filosofia davant la reforma.	297
(Sra. M ^a Rosa Borrás)	
La renovació de l'ensenyament secundari a Catalunya. El segon cicle (16-18 anys)	309
(Sr. Pere Solà i Montserrat i Sra. Mireia Muntané)	

Conclusions

321

Index

327

EDITORIAL ALHAMBRA

Clàssics del pensament

CATALÀ

EPICUR:

LLETRA A MENECEU Y MÁXIMES
CAPITALS

R. Ojeda i A. Olabuenaga

Epicur és un pensador de la crisi. El seu món ha deixat de ser el marc segur de la Polis. Amb la pèrdua de la independència d'Atenes ja no té sentit preocupar-se pels assumptes de la Polis (política), per la societat o per la justícia de tothom. El tot ha desaparegut.

Epicur, conscient que ja no hi restava cap esperança social, lluny ja de les utopies platòniques, es proposa de ser feliç i ensenyar-nos el camí que porta a la felicitat. En realitat, res de més fàcil: cal viure en contacte amb la natura, envoltat d'amics, sense les porcs i les temences que origina la ignorància, i disfrutar les coses agradables de la vida.

84 pàgines
1.ª ed. 1986
ISBN: 84-205-1291-5

EN PREMSA:

R. Descartes: **DISCURS DEL MÈTODE**, per J.M. Gutiérrez, H. Arnau
F. Nietzsche: **TEXTES ESCOLLITS**, per C. Rojas, J. Taberner i M. Montserrat

BREDA:

APRENDER A RAZONAR. F. Pizarro y A. Baiges
¿QUE SABEIS DE ETICA? M. Satué y Ll. Bria
GUIA DE LOS DERECHOS HUMANOS. J. Baltrán y A. Roig
LA REVOLUCION CIENTIFICA. T. Baig y M. Agustench
(Premio Giner de los Ríos 1986)

NOVETAT:

Abans de finalitzar aquest curs 86/87 us podrem oferir:
INICIACIÓ A LA HISTÒRIA DE LA FILOSOFIA

(Temes i textos per al C.O.U. i el II cicle de Batxillerat)

T. Baig, Ll. Bria, S. Codina, E. Moreno,
M. Montserrat i J. Pedraís.

PLATÓ: APOLOGIA DE SÒCRATES

Llàtzer Bria

Traducció: J. Alberich

¿Era Sòcrates innocent o culpable, creient o ateu, revolucionari o farsant, mestre o corruptor?— encara no han estat resoltos al cap de tants segles. Llegir l'*Apologia* és un repte que estimula tant els més joves com els més grans. Aquesta obra ja no pertany només al seu autor, Plató sinó que és patrimoni de tota la humanitat.

158 pàgines
1.ª ed. 1986
ISBN 84-205-1353-9

C. MARX Y F. ENGELS: MANIFEST COMUNISTA. ONZE TESIS SOBRE FEUERBACH

A. Sanjuán

Traducció. M.ª R. Borrás

Actualment, aquest opuscle, redactat per Marx i Engels d'una manera ocasional, ofereix encara unes perspectives suggeridores per a la comprensió del desenvolupament que s'esdevé davant dels nostres ulls.

La claredat pels plantejaments teòrics de *El Manifest* i el rigor de les seves conseqüències, permeten el contrast històric i la recerca de camins totalment o parcialment nous.

Aquesta obra breu, no és pas una peça arqueològica, sinó un incentiu al debat sobre l'Home i la Història.

134 pàgines
1.ª ed. 1986
ISBN 84-205-1352-0