

El pluralisme axiològic de l'acció educativa

Joan-Carles Mèlich

ABSTRACT

The phenomenological method views man as animal educandum, as a being who expresses himself and also knows the world in many different ways. Five of them are described here: Technic, moral, politics, art and religion. Each one of these is studied either as a *Weltanschauung* or as an alterity relation, and it is considered as phenomenologically essential to the pedagogical action. The later discovers itself as being modificative, normative, authoritarian, constructive and irrational. For, by interacting with technic and technology, pedagogical action becomes modificative of behavior; and, furthermore, by taking ethics as a ground, it feels able of giving moral laws which aim to universality, categoricity and respect for the other, even if as a kind of political action, it imposes authority. Moreover, from art pedagogical action learns to become cathartical action and to construct the world in a non-logical way; so does religion by means of myth and rite. At the end, the claim is reinforced that, phenomenologically, man remains still and forever an opened task.

L'home viu en civilització. En les seves interaccions socials, la realitat humana s'expressa en diverses formes o dimensions, bé des del punt de la relació d'alteritat, bé des de la seva manera de contemplar el món (*Weltanschauung*). Una antropologia de l'educació no pot deixar de fer referència, com un dels seus aspectes fonamentals, a aquestes dimensions de la humanitat, que es poden concretar en cinc: la tècnica, la moral, la política, l'art i la religió. Totes són imprescindibles, és a dir, fenomenològicament essencials, a l'*animal educandum*, malgrat que n'hi pot haver d'altres. No podem tenir la presència d'exhaustivitat.

La tècnica

Aristòtil, a la seva *Metafísica*, va introduir la tècnica com un grau de coneixement més elevat que la sensació, la percepció o l'experiència:

En definitiva, allò que distingeix el savi de l'ignorant és el fet de poder ensenyar, i per això considerem que l'art (*tekhné*) és més ciència (*episteme*) que l'expe-

riència (*empeiria*), car els que tenen tècnica poden ensenyar, mentre que aquests, els simples experts, no¹

La tècnica és més a prop de la ciència que l'experiència i, a més a més, hi ha un lligam inseparable entre tècnica i pedagogia. L'acció pedagògica viu de la tècnica, és una acció tecnològica, és un saber-fer, un *fer amb coneixement de causa*. Tanmateix, això no vol ser sinònim d'una identificació entre acció pedagògica i acció tecnològica, però sí una mútua interrelació, fins al punt de considerar que a la primera sempre hi ha present un cert grau de la segona.

La tècnica és un mode de coneixement, però no pas especulatiu, sinó dirigit a la intervenció, al canvi, a la modificació. Mentre que l'*episteme* es limita a conèixer, la tècnica concix per canviar. Aquesta és també una de les diferències que els actuals tecnòlegs de l'educació estableixen entre saber científic i saber tecnològic. L'acció pedagògica, en general, necessita el primer per tal de fonamentar-se (psicologia, economia, biologia, sociologia...), però la seva creativitat rau en el segon.

Entenem la tècnica com un mode d'actuar, com una habilitat. La mateixa dinàmica de la natura transforma la realitat, és una autotransformació. *Πάντα ἔει*. Però la *φύσις*, en ella mateixa, no és tècnica. La irrupció de la tècnica va lligada inevitablement a la consciència de l'home, perquè tota acció tècnica implica projectar i, en conseqüència, futuritzar.

L'ésser humà ha estat caracteritzat com a *homo faber*. La tècnica és, com la cultura i les institucions, el tercer element d'aquest fenomen antropològic que qualifiquem de *civilització*. La cultura és una visió del món, una interpretació, una hermenèutica. Les institucions es defineixen com a organitzacions del món. La tècnica, finalment, és una modificació del món. El quadre següent (figura 1) ho prova de resumir.

Entendre la realitat humana com a *homo faber* no és altra cosa que copsar la seva essència com a no ajustada, com a escindida. De nou ens apareix el nostre *εἶδος* fenomenològic. L'home no es limita a tenir certes habilitats de transformació del seu entorn, sinó que el canvia tot cercant-li un sentit. Aquesta és la raó de la tècnica. L'home és tècnic, treballa, i no pot deixar de fer-ho. Per això no pot intel·ligir-se l'espècie humana al marge de la tècnica. El menjar i el sexe són pulsions de totes les espècies animals. El joc, el llenguatge i el treball són dimensions pròpies de l'home, i ho són per la seva inexorable relació amb la racionalitat, amb el *λόγος*.

L'acció tècnica ha generat la **tecnologia**. Hom no pot confondre l'una amb l'altra, malgrat que siguin en constant relació. La tecnologia és un *saber* i forma part de la teoria. La tècnica, en canvi, és una pràctica. La tecnologia és el discurs

Figura 1

Cultura	Interpretació del món
Institucions	Organització del món
Tècniques	Modificació del món

1. ARISTÒTIL, *Metafísica*, 981b.

al voltant de la tècnica. Certament, des de l'antropologia, l'home pot qualificar-se com a ésser tècnic, però també com a tecnològic. Ni el progrés tècnic ni el tecnològic no són contraris a l'ésser-si-mateix de la realitat humana, però això no vol dir que la tècnica exhaurixi el discurs al voltant de l'home, ni menys encara el de l'educació. La tècnica és una dimensió de la consciència de l'home que l'ha separat de la φῦσις, i n'ha fet un animal estrany.

L'acció pedagògica en general, amb totes les seves variants (entre les quals situem l'acció educativa), és, des de la tècnica i la tecnologia, una acció planificada, sistemàtica, organitzada, més efectiva moltes vegades —encara que no pas sempre— que la més intuïtiva. Però ¿significa això que l'acció pedagògico-tècnica és més inhumana que la intuïtiva? No ho creiem pas. No és separable l'essència de la tècnica de l'essència de l'educació, sense que això sigui un reduccionisme. La tècnica no és un mitjà, un simple instrument, sinó també una forma de revelar, de *des-velar*. Veiem aquí la proximitat entre la **tècnica** i la **veritat**, en el sentit grec d'ἀλήθεια, «dur de la foscor a la llum», tal i com Heidegger interpreta el **mite de la caverna** de *La república* de Plató.

La tecnologia és molt a prop, a diferència de la simple tècnica, de la cultura com a hermenèutica. Hom pot tenir diverses concepcions del món (o modes de coneixement), entre els quals hi ha òbviament la ciència. El positivisme de Comte, malgrat la seva sobrevaloració de l'estadi positiu, ho deixa prou clar. La tecnologia, no pas la tècnica, podria entrar en el grup de la ciència (de l'*episteme*), entesa aquesta en un sentit suficientment ampli. Això ens duu a considerar una nova qüestió: els valors tecnològics que queden reflectits en l'acció tècnica i que, en la mesura en què l'educació viu de la tècnica, també afecten l'acció educativa. Com ha mostrat Habermas, la tecnologia no és axiològicament neutra, sinó ideològicament compromesa. Escriu Habermas:

La progressiva racionalització de la societat depèn de la institucionalització del progrés científic i tècnic. En la mesura en què la ciència i la tècnica penetren en els àmbits institucionals de la societat, i transformen així les institucions mateixes, comencen a caure les velles legitimacions. La secularització i el desencantament de les cosmovisions amb la consegüent pèrdua de la seva capacitat d'orientar l'acció, i de la tradició cultural en el seu conjunt, són l'altra cara de la creixent racionalitat de l'acció social²

Els vells paradigmes basats en els mites de les imatges clàssiques del món es desfan. L'home dels nostres dies viu en una classificació axiològica lligada a la tecnologia. L'eficàcia, l'optimització, el progrés o la racionalitat orienten el comportament humà, les seves relacions amb els altres i, finalment, l'acció educativa. El perill de la tecnologia és que el seu discurs sigui l'única vàlid per tal de copsar l'essència de la παιδεία. L'educació viu també necessàriament, com veurem tot seguit, de l'ètica, de la política, de l'art i de la religió. ¿Poden aquestes dimensions antropològiques ser copsades tecnològicament? ¿No haurà de quedar reduït el discurs tecnològic al seu objecte, a la tècnica, a la τέχνη?

2. HABERMAS, 1989, 53-54.

Si fem cas de Kant, i encara més concretament de la seva formulació de l'imperatiu categòric, veiem que la dignitat humana mai no pot ésser considerada com a mitjà, com a instrument, sinó sempre com a fi. ¿Hi haurà aleshores necessàriament un conflicte entre l'acció tècnica i l'acció moral? ¿Què succeeix amb l'acció educativa si és una acció que viu dels discursos de la tecnologia i de l'ètica? ¿Pot el saber tecnològic autolimitar-se? ¿Des d'on sorgeixen els límits de la tècnica? ¿Potser de la mateixa tècnica?

En l'acció educativa, l'objecte de la tècnica és l'ésser humà, la realitat humana. La tècnica, aleshores, apareix com una relació d'alteritat. Sembla obvi que les dificultats que els tecnòlegs de l'educació han d'afrontar són radicalment diferents de les altres tecnologies. Hom ha afirmat que en el cas de l'educació som davant d'una tecnologia social. Però la qüestió de fons encara resta sense resoldre. ¿D'on es deriva el dret d'intervenir tècnicament en la conducta i en la personalitat dels altres subjectes? ¿Hem pensat seriosament si la tecnologia no implica sempre alguna forma de cosificació o d'objectualització? Tanmateix, encara que la resposta fos afirmativa, el drama seria greu, ja que sembla inevitable recórrer avui a la tècnica i a la tecnologia en educació.

La moral

Moral, del llatí, *mos-moris*, significa ús, costum, manera de viure. Sovint, en la vida quotidiana, pot ésser sinònim d'*ètica*, etimològicament del grec ἦθος, caràcter, manera de ser. En filosofia, hom entén per ètica la reflexió teòrica al voltant del fet moral. La moral és una pràctica, una acció, una interrelació, una interacció, mentre que l'ètica té el sentit del discurs, del λόγος. L'ètica és, com a filosofia aplicada, un metallenguatge.

La moral no es mou en l'àmbit de l'*ésser*, sinó de l'*haver d'ésser*. L'ètica, en conseqüència, no és un discurs descriptiu, sinó normatiu. La descripció del fet moral entesa com a conjunt de normes que prescriuen el comportament, els actes i les accions humanes en una societat concreta, és més a prop de la sociologia de la moral que no pas de l'ètica. Una filosofia moral, una ètica, ha de culminar necessàriament en un codi o una proposta deontològica.

Fenomenològicament descobrim que les accions educatives, en sentit estricte, resulten inseparables del fet moral. Això és així per diverses raons. En primer lloc, si l'educació és una acció antropogenètica ha de viure *de* la moral i *en* la moral. El fenomen humà no es pot concebre a-moralment —sí que podria ser-ho immoralment—. La moral es filtra *eidèticament* en el procés educatiu. La reflexió ètica al voltant de l'educació esdevé, doncs, una reflexió fonamental, en el sentit d'ἀρχή, de *Grund*, de fonament. En segon lloc, l'acció educativa resulta intencional, encara que potser no manifestament en tots els seus casos, sinó tal vegada latentment. Les finalitats educatives són axiològiques, i en llur axiologia intervé també com a *conditio sine qua non* de la seva existència el fet moral. És cert que hom no pot confondre valors amb valors morals, car hi ha tot un seguit de valors (estètics, polítics, religiosos...) que en cap cas poden ésser qualificats de morals. Tanmateix, tota axiologia de l'educació té un component moral i, per la ma-

teixa raó, tota teleologia. Finalment i, des d'un punt de vista més didàctic o instructiu, en tota planificació curricular hom transmet valors morals, en la mesura en què l'educador no es limita a ensenyar coneixements o habilitats (tècniques), sinó també actituds, valors i normes. En tot procés educatiu (formal, no formal o informal) existeix, encara que a vegades en forma de currículum ocult, una educació moral. Per totes aquestes raons, com a mínim, la moral és un εἶδος de la παιδεία.

En el temps en què vivim la pràctica moral es caracteritza per la manca d'un punt de referència absolut que fonamenti els valors morals i les accions que se'n deriven. El νόμος va a la deriva, i l'explicació física, l'explicació científica, no pot fer res per tal de resoldre-ho. *Crisi*, del grec κρίνω, jo decideixo, jo jutjo, està des del seu inici lligat a l'essència del fenomen moral. No hi ha acte moral fora de la crisi, de la decisió individual. Sòfocles ho mostrà de forma excel·lent en la seva tragèdia *Antígona*. Antígona, filla d'Èdip, s'enfronta amb el seu oncle Creont, rei de Tebes. Aquest havia prohibit l'enterrament del seu germà Polinices, mort en combat. Antígona, en contra de la llei de Creont, i fent cas de la seva pròpia consciència, de la seva decisió, decideix enterrar Polinices. Ambdós tenen un diàleg molt dur:

CREONT (*A Antígona*): I tu, i tu que abaixes a terra el front, ¿confirmes o negues haver fet el que diu?

ANTÍGONA (*Redreçant el cap: mirant Creont a la cara*): Confirmo que ho he fet, sí, i no ho nego.

CREONT (*Al guarda*): Tu pren les cames, pots anar-te'n on vulguis, exempt d'un càrrec que et pesava. (*El guarda surt. Creont continua, adreçant-se a Antígona*): I tu respon-me, sense frases, en resum. ¿Sabies que per una crida això hagués estat prohibit?

ANTÍGONA: Ho sabia. ¿Per què no ho havia de saber? Era pública.

CREONT: ¿I amb tot has gosat transgredir la meua llei?

ANTÍGONA: Sí, perquè no és pas Zeus que me l'havia promulgada, i la Justícia, que habita amb els déus subterranis, no ha fixat entre els homes unes lleis com aquesta; no veia tampoc que les teves crides tinguessin prou força perquè, preceptes no escrits, immutables dels déus, un mortal hi pogués córrer per damunt. No és d'avui ni d'ahir, sinó de sempre que són vius; i ningú no sap des de quin dia han aparegut³

Però no n'hi ha prou amb la decisió individual, amb la crisi, amb l'*agonia* («lluita», en grec). Altres elements són també configuradors del fenomen moral, i resulten importants a l'hora de copsar l'essència antropològica del fenomen educatiu. Ens referim a la *universalitat*, la *categoricitat* i el *respecte* a l'altre com a persona, com a *realitat descontextualitzada*.

Davant les simples normes socials o polítiques, que són pròpies de cada cultura, de cada hermenèutica, la moral treballa amb normes i raonaments universals. El fet moral transcendeix la facticitat del món de la vida, de l'experiència quotidiana, per tal d'anar més enllà. Una norma moral, per exemple, exigeix

3. SÒFOCLES, *Antígona*, 440-460.

eidèticament la universalitat. Un altre problema serà com poder assolir els continguts d'aquesta norma. Kant proposa la primera formulació del seu imperatiu categòric com a imperatiu moral universal, resultat de l'ús de la raó pura pràctica: «Obra de tal manera que puguis voler al mateix temps que el teu acte esdevingui llei universal de la naturalesa». En educació és constant la referència que fem a l'imperatiu categòric de Kant. Inseparable de la universalitat és la *categoria*. L'imperatiu categòric és universal i necessari, sense cap condició, i constitueix, per a Kant, un *factum* de la raó pura pràctica. La racionalitat, en el seu ús pràctic, ha d'ésser pura, és a dir, abans de l'experiència, car, si no fos així, hom cauria en la *fal·làcia naturalista* denunciada per Hume.

La fal·làcia naturalista és un dels atzucacs més importants en què pot incórrer la fonamentació ètica. Hi ha un salt lògicament inadmissible entre l'ésser i el deure, entre *is* i *ought*. Dels indicatius no es deriven imperatius categòrics. Si els imperatius de la moralitat tenen la característica de la categoria, necessàriament hauran d'ésser *a priori*, abans de l'experiència.

La importància de la «fenomenologia *avant la lettre*» de Kant respecte al fenomen moral és de vital importància per tal de no acabar en un dels típics reduccionismes. L'ètica contemporània i, en concret, l'educació moral, ha tingut serioses dificultats per poder salvar aquests reduccionismes, que hom podria resumir en tres de fonamentals: el **sociologisme**, el **cientifisme** i el **psicologisme**.

L'exemple més clar del primer és l'obra de Durkheim. En la seva definició d'*educació*, el sociòleg francès adverteix que l'acte educatiu consisteix en un procés d'enculturació de les velles generacions sobre les joves, a l'hora de transmetre tots els components culturals necessaris per afrontar la vida social, entre els quals, hi figura la moralitat. Per a Durkheim, la moral no transcendeix les normes socials, ben al contrari, es constitueix com un apartat d'aquestes. L'educació moral, doncs, és un mode de l'educació cívica, de l'educació política o, si volem, simplement, de socialització. En segon lloc trobem el científisme. El cas de Jacques Monod, en la seva obra *L'atzar i la necessitat*, és prou clar. Allí apareix la proposta d'una ètica científica. La moral és ara una dimensió del coneixement científic, i funciona segons les mateixes regles que aquest. Finalment sorgeix el psicologisme. El psicologisme és, potser, al nostre entendre, un dels perills més greus de l'educació moral, sobretot si tenim present que ha obtingut una influència molt important en pedagogia. Tant Piaget com Kohlberg, malgrat que gairebé amb tota seguretat provarien de negar-ho, són uns bons exemples d'aquest reduccionisme. Com que hi ha una evolució psicològica determinada en el nen, l'educació moral haurà de formular els seus continguts —els seus imperatius o normes— en funció de la psicologia del desenvolupament. La fal·làcia naturalista torna a aparèixer.

La moral ha de ser autònoma per poder existir. Només la filosofia moral, l'ètica, pot aportar continguts als seus imperatius categòrics, i segons el nostre raonament, el contingut bàsic és el respecte a l'alteritat, si aquest respecte és personalitzat. Dit en altres paraules: el respecte moral no pot ser mai un respecte a l'altre com aquell que representa un rol, una funció social. Per això mateix, no té cap mena de dependència sobre les normes socials. És el que hom pot batejar com **resistència ètica**. L'altre, més enllà de la seva corporeïtat, com a **rostre** (segons

la terminologia del fenomenòleg lituà Emmanuel Levinas), em presenta resistència, limita el meu camp d'acció, introdueix una prohibició. El **rostre** es un imperatiu categòric. Però aquesta prohibició transcendeix les prohibicions socials, és categòrica, universal i necessària, vàlida en qualsevol temps i espai. Una educació moral que no tingui en compte aquesta dimensió autònoma de la moral culmina en un reduccionisme, destrueix la moralitat en l'educació i aleshores som en condicions d'afirmar radicalment i amb fermesa que mata la mateixa educació. No hi ha educació sense moral, perquè sense moral cap educació no seria possible. Però hi ha un altre contingut bàsic en educació moral que no podem oblidar. És el que el filòsof anglès R.M. Hare ha anomenat la **decisió de principi**.

De la mateixa manera que seria un error dir que tot el que hom ha de fer per ensenyar a algú a ésser un bon conductor és inculcar-li unes normes generals, en el cas de l'educació moral no n'hi ha prou a transmetre les màximes o els valors que han de regir el comportament. Cal educar la **decisió de principi**. La **decisió de principi** ha de ser autònoma, singular, i en qualsevol cas, ha de respectar, com acabem de mostrar, l'alteritat de les consciències que interactuen amb mi. En el món de la vida, la realitat humana s'enfronta amb situacions en què cal prendre decisions de caràcter moral i que tal vegada serà necessari que es reformulin els principis generals o les normes universals de moralitat, per tal de no incórrer en un fanatisme. No implica això una aposta per una ètica de la situació. Ben al contrari: la moral de la **decisió de principi** és forta, categòrica, però no dogmàtica. Només davant la **decisió de principi** podrà el subjecte establir un compromís amb les seves accions. Vegem-ho en un fragment del mateix Hare:

Seria absurd si en ensenyar-li a algú a conduir hom tingués cura d'inculcar-li principis tan fixos i comprensius que fessin que l'alumne no hagués mai de prendre una **decisió independent**. Seria absurd, de la mateixa manera, passar-se a l'extrem oposat, i deixar que ell mateix descobrís la manera de conduir. Allò que fem, si som sensats, és donar-li una sòlida base de principis i, al mateix temps, una àmplia oportunitat perquè prengui les decisions basades en els principis, i mitjançant les quals aquests són modificats, millorats i adaptats a les circumstàncies canviants, o fins i tot abandonats si esdevenen inadequats al nou medi. Ensenyar només principis, sense donar oportunitat de sotmetre'ls a les decisions de principi de l'alumne, és com ensenyar ciència exclusivament amb un llibre de text, sense entrar en el laboratori⁴.

La política

Aristòtil escrigué a *La política*: «L'home és un animal cívic». En efecte, el *zoon politikon* també resulta fenomenològicament essencial a la realitat de l'ens que som nosaltres. Al costat de la tècnica i de la moral, la política esdevé una dimensió autònoma que, sovint, en educació, ha quedat en un segon terreny, i ha

4. HARE, 1975, 78-79.

deixat pas a consideracions de legislació o d'història. Ens manquen estudis sobre *filosofia política de l'educació*, per poder esbrinar quina relació hi ha entre *παιδεία* i *πολιτεία*.

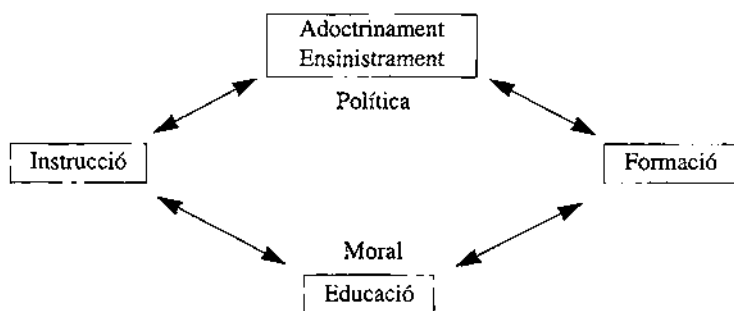
La moral i la política coincideixen en el fet que no són, no podran ésser mai concepcions del món (*Weltanschauungen*), com la ciència, la filosofia, l'art o la religió. La política, com la moral, es limita a ésser un mode de relació antropològica, un canal intersubjectiu. Tanmateix, les regles de la política i les regles de la moral resulten inversament proporcionals. Si Kant ens apareixia com una mena de «fenomenòleg *avant la lettre*», ara succeeix el mateix, però respecte al fet polític, amb l'obra de Maquiavel. Maquiavel intenta descriure i comprendre el fenomen polític tal i com és en la seva essència, al marge de qualsevol altre consideració i, sobretot, de valoració. El problema de l'educació, com el de l'home, és el de la fragmentació, el de l'escissió. El procés educatiu, en tant que relació intersubjectiva i interactiva, com hom podrà començar a endevinar, viurà de la pugna entre ètica i política.

La política és una acció, una pràctica que consisteix a assolir el poder i —de forma astuta— mantenir-s'hi. Per això compartim amb Max Weber la tesi que la política és qualsevol gènere d'activitat directiva autònoma. L'acció política és una acció de domini, de submissió, de poder, en definitiva. El poder és la categoria clau del fenomen polític. Ara bé: ¿què hem d'entendre per poder? Seguint Weber, entenem per poder la capacitat d'influir en el comportament dels altres àdhuc en contra de la seva voluntat. El poder resulta inseparable de l'autoritat. Autoritat significa aquell dret públicament reconegut a exercir el poder, àdhuc amb l'ús de la força.

L'acció educativa viu, en la seva realitat quotidiana, del fet polític. I no fem referència aquí únicament a la relació entre els actes pedagògics en general i les institucions i les lleis que se'n deriven. Cal anar antropològicament més lluny. *La mateixa relació pedagògica és en si una relació política*. Observeu, però, que ni el mètode fenomenològic, com tampoc la sociologia comprensiva de Weber, ens permeten fer judicis de valor. No es tracta en cap cas de denunciar els elements polítics de l'acció educativa, per millorar-los o eliminar-los. Ben al contrari: cal conèixer els components polítics de la *παιδεία* per comprendre (*verstehen*) la seva estructura i dinàmica.

La relació pedagògica (en totes les seves variants: formació, instrucció, educació, adoctrinament, ensinistrament...) és una relació política perquè és una relació de poder i d'autoritat. Entre educador i educand s'estableix una pugna per tal de modificar els seus comportaments, però no només això, sinó que el poder polític en educació té la pretensió d'entrar en la modificació i la construcció de coneixements, actituds, habilitats, hàbits; i tot això té com a conseqüència un canvi de mode d'ésser, de mode de viure. La «dialèctica de l'amo i de l'esclau» del capítol iv de la *Fenomenologia de l'Esperit* de Hegel podria ésser una excel·lent il·lustració filosòfica de la nostra proposta. De la «lluita a mort» al reconeixement, però a un reconeixement tal que l'amo assoleix la convicció que l'esclau és més necessari per ell que a l'inrevés. Amb això volem mostrar que la relació política en les accions pedagògiques no és sempre unidireccional en sentit descendent (educador-educand), sinó moltes vegades ascendent (educand-educador).

Figura 2



Tanmateix, no totes les accions pedagògiques tenen el mateix grau de configuració política. En l'acció estrictament educativa, l'encontre moral ofega el polític, mentre que en la d'adoctrinament és el polític el que ofega el moral.

Provem-ho de mostrar gràficament (Figura 2).

La relació política és sempre una relació de domini, de desigualtat, no només social sinó àdhuc personal. Per això l'acció educativa com a tipus ideal, prova de fugir de la política i cercar el refugi en l'ètica. Però no totes les interaccions de domini són de la mateixa mena. Podem, de nou esmentant Weber, distingir-ne tres que, alhora, mostraran tres tipologies d'educador (i tal vegada d'educand): *costum*, *carisma*, *legalitat*. En el quadre següent (figura 3) es veu aquesta tipologia weberiana aplicada a la política de l'educació.

El mateix podria ser vàlid en la relació entre els grups d'iguals a l'aula, però els límits del present treball ho fan del tot impossible. Tanmateix, el quadre anterior pot servir com a excel·lent exemple de la força política en les relacions educador-educand (o docent-discent). Àdhuc en el cas de l'educació en la vida quotidiana (*Lebenswelt*), la moltes vegades mal anomenada educació informal, podríem parlar de relació política entre les diverses corporeïtats.

Tenint present una anàlisi fenomenològica, i en conseqüència, axiològicament neutra, el fenomen educatiu en la seva vessant política se'ns presenta ara com un encontre entre membres que no són en el mateix nivell personal. En altres mots: mentre que en el cas de l'educació moral era una exigència per al seu funcionament una interacció entre corporeïtats que esdevinguin *rostre*, o desposseïdes de rol, en el cas de la relació política, el rol no només s'afirma, sinó que

Figura 3

<i>Legitimitat</i>	<i>Carismàtica</i>	<i>Tradicional</i>	<i>Legal</i>
<i>Característica</i>	Autoritat produïda per la personalitat de l'individu	Autoritat heretada històricament	Autoritat com a resultat de la força dels educands
<i>Acció pedagògica</i>	Educador com a líder	Educador per imposició	Educador consensuat

es reafirma. L'acció estrictament educativa (no adoctrinadora) només permet el pas d'elements polítics propers a l'educador legal; en un cert sentit es podria parlar d'un líder carismàtic, tot i que en aquest cas caldria matisar molt el contingut que li donem. L'acció pedagògic-adoctrinadora, en canvi, és més propera a una mena de legitimitat política d'ordre tradicional, en la qual l'autoritat i el poder són el producte de l'herència i no pas del consens de les altres corporeïtats que s'hi interaccionen.

Les accions instructives i formatives permeten una flexibilitat més gran que les dues anteriors i poden barrejar sense gaires problemes diversos tipus de legitimitat de l'autoritat sense que això vagi en perjudici de la seva constitució essencial o eidètica en tant que accions pedagògiques.

Una altra de les diferències que també estableix Max Weber en la seva obra *El polític i el científic* és l'existent entre l'ètica de la responsabilitat i l'ètica de la convicció. Val a dir que Weber encara té la pretensió de l'apropament de l'acte polític a l'acció moral, mentre que des del nostre plantejament, com s'ha vist, és del tot impossible. De fet només hi ha acció moral en el cas de l'ètica de la convicció, però aquesta no pot renunciar a la responsabilitat. L'anàlisi de la moral de Weber és, al nostre entendre, incorrecta. Mentre que el seu estudi del fet polític és del tot encertat, en el cas de la moral potser no és del tot fidel al seu propi mètode dels tipus-ideals (proper, d'altra banda, a la fenomenologia). El polític treballa per conviccions, certament, però no pas per conviccions *morals* sinó per conviccions *polítiques*. En aquest sentit Maquiavel té la darrera paraula.

L'objectiu del polític és assolir el poder i mantenir-s'hi. Les seves armes són la força i l'astúcia. El polític té les virtuts del lleó i de la guineu. La discussió entre Antígona i Creont és una discussió entre l'ètica i la política. Discussió que resulta prou equivalent a la de Cal·licles i Sòcrates al *Gòrgies* platònic. En el polític, l'aparença té més importància que la realitat, que l'ésser. Per utilitzar el *símil de la caverna*, diríem que el polític viu en les ombres, mentre que l'home moral es mou en la superfície de la cova. La justícia, el valor suprem de la πολις, no té res a veure des del punt de vista polític amb la justícia moral. Així ho manifesta el sofista Cal·licles:

La natura ens ensenya que l'encuny de la justícia no és altre que el domini del poderós sobre el dèbil⁵.

L'acció educativa és una agonia entre l'un i l'altre, entre les normes de la immanència (πολιτεία) i les de la transcendència (ἔθος). El poder polític pot arribar a extrems insuportables per als súbdits. Aleshores es produeix l'assassinat del tirà. Però la seva autoritat perviu moltes vegades més enllà de la seva mort. El desig del polític, com ha posat de manifest Albert Camus en la seva extraordinària peça teatral *Calígula*, el desig del polític —dèiem— és un desig de l'impossible:

Tot sembla tan complicat. Tanmateix tot és tan senzill. Si jo hagués assolit la lluna, si l'amor fos suficient, tot hauria canviat. ¿Però on apagar aquesta set?

5. PLATÓ, *Gòrgies*, 483d.

¿Quin cor, quin déu tindria per mi la profunditat d'un llac? Res no hi ha, ni en aquest món ni en l'altre que sigui a la meua altura. No obstant això, sé, i tu també ho saps, que n'hi hauria prou que l'impossible es fes realitat. ¡L'impossible! El vaig cercar en els límits del món, en l'interior de mi mateix...⁶

L'art

L'art és, a diferència de la política o la moral, no només un mode de relació intersubjectiva i, per tant, un element imprescindible de l'acció pedagògica, en tant que *acció*, sinó una cosmovisió, una hermenèutica, una *Weltanschauung*. L'art esdevé un element fonamental dins de les metamorfosis de l'acció educativa car no només posa en contacte les diverses subjectivitats (corporeïtats), sinó que culturalment ens dóna una imatge del món diferent a la de la ciència o la de la religió.

La llei dels tres estadis del positivista Comte havia obviat l'art. Per al creador de la sociologia, l'evolució de la humanitat es reduïa a tres fases: la religiosa (o mítica), la filosòfica (o racional) i la científica (o positiva). L'art no ocupava cap lloc entre elles. Tanmateix, existeix una visió artística del món que resulta d'una gran importància a l'hora del desenvolupament dels educands, bé a nivell psicològic, sociològic o àdhuc vital o existencial.

En el llibre vi de *La república*, Plató ens proposa una imatge interessant: l'al·legoria de la línia. De fet aquí no fa res més que continuar les metàfores d'altres diàlegs, com el *Fedre*, per exemple, on apareix el mite de l'auriga. Des de Plató, la visió artística del món queda anorreada. Homer i la tragèdia grega, d'això es queixarà Nietzsche, seran prohibits a la república, car l'art sempre és sofista. L'art, per a Plató, no és una via d'accés a la veritat, a la llum, a l'*εἶδος*, sinó un camí a la *δόξα*, a l'opinió.

Ben contràriament es manifestarà Heidegger. El fenomenòleg alemany es proposa a *Ésser i temps* (la seva primera part i única escrita) de fer una anàlisi existencial del *Dasein* (l'aquí de l'ésser, o la realitat humana). Aquesta *anàlisi* (*Daseinsanalytik*) era a títol propedèutic. Heidegger sempre negarà els seus interessos antropològics. El que ell cerca és el mateix que cercaven els antics presocràtics: l'ésser. L'objectiu de Heidegger —diu ell mateix— és l'ontologia, no pas l'antropologia. Tanmateix, mai no escriu explícitament la segona part d'*Ésser i temps*. La nostra hipòtesi es resumeix així: Heidegger no pot escriure la segona part de la seva obra fonamental en el mateix llenguatge (la filosofia) en què està escrita la primera. No obstant això, la segona part d'*Ésser i temps* sí que està redactada. Els textos sobre Hölderlin, Van Gogh, Trakl... i fins i tot els fragments literaris del mateix Heidegger, entre els quals destaca *El camí de camp* (*Der Feldweg*) són el substitut de la filosofia per assolir l'ésser.

L'art: la literatura, la música, la pintura, l'escultura, el teatre o l'arquitectura constitueixen no pas reproduccions del món, formes mimètiques, sinó visions del

6. CAMUS, 1976, 113-114.

món, vies o camins d'accés a la seva realitat íntima. *L'art és coneixement*. En paraules de Cassirer:

...l'art no és una simple reproducció d'una realitat acabada, donada. Constitueix una de les vies que ens condueixen a una visió objectiva de les coses i de la vida humana. No és una imitació sinó un descobriment de la realitat⁷.

En l'acció educativa aquesta dimensió artística és definitiva, i sovint no s'ha estudiat amb la intensitat que es mereix. El coneixement antropològic no és un coneixement simplement lògic, encara que sí que és racional. Però cal diferenciar la lògica de la racionalitat. La lògica és una de les expressions de la racionalitat, però no l'única. La racionalitat humana també es manifesta vitalment, apassionadament, sentimentalment. No és el *lóγος* contra el *πάθος*, sinó el *λόγος* amb el *πάθος*. L'art no es deixa traduir, i tota hermenèutica literària no és sinó una falsificació, car verbalitza lògicament allò no verbalitzable lògicament.

La incorporació del *raonament artístic* en l'acció educativa és una necessitat urgent si volem que l'acció educativa es manifesti en tota la seva densitat i riquesa. Però caldrà anar amb compte amb els mètodes a utilitzar. Molt més que en els altres casos, ara, l'instrumental pedagògic serà l'element prioritari. La relació (o interacció) educativa dependrà més que en totes les altres dimensions que hem estudiat, de la finalitat, en aquest cas, l'art. La interacció corpòria haurà de regir-se segons les lleis del *πάθος*, no pas de la lògica. L'educand no ha de comprendre l'art, només ha de sentir-lo.

L'educació, com ja hem posat de manifest abans, és un procés, i un procés intersubjectiu. El filòsof de la Universitat de Constança, Hans Robert Jauss, en la seva excel·lent obra *Experiència estètica i hermenèutica literària*, ha mostrat els tres moments de l'experiència estètica, que queden resumits en tres conceptes grecs: *poiesis*, *aisthesis* i *catharsis*. No entrarem en la seva anàlisi ja que ho hem fet en un altre lloc⁸. Ara ens interessa tan sols el darrer: la *catharsis*. L'acció educativa, l'estrictament educativa, no pas la pedagògica en general, és una acció comunicativa. L'educació, com a acció artística, és coneixement i construcció de l'altre, és l'accés a la seva subjectivitat. L'art és un canal que obre la comunicació educativa, la comunicació *rostre a rostre*, i contràriament al que hom podria pensar, no entra en contradicció amb la moral, per exemple, ans el contrari, fa possible l'encontre moral.

La comunicació artística, en la mesura que l'acceptem com a catàrtica, possibilita una identificació, una relació d'empatia, sense la qual no podria donar-se l'enllaç moral. De la mateixa manera que davant l'obra d'art, en l'educació artística l'altre no esdevé una realitat objectual, sinó una dimensió oberta, creadora, dinàmica. La comunicació artística és una comunicació espontània, i en aquesta espontaneïtat té lloc una trobada estrictament educativa, és a dir, entre subjectes creadors i configuradors del seu propi món.

7. CASSIRER, 1987, 214.

8. Cf. el meu treball: *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Anthropos, Barcelona, 1993.

L'ésser humà, com a social que és, no queda tancat en l'esfera estímul-resposta, no es limita a reaccionar davant els altres. L'ésser humà, com a corporeïtat, és un organisme actiu, que es veu obligat a orientar les seves accions i a cercar un sentit a la seva existència. Per això mateix, la interacció social, i l'educativa no és una excepció, no té lloc entre individus que representen un rol, sinó entre persones, entre subjectes constituents, i no pas constituïts. La interacció artística no és un element atzarós en l'acció educativa. Potser sí que podria ser-ho en d'altres modes o màscares d'aquesta acció (instrucció, adoctrinament, ensinistrament...). La interacció artística també es un εἶδος fenomenològic, que tot educador ha de tenir present si no vol que la seva acció quedi reduïda a un simple intercanvi d'informacions, com el que podria tenir lloc entre dos terminals d'ordinadors.

L'obertura de l'home al món també està donada en bona part per aquesta experiència estètica, per l'educació artística. Veurem, doncs, com les dues dimensions d'aquesta, la de l'art com a interrelació, com a catarsi, com a comunicació, i la de l'art com a contemplació del món, com a hermenèutica, són, des del punt de vista educatiu, complementàries. L'animal no veu el món, no s'enfronta amb ell com a globalitat, sinó només com a aspectes concrets d'aquest món; i encara menys es veu a ell mateix com a membre creador del seu món. L'antropòleg Arnold Gehlen, ara un clàssic de la problemàtica que ens ocupa, ho expresa així en un interessant fragment:

L'obertura és un fenomen típicament humà. L'animal és tancat. Mai no s'allibera de la pressió de les circumstàncies i sempre introdueix tota la càrrega de les seves necessitats i els seus instints. No és descarregat del món ni d'ell mateix. Ans el contrari, l'home està exposat a la superabundància d'incitacions, davant les quals és obert al món⁹.

La religió

El món occidental és el resultat de la ciència i filosofia grega, el dret romà i la religió judeocristiana. El fenomen religiós és, com els altres que acabem d'estudiar, essencial a tota civilització. La religió és, d'antuvi, una concepció del món, una *Weltanschauung*, però no només això. També és un mode de relació amb els altres, una acció.

Els teòrics de l'acció educativa han tingut poc present en les seves anàlisis el fet religiós, i aquest ha estat, fenomenològicament, un greu error, una mancança molt important. L'educació és una acció social, una acció social d'alteritat. El fet religiós és encara més fonamental que la tècnica, la moral, la política o l'art, i ho és no en el sentit de tenir més importància, sinó pel fet d'ésser més a la seva base, en els seus fonaments (ἀρχή). La religió es filtra en el procés educatiu a través dels seus dos elements bàsics: el **mite** i el **ritu**. Però abans d'entrar en el seu estudi caldrà començar per descriure el fenomen religiós en la seva

9. GEHLEN, 1980, 228.

puresa eidètica. Per tal d'assolir-ho, farem referència a l'obra de tres dels més importants fenomenòlegs de la religió del nostre segle: Rudolf Otto, Mircea Eliade i René Girard.

La religió és un element de construcció social de la realitat¹⁰ que sorgeix de l'experiència de la transcendència i que és copsat com a referència a una realitat no quotidiana. El fenomen religiós s'escapa de la immanència de la societat, del món de la vida (*Lebenswelt*) per tal d'anar més enllà, «a l'altra banda». Per això, en tot fet religiós apareix el *misteri*. Ha estat Rudolf Otto, en la seva obra *El sagrat*, que ha provat de deixar ben clar aquest *misteri* de la religiositat. Des del punt de vista antropològic la religió sorgeix com un sentiment, és copsable sentimentalment, sense que tal afirmació signifiqui que sigui reduïble a les nostres sensacions subjectives. Otto ha batejat com a *numinós* (del llatí *numen* - «Déu»-) aquesta aparició de la transcendència religiosa en l'home. La transcendència religiosa és misteriosa no tan sols perquè resulta inaprehensible pel meu coneixement, la qual cosa faria referència a la *Crítica de la raó pura* de Kant, sinó també per la seva radical i absoluta heterogeneïtat. L'heterogeneïtat del fet religiós arriba al punt d'ésser incommensurable per la meua essència, i això provoca espant i esglai. La imatge del *Pantocràtor* pot il·lustrar bé aquesta mena de sentiment.

Admetre la realitat numinosa del sagrat ens duu a la necessària irracionalitat. Les accions humanes (i les pedagògiques no en són una excepció) no poden entendre's només per la via racional, o experimental o tecnocientífica, sinó també i necessàriament per la manca de raó i d'experiència. És per això que el sagrat, com a primer nucli del fenomen religiós, és *a priori*, queda constituït com *a priori*, com a absolutament *pur* des del punt de vista epistemològic. Tanmateix, és cert que el sentiment de respecte, de temor, de transcendència, i de misteri del numinós només és copsable sensiblement, car tot en l'home, és aprehensible sensiblement. Però malgrat que sigui cert que no hi ha res en l'enteniment que no hagi passat pels sentits, no hem d'oblidar la gran excepció a aquesta màxima: llevat de l'enteniment mateix.

La religió és un element configurador de la realitat humana i de les seves accions. Tanmateix no és subordinable, ni reduïble, a qualsevol altre. Des del punt de vista de la planificació educativa, per exemple a l'escola, cal tenir-ho ben present. La religió no depèn de la moralitat, ni de la política, ni de la tècnica, ni tampoc de l'art. És independent de tots ells, en la seva essència, però el seu conjunt forma l'acció social.

La religió és una realitat de segon ordre, oposada a allò natural, allò profà. Aquesta seria una caracterització de la seva essència per via negativa. Mircea Eliade ens pot servir de complement a l'anàlisi fenomenològica de Rudolf Otto en la mesura en què qualifica el fet religiós com una *hierofania*, una *manifestació del sagrat*. Ambdós autors coincidirien en el fet de posar de manifest la seva irracionalitat. Si abans érem partidaris de fer entrar el *πάθος* en l'acció educativa pels camins de l'ètica, de la política i de l'art —no de la tècnica—, ara, amb la irra-

10. Cf. l'obra de LUCKMANN, *La religión invisible* (1973).

cionalitat de la religió, queda definitivament acomplerta. L'home entra en contacte amb «allò altre» que configura el fenomen religiós perquè se li apareix com a sagrat. Certament és prou complex comprendre el que provem d'explicar, car intentem, com en el cas de l'art, un impossible: racionalitzar l'irracionalitzable. L'home contemporani, a més a més, ha iniciat un profund procés de desacralització. La característica típica de la realitat humana avui no és la seva relació amb el sagrat, sinó amb el profà. Però fenomenològicament cal denunciar aquest fet, car el sagrat, o elements pseudo-sagrats, que repeteixen les seves mateixes estructures, entren en la vida quotidiana de l'home social. Les accions pedagògiques, tinguin lloc on sigui, no poden escapar-se de la presència hierofànica o numinosa de la religió. Però encara hi ha més: l'acció pedagògica i, concretament, l'acció educativa van a la recerca del sentit. L'home és un ésser escindit, i en la seva escissió apareix la qüestió del sentit de l'existència. L'home areligiós queda buit de sentit, resta nu davant el buit existencial. Només en les nostres cultures occidentals s'ha desenvolupat l'home al marge de la religió, l'home que «es reconeix com l'únic subjecte i agent de la història»¹¹, que no accepta cap model d'humanitat fora de la seva pròpia condició humana. Tampoc aquest home no ha pogut alliberar-se de la religió, car en els seus comportaments trobem encara petjades de fets religiosos ancestrals.

Hi ha dos elements bàsics constitutius de tot fenomen religiós: el mite i el ritu. Tots dos, però potser encara més el segon, són de vital importància per entendre la nostra imatge d'acció pedagògica. Eliade defineix el mite com aquell relat d'un esdeveniment succeït a l'inici dels temps (*in illo tempore*), i que ha estat el fonament sobre el qual s'han construït les diverses dimensions de la civilització (cultura, tècniques, institucions). El mite és, doncs, real, realment sagrat. No té sentit estudiar el mite amb les categories profanes, car això és una fal·làcia epistemològica. El mite no és una explicació científicament falsa, sinó una narració que explica l'estructura social i sobretot ritual al damunt de la qual es construeixen les accions de la vida quotidiana.

¿En quina mesura intervé el mite en la formació del ritual? El ritu és el que posa en contacte subjectivitats, el que fa interaccionar còrporitats, i el que configura les accions pedagògiques en general i l'acció educativa en concret.

El ritu es pot definir fenomenològicament com a acte repetitiu del mite. El ritual no només és una commemoració del mite, sinó la seva actualització. Pel ritu, ens convertim en contemporanis d'aquell esdeveniment que va tenir lloc a l'inici dels temps (*in illo tempore*). El ritu construeix un nou temps i un nou espai. Ambdós deixen de ser profans i esdevenen sagrats: temps sagrat i espai sagrat:

Reintegrar el temps sagrat de l'origen significa fer-se «contemporani dels déus», és a dir, viure en la seva presència, encara que aquesta presència sigui misteriosa, en el sentit de que no sempre és visible¹².

11. ELIADE, 1981, 171.

12. *Ibid.*, 81.

entre els amants hi ha una relació d'ambivalència. Amor i odi. Les paraules tràgiques de la *Pentesilea* de Heinrich von Kleist ho han mostrat amb dramatisme:

Petons i mossegades. Qualsevol que estimi de tot cor els pot confondre¹⁵.

En el límit els contraris s'identifiquen. La violència és un element eròtic de primera magnitud. La sexualitat sense violència és una màscara. Aquí hom pot desvelar una vegada més la presència del ritu. Potser la moral, la política i l'art tenen quelcom a afegir a la relació amorosa, relació que podria ésser estudiada com un apartat independent de les altres transformacions de l'acció educativa. Tanmateix se'ns fa prou difícil imaginar una vida sexual independent d'aquestes accions esmentades. Totes elles tenen un paper bàsic: la moral presenta una resistència ètica, un límit descontextualitzat; la política incorpora les lleis legals de la *πολις*; l'art permet assolir la subjectivitat de l'altre. Però potser les que menys han estat esmentades són les més importants: tècnica i religió. Les tècniques amatòries i la representació d'una violència ritual intervenen en l'acció pedagògica si aquesta es transforma en *éros*. Potser la *philia* podria escapolir-se amb més facilitat de la tècnica, però no pas de la religió.

Bibliografia

- ARISTÓTELES, (1982): *Metafísica*, Gredos, Madrid.
 — (1986): *Política*, Alianza, Madrid.
 BUBER, M. (1981): *¿Qué es el hombre?*, FCE, México.
 CAMUS, A. (1976): *Calígula*, Losada, Buenos Aires.
 CASSIRER, E. (1987): *Antropología filosófica*, FCE, México.
 DESCARTES, R. (1981): *Discours de la méthode*, Garnier-Flammarion, París. (Cf. 1966).
 — (1979): *Méditations métaphysiques*, Garnier-Flammarion, París.
 ELIADE, M. (1981): *Lo sagrado y lo profano*, Guadarrama, Madrid.
 — (1981): *Tratado de historia de las religiones. Morfología y dinámica de lo sagrado*, Cristiandad, Madrid.
 — (1982): *El mito del eterno retorno*, Alianza, Madrid.
 — (1991): *Mito y realidad*, Labor, Barcelona.
 FINKELKRAUT, A. (1987): *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona.
 FRANKL, V. (1980): *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona.
 — (1984): *Ante el vacío existencial*, Herder, Barcelona.
 — (1986): *La presencia ignorada de Dios*, Herder, Barcelona.
 — (1987): *El hombre doliente*, Herder, Barcelona.
 FULLAT, O. (1988): *La peregrinación del mal*, Publicacions de la Universitat Autònoma de Bellaterra, Bellaterra.
 GEHLEN, A. (1980): *El hombre*, Sígueme, Salamanca.
 GIRARD, R. (1982): *El misterio de nuestro mundo*, Sígueme, Salamanca.
 — (1983): *La violencia y lo sagrado*, Anagrama, Barcelona.
 — (1985): *La route antique des hommes pervers*, Grasset, París.
 — (1986): *El chivo expiatorio*, Anagrama, Barcelona.

15. KLEIST, 1973, 113.

- HABERMAS, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt.
 — (1989): *Ciencia y técnica como «ideología»*, Tecnos, Madrid.
 — (1990): *Pensamiento postmetafísico*, Taurus, Madrid.
- HARE, R. M., (1975): *El lenguaje de la moral*, México.
- HEGEL, G.W.F. (1985): *Fenomenología de l'esperit*, Laia, Barcelona.
- HEIDEGGER, M. (1973): *Kant und das Problem der Metaphysik*, Klostermann, Frankfurt.
 — (1976): *Einführung in die Metaphysik*, Niemeyer, Tübingen.
 — (1978): *Vom Wesen des Grundes*, a Wegmarken, Klostermann, Frankfurt.
 — (1979): *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tübingen.
 — (1980): «Nietzsches Wort Gott ist tot», a *Holzwege*, Klostermann, Frankfurt.
 — (1981): *Grundbegriffe*, Klostermann, Frankfurt.
- HUSSERL, E. (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Husserliana VI, Nijhoff, La Haya.
 — (1965): *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Klostermann, Frankfurt.
 — (1977): *Cartesiansche Meditationen*, Meiner, Hamburg.
 — (1980a): *Logische Untersuchungen*, Niemeyer, Tübingen.
 — (1980b): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Niemeyer, Tübingen.
- JANKELEVITCH, V. (1987): *La mala conciencia*, FCE, México.
- JASPERS, K. (1973): *Philosophie*, Springer, Heidelberg.
 — (1983): *Einführung in die Philosophie*, Piper, Munich.
- KANT, I. (1974): *Kritik der praktischen Vernunft*, Suhrkamp, Frankfurt.
 — (1982): *Kritik der reinen Vernunft*, Suhrkamp, Frankfurt.
- KIERKEGAARD, S. (1976): *Temor y temblor*, Guadarrama, Madrid.
- KLEIST, H. v. (1973): *Penthesilea*, Labor, Barcelona.
- KÜNG, H. (1979): *¿Existe Dios?*, Cristiandad, Madrid.
- LEVINAS, E. (1982): *Étique et infini*, Fayard, París.
- LUCKMANN, T. (1973): *La religión invisible*, Salamanca, Sígueme.
- NIETZSCHE, F.: (1980): *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, Gruyter, Berlin.
- OTTO, R. (1980): *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*, Alianza, Madrid.
- PLATÓ (1986): *Gòrgies*, Bernat Metge, Barcelona.
 — (1988): *Fedre*, Bernat Metge, Barcelona.
 — (1989): *La república*, Bernat Metge, Barcelona.
- RICOEUR, P. (1982): *Finitud y culpabilidad*, Taurus, Barcelona.
- RUSE, M. (1987): *Tomándose a Darwin en serio*, Salvat, Barcelona.
- SARTRE, J. P. (1982): *L'être et le néant*, Gallimard, París.
- SCHELER, M. (1974): *Wesen und Formen der Sympathie*, Francke, Berna.
 — (1988): *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bouvier, Bonn.
- SÒFOCLES (1951): *Antígona*, Bernat Metge, Barcelona.
- SZILASI, W. (1973): *Introducción a la fenomenología de Husserl*, Amorrortu, Buenos Aires.
- WEBER, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tübingen.
 — (1987): *El político y el científico*, Alianza, Madrid.