

“VALORES MORALES VERSUS VALORES CÍVICOS (EN LA EDUCACIÓN) EN LA VIDA COTIDIANA”

Joan-Carles Mèlich

Universidad Autónoma de Barcelona

El análisis filosófico de cualquier fenómeno cultural abre una nueva dimensión en el campo de las ciencias humanas. Éstas se ocupan de estudiar la naturaleza humana desde su historicidad, subjetividad y significatividad. Pero la filosofía no es, de hecho, una ciencia humana. Incluso se puede sostener que no es una ciencia, aunque el rigor de sus métodos y teorías debiera ser cuanto menos equiparable al de la ciencia. Lo que distingue la ciencia (natural o humana) de la filosofía es su objeto. La ciencia se ocupa de la «physis», de la naturaleza; la filosofía, en cambio, es «metafísica», toda filosofía es metafísica. Este trabajo se enmarca en el ámbito de la filosofía «social» de la educación, y el problema que en él abordamos queda englobado en el ámbito de lo metafísico.

Si como advirtió Kant todas las preguntas filosóficas pueden resumirse en una: «¿qué es el hombre?», no es menos cierto que el interrogante antropológico no cierra las puertas a la metafísica sino que las abre. Como Heidegger se ocupó de demostrar, la crítica a la metafísica que Kant quiso llevar a cabo en la *Crítica de la razón pura* es, en rigor, una crítica a la metafísica tradicional, dogmática, racionalista., pero Kant inaugura un nuevo campo: la metafísica de la finitud, esto es, la antropología filosófica, la ética y la estética. La cuestión moral no puede ni

debe reducirse a sociología. La ética no es sociología, no depende de la sociología. La ética es metafísica, es filosofía primera (Levinas).

Una filosofía de la educación en la vida cotidiana debe contemplar necesariamente esta cuestión acerca de la naturaleza de los valores morales. Ciertamente la educación en el mundo de la vida puede estudiarse solamente desde el punto de vista sociológico, pero a mi juicio este es uno de los errores más graves que han podido cometer los pedagogos: creerse la tesis de Durkheim, expuesta en su *Educación y sociología*, que sostiene que la pedagogía depende de la sociología más que de ninguna otra ciencia.

La hipótesis que vamos a intentar demostrar en este trabajo está en la línea de lo expuesto en mi libro *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Esta hipótesis podría formularse como sigue: La educación en la vida cotidiana es una acción social y por lo tanto «vive» de los valores sociales o «cívicos», pero no se reduce a ellos. La educación necesita de otros valores, de otro ámbito axiológico trascendente al mundo de la vida: los valores morales. Estos -si existen- no pueden confundirse jamás con los valores cívicos. La posmodernidad, el pensamiento débil, no ha hecho otra cosa en el terreno axiológico que «reducir» lo moral a lo cívico, y por

lo tanto lo universal a lo particular, a lo regional; lo categórico a lo hipotético, al pacto; lo apodíctico al consenso. Recuperar los valores morales -al margen de los cívicos- para la educación en la vida cotidiana es condición necesaria para poder distinguir la acción educativa de otras acciones «pedagógicas» tales como el adoctrinamiento o la domesticación.

Veamos, en primer lugar, qué debe entenderse -desde el punto de vista fenomenológico- por *mundo de la vida*.

El «mundo de la vida» (*Lebenswelt*) es el mundo de la cotidianidad (*Alltagswelt*), la esfera en la que transcurren las vivencias, los pensamientos y las acciones humanas espontáneas, irreflexivas. El mundo de la vida, así lo define Husserl en su obra publicada póstumamente con el título de *La crisis de las ciencias euro-*

peas y la fenomenología trascendental, es el mundo en el que vivimos siempre, es esa realidad que cualquier persona encuentra en la «actitud natural» (*natürliche Einstellung*). Recuperar el mundo de la vida significa regresar al «mundo de las sombras» de la «caverna» platónica.

El *Lebenswelt* es el mundo extracientífico, es el «lugar» que escapa al influjo de la ciencia, el espacio social de los procesos activos, significativos, comunicativos, interactivos e intersubjetivos. En el cuadro adjunto (Figura 1) resumimos las características del mundo de la vida según aparece en los textos de la obra de Husserl citada anteriormente (seguiré la traducción española de la Editorial Cátedra, Barcelona, 1991).

<p>Mundo pre-científico y extra científico</p>	<p>*"Nosotros somos en este mundo objetos entre objetos, por expresarlo desde la perspectiva del mundo la vida; esto es, somos en tanto que siendo aquí y allá, una lisa y llana certeza experiencial, previamente a toda c o n s t a t a c i ó n científica. . . " (1991, p. 1 09)</p> <p>*"El mundo de la vida existía para la humanidad ya antes de la ciencia, al igual que también prosigue su forma de ser en l a época de la ciencia." (1991, p.129)</p> <p>*"El mundo de la vida es el mundo espacio-temporal de las cosas tal y como las experimentamos en nuestra vida pre- y extracientífica. "(1991, p. 145)</p>
--	--

<p>Mundo intersubjetivo</p>	<p>*"Entre los objetos mundano-vitales también encontramos a los hombres, con todo su humano hacer y ejercer, actuar y padecer, viviendo en común en el horizonte del mundo en sus respectivas uniones sociales y sabiéndose allí" (1991, p.154).</p> <p>*"En nuestra percepción continuamente fluyente del mundo no estamos aislados, sino que en esta percepción estamos a un mismo tiempo en conexión con otros hombres." (1991, p.172).</p> <p>*"El mundo es siempre el mundo exhibible empírico-generalmente (intersubjetivamente) y, al mismo tiempo, lingüísticamente exhibible" (1991, p.220).</p>
<p>Mundo subjetivo</p>	<p>*"El mundo (...) es tomado de antemano tan sólo como correlato de las apariciones, de las opiniones subjetivas, de los actos y capacidades subjetivas, en lo que constantemente tiene y siempre alcanza de nuevo su m u d a b l e sentido unitario. " (1991, p. 189) .</p>
<p>Mundo pre-dado como siendo. Mundo como Horizonte</p>	<p>*"La ciencia es una realización espiritual humana que (...) presupone tomar como punto de partida el mundo de la vida circundante intuitivo, dado previamente como siendo para todos en común." (1991, p.127)</p> <p>*"El mundo previamente dado es el horizonte que abarca de forma fluida constante todos nuestros fines, todas nuestras metas, fugaces o duraderas... (1991, p. 151)</p>

<p>Mundo intuitivo.</p>	<p>*"Cabe instalarse por completo en el suelo de este mundo lisa y llanamente intuitivo, cabe dejar fuera de juego todas las opiniones y conocimientos objetivo-científicos, para, entonces, examinar en general qué tareas "científicas", esto es aquellas que hay que decidir con v a l i d e z general, se yerguen en atención a su propio modo de ser" (1991, p.129).</p>
<p>Mundo de evidencias originarias, de presencia inmediata.</p>	<p>*"El mundo de la vida es un reino de evidencias originarias. Lo dado evidentemente es, según el caso, lo experimentado con presencia inmediata en la percepción como "ello mismo", o bien como lo recordado en el recuerdo como ello mismo..." (1991, p. 134).</p>
<p>Mundo en el que se enraíza y se funda el conocimiento científico.</p>	<p>*"La ciencia, en tanto que una realización de las personas precientíficas, de las individuales y de las que se agrupan en las actividades científicas, pertenece ella misma al mundo de la vida. Ciertamente, sus teorías, las figuras lógicas, no son cosas mundano-vitales como lo son las piedras, las casas, los árboles. Son todos lógicos y partes lógicas a partir de los elementos lógicos últimos." (1991, p. 136).</p> <p>*"El saber sobre el mundo objetivo-científico se "fundamenta" en la evidencia del mundo de la vida" (1991, p.137).</p> <p>*"El mundo de la vida concreto es, al mismo tiempo, la base fundamentadora para el mundo científicamente verdadero..." (1991, p.138).</p>
<p>Mundo espacio-temporal</p>	<p>*"El mundo es un mundo espacio-temporal..."(1991, p.177).</p>

<p>Mundo de la actitud natural</p>	<p>*"En tanto que fenomenólogo puedo regresar en cualquier momento a la actitud natural, a la lisa y llana realización de mis intereses teóricos o cualesquiera otros."(1991, p.220)</p>
<p>Mundo como hipótesis</p>	<p>*"El mundo: esto no es una hipótesis en el único sentido en el que las hipótesis tienen sentido para las ciencias positivas, por ejemplo, como hipótesis sobre la estructura de los sistemas de la vía láctea - todas las hipótesis de la positividad son precisamente hipótesis sobre el fondo de la "hipótesis" del mundo, para la que buscar una significación en el mismo sentido científico positivo sería un contrasentido" (1991, p.272).</p>

(Figura 1: Las características del «mundo de la vida» según Husserl)

Tomando como punto de apoyo el mundo de la vida husserliano iniciaremos nuestro análisis acerca del conflicto entre los valores cívicos y los valores morales en la acción educativa.

Los valores son puntos de referencia, son el horizonte sobre el que la realidad humana orienta sus acciones e interacciones con los demás. Pero el drama del hombre contemporáneo es que ha perdido el fundamento de los valores. El horizonte se ha borrado. Desde el final de la Ilustración la acción educativa viaja a la deriva. Ha comenzado el tiempo de crisis o, si se prefiere, la posmodernidad.

Friedrich Nietzsche ha sido el autor que mejor ha descrito esta «pérdida del fundamento». En su obra *La gaya ciencia*, el pensador alemán nos ofrece una imagen alucinante: un hombre loco apa-

rece al mediodía, en una plaza pública, con una linterna, buscando a Dios. Pero dado que había muchos hombres que no creían en Dios sus palabras provocaron risas. «¿Es quizás que Dios se ha perdido?», le preguntaron. Pero el hombre loco no les hizo caso y les dijo: «¿Queréis saber dónde está Dios? Yo os lo diré: Dios está muerto y nosotros le hemos matado». El loco paradójicamente es el más lúcido de todos, y sabe que la «muerte de Dios» implica un terremoto en la vida humana. Sin Dios parece que se han borrado los puntos de referencia absolutos, hemos vaciado el mar y ha desaparecido el horizonte. Ahora, se pregunta el loco, ¿qué nuevos dioses, qué nuevas ceremonias sagradas inventaremos?

Ha sido Heidegger uno de los mejores intérpretes de la muerte de Dios de Nietzsche. Dios no es solamente el Dios del cristianismo, sino todo el mundo

suprasensible, el mundo platónico de las ideas. Parece que no se pueden concebir las acciones al margen de los valores. Fenomenológicamente diríamos que aparece una «conciencia de imposibilidad» en las «variaciones imaginativas». Sin valores las acciones caen en un pozo sin fondo, en un «abismo» (*Abgrund*) y navegan a la deriva. Pero además, ahora la cuestión es más grave: sin fundamento los valores parecen gratuitos. La «muerte de Dios» es la irrupción del nihilismo, y éste podría ser la destrucción de la acción educativa. ¿Será posible recuperar el fundamento? ¿Deberíamos pensar en educar al margen de él? ¿Hay alguna alternativa al reto de la posmodernidad? ¿Cuáles son los «restos del naufragio»? En nuestro libro *Después de la modernidad*, ya apuntamos algunos: el neocontractualismo de Rawls, la ética de Jürgen Habermas, el pacifismo de Krishnamurti o el ecologismo. Sin embargo ninguno de ellos acaba por convencernos, por razones diversas. Nuestra posición se situará en una línea más próxima a la teoría y el método fenomenológico, y en autores aparentemente tan dispares pero al mismo tiempo todos ellos fenomenólogos como: Max Scheler, Emmanuel Levinas o Hans-Robert Jauss. Pero volvamos a Nietzsche.

El análisis nietzscheano hace referencia solamente al fundamento de los valores trascendentes de la acción, a los valores morales, pero no a los cívicos. Los valores cívicos quedan «fundamentados» -aunque esta no sea la expresión más adecuada- en la dinámica propia del mundo de la vida, en el flujo de lo cotidiano. Los valores cívicos, al ser inmanentes al *Lebenswelt* (mundo de la vida), no necesitan «fundamento», se bastan con «causa». Son relativos, precarios, mutables,

inestables, momentáneos. Todo lo contrario que los valores morales. Pero lo interesante ante todo es comprobar cómo la acción educativa necesita de ambos: en tanto que acción social, la educación se alimenta de los valores cívicos, propios de cada cultura, relativos. Pero la educación, al ser también una acción moral, al tener la moral como constituyente, no se basta con los valores cívicos, y necesita de los morales. Éstos no pueden fundamentarse en el devenir de lo cotidiano, en el mundo de la vida, puesto que, de ser así, quedarían devorados por los valores cívicos, por la relatividad y precariedad del *Lebenswelt*. Los valores cívicos siempre están contextualizados; a diferencia de los valores morales, y de las acciones que en ellos se basan, que son descontextualizados.

La posición trascendente es la única que permite un discurso autónomo respecto de los valores morales, y la única que permite entender la educación en la vida cotidiana no solamente como una acción cívica o social sino también como una acción moral. Entiéndase que me refiero aquí a una moral situada en el origen de la acción educativa, en su seno constituyente, y no a una moral que se alcanza al final del proceso -al modo de una finalidad de la educación-. Ni en Freud, ni en Marx, como tampoco en el caso de Nietzsche o Sartre, puede hablarse de valores morales. En todos ellos la moralidad se disuelve en naturaleza (Nietzsche), en cultura (Freud), en pura gratuidad o invención (Sartre) o en conflicto social y en dominio social (Marx).

Pero el reto más duro respecto al fundamento de los valores morales nos lo ofrece Nietzsche. El fundamento (entendido ahora como «vía de acceso») antro-

pológico a la realidad de los valores era, con la Ilustración, la razón. La «muerte de Dios» es la muerte de la razón universal, como aquello que permite el entendimiento, como el punto de apoyo metafísico. La pedagogía occidental ha sido básicamente racionalista. Desde Sócrates y Platón, el pathos griego, la hybris de la tragedia griega, ha sido condenada a muerte. Sócrates aparece a los ojos del Nietzsche del *Crepúsculo de los ídolos* como el anti-griego, el pseudo-griego, como el enemigo de los ideales dionisiacos en favor de los apolíneos. Nietzsche cree que con la muerte de Dios se ha asesinado a toda la tradición cristiana occidental, al racionalismo platónico, cartesiano y kantiano. Con la muerte de Dios la axiología educativa queda desnuda de valores morales trascendentes. A partir de ahora solamente le quedarán valores immanentes, los valores propios de cada mundo de la vida en particular: los valores «políticos»(de polis), los valores cívicos.

Compartimos con Nietzsche la necesidad de combatir el exclusivismo de la razón ilustrada que queda perfectamente ejemplificado en el terreno educativo en el breve texto de Kant titulado *Sobre pedagogía*(*Über Pädagogik*). Sin embargo, nos alejamos del análisis nietzscheano respecto a la negación de la trascendencia de los valores morales. Nuestra argumentación es aquí contundente: si no existen valores trascendentes no tiene sentido platicar acerca de los valores morales, y si no existen éstos la educación en la vida cotidiana no puede distinguirse del adoctrinamiento o la domesticación.

Ciertamente, la historia del pensamiento occidental consideró además del logos otra posibilidad de fundamento axiológico: la empeiría. Sin embargo,

desde la «falacia naturalista» denunciada por Hume en su *Tratado sobre la naturaleza humana* la experiencia parece cuanto menos condenada al baúl de los recuerdos, al menos desde un punto de vista ético. La experiencia solamente ofrece las «causas» de los valores cívicos, pero en ningún caso el fundamento de los valores morales.

El logos, como advertimos anteriormente, ha tenido mejor suerte. Desde Platón a Habermas, pasando por Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza, Kant o Hegel, la razón se ha convertido en fundamento de la axiología, en la vía de acceso al conocimiento al ser del valor. El imperativo categórico de Kant podría servir de ejemplificación de este dominio racionalista en la axiología occidental. De nuevo es Nietzsche el que pretende poner las cosas en su sitio. En *El Anticristo*, exclama: “¡Que la gente no haya sentido como peligroso para la vida el imperativo categórico de Kant!”, y en su *Genealogía de la moral* sentencia: “El imperativo categórico huele a crueldad”.

Nietzsche descubre en el mandato moral kantiano la sobrevaloración de la razón en detrimento de la pasión. El deber moral de Kant resulta para Nietzsche un atentado contra la vida, que es lo más propio de la realidad humana. Nietzsche cree vislumbrar en la voluntad de poder el valor de la vida inmanente a la naturaleza. De ahí la dificultad de caracterizar a Nietzsche de «nihilista». La filosofía de Nietzsche no supone una negación de los valores, sino solamente de su universalidad, de la trascendencia, del fundamento y de la razón como horizonte. La posición nietzscheana, lejos de defender un amoralismo, supone un intento de legitimación de valores tales como el egoísmo, la

incomunicación, el ímpetu, la fortaleza, la nobleza, el cuerpo, la salud, la guerra, la aristocracia. Son los valores inmanentes a la naturaleza, a la vida, porque la vida no es otra cosa que voluntad de poder, y esta es la alternativa al imperativo categórico de Kant.

La axiología nietzscheana confluye en la antropología del superhombre (*Übermensch*). Si recordamos el *Zarathustra*, veremos que el superhombre es el individuo que ha sido capaz de romper las ataduras de la esclavitud (el camello), pero que no se ha contentado con una mera rebelión (el león), sino que ha descubierto el juego de la vida, la pasión y la *hybris*, y una nueva concepción del tiempo que enlaza con la Grecia trágica: el eterno retorno. El camello se convierte en león, y éste, a su vez, en niño. Pero el peligro tanto de la axiología como de la antropología nietzscheana es que tal posición podría llevar consigo el óbito de la educación misma.

La acción educativa -en sentido estricto, esto es, no la adoctrinadora o la domesticadora- sólo puede entenderse desde la óptica del mundo de la vida (*Lebenswelt*) como un encuentro entre corporeidades. El niño, por su egoísmo, es la negación de la comunicación, del encuentro, de la apertura. Todo encuentro educativo (quedan excluidos los adoctrinadores y los domesticadores) significa una apertura al otro. El niño, por lo menos si lo tomamos desde la perspectiva nietzscheana, se remite siempre a sí mismo, es el centro del universo, es el negador radical de la alteridad. El otro, para el niño, está siempre en función de sí mismo. El valor de la «justicia» en el vitalismo de Nietzsche es imposición y sometimiento. EL análisis que lleva a cabo

Nietzsche, su inmanencia axiológica, resulta útil para explicar la acción adoctrinadora, pero es inútil para la acción educativa. Del mismo modo, los valores cívicos pueden encajar perfectamente en este marco, dado que el civismo, debido a la lógica del mundo de la vida, puede ser adoctrinador. ¿En función de qué debería dejar de serlo? ¿En base a qué se puede criticar un valor «cívico» adoctrinador si no existe otro valor trascendente y universal que se pueda tomar como punto de referencia?

El «derecho» nietzscheano se acerca sobremanera a lo expuesto por el sofista Calicles en el *Gorgias* de Platón:

“En mi opinión (son los hombres débiles y la masa los que establecen las leyes. Para sí mismos y para su propia utilidad, implantan las leyes, dan alabanzas y censuras: quieren atemorizar a los que son más fuertes que ellos, a los que son más capaces de tener más, y para evitar esto, dicen que es feo e injusto tener más y que la injusticia consiste en tratar de conseguir más cosas que los demás.” (*Gorgias*, 483d).

Si los valores morales no son trascendentes al mundo de la vida, si los valores morales son un invento de los débiles, la moral pierde toda su fuerza. El ser es superficie. Estamos de lleno en la posmodernidad. La moral, en sentido fuerte, no es ni psicología, ni sociología, ni economía, ni historia. (; entonces ¿qué es? La moral es filosofía primera (Levinas), la moral es metafísica.

Adviértase que no se puede confundir metafísica con ontología. Si bien es cierto que «toda ontología es metafísica», no lo es que «toda metafísica es ontología». En efecto, la ética es metafísica,

pero no es ontología. Levinas se ha ocupado de dejarlo bien claro en todas sus obras. Ontológicamente yo soy yo y tú eres tú. Ontológicamente puedo matarte, asesinarlo. Sin embargo la moral es un imperativo, un imperativo categórico que estalla en el rostro del otro: «¡No matarás!». El valor moral no depende del entorno, de la sociedad, del mundo de la vida, aunque tenga lugar en él. El valor moral está absolutamente descontextualizado. El respeto y la responsabilidad para con el otro solamente es moral, que no cívica, en la descontextualización. Quiero decir: el respeto al rol y/o al estatus social del otro es un respeto cívico, político (de *polis*), pero no es un respeto moral. El respeto moral se dirige al tú desnudo de roles y estatus. Te respeto por lo que eres, porque debo respetarse, y tengo un compromiso contigo. Pero este respeto y esta responsabilidad vive y existe al margen de las leyes fácticas, del derecho y de la costumbre. Nos situamos en lo que los alemanes llamarían *Moralität* frente a las costumbres, *Sittlichkeit*.

El fundamento del deber moral no es un fundamento racional, racionalista. Lo que nos conduce al rostro no es el logos sino el pathos. El rostro es absoluto, es infinito. Nunca podré alcanzarlo del todo, dado que si así fuera dejaría de ser otro, lo otro, para convertirse en lo mismo, en identidad plena. Pero leo el rostro. Esa lectura es pasional, afectiva. No emotiva, empero, si por «emotivo» se entiende una posición emotivista. (Véase al respecto mi libro *Del extraño al cómplice*). El fundamento se convierte en una «vía de acceso» al deber, al rostro, y ésta vía es el pathos. La ética del rostro nos ha conducido a una ética de la pasión.

Sería un prejuicio racionalista considerar que una ética de la pasión es menos universal que una de la razón. Max Scheler lo dejó bien claro (tomando como punto de referencia a Blaise Pascal) en su *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. No es en modo alguno cierta la apreciación cartesiana que se expone al inicio del *Discurso del método*:

“El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo”.

La ética de la pasión es universal, categórica, deontológica, apodíctica. No es una ética mínima, que se confunden con el civismo, con la costumbre. La *Moralität* no acaba devorada por la *Sittlichkeit*. No es una ética posmoderna aunque viva en un entorno posmoderno. La ética de la pasión es estética. La metáfora sustituye aquí a la lógica científica. El absoluto sólo se alcanza intuitivamente y también intuitivamente estalla el deber en el rostro.

RESUMEN

El objeto de este artículo no es otro que establecer las diferencias existentes entre los valores cívicos y los valores morales en la educación en la vida cotidiana. La educación es una acción social. Partiendo de este presupuesto se puede deducir que toda educación está impregnada de valores sociales o, si se quiere, cívicos. Éstos son particulares, regionales, relativos a cada mundo de la vida (*Lebenswelt*). Sin embargo la educación no puede comprenderse únicamente desde esta perspectiva. Los valores cívicos no son los únicos que constituyen la dimensión axiológica de la educación. La educación es una acción social, pero es más que una acción social. La educación

es también una acción moral. Los valores morales, si existen, trascienden el horizonte del mundo de la vida. Son universales. Sólo desde esta postura teórica será posible distinguir las acciones netamente educativas de las adoctrinadoras o domesticadoras en la vida cotidiana.

Descriptores: Educación moral, valores morales, valores cívicos, mundo de la vida, vida cotidiana.

BIBLIOGRAFIA

- APEL, K.(O.(1985): *Transformación de la filosofía*, Taurus, Madrid.
- (1989): "La situación del hombre como problema ético", en *Razón, ética y política. El conflicto de las sociedades modernas*, Anthropos, Barcelona.
- (1991): "La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación postmetafísica de la ética de Kant", en *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós, Barcelona.
- BERGER, P. / LUCKMANN, T.(1991): *The social construction of reality. A treatise in de social of knowledge*, Penguin, Londres.
- BERGER, P.(1971): *Para una teoría sociológica de la religión*, Kairós, Barcelona.
- (1982): "La identidad como problema en la sociología del conocimiento", en *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México.
- (1989): *Invitación a la sociología. Una perspectiva humanística*, Herder, Barcelona.
- BERGER, P. / KELLNER, H.(1985): *La reinterpretación de la sociología. Ensayo sobre el método y la vocación sociológicos*, Espasa Calpe, Madrid.
- BLUMER, H.(1982): *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Hora, Barcelona.
- BOLLNOW, O.(F.(1969): *Hombre y espacio*, Labor, Barcelona.
- (1974): *Lenguaje y educación*, Sur, Buenos Aires.
- (1976): *Introducción a la filosofía del conocimiento*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (1979): "Sobre las virtudes del educador", en *Educación*, núm. 20, Tubinga.
- (1984): *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Kohlhammer, Stuttgart.
- CAMPS, V.(1990): *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid.
- (1991): *La imaginación ética*, Ariel, Barcelona.
- CARR, D.(1991): *Educating the Virtues. A essay on the philosophical psychology of moral development and education*, Routledge, Londres.
- CASSIRER, E.(1987): *Antropología filosófica*, FCE. México.
- COLOM, A.(J.(MELICH, J.(C.(1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Paidós, Barcelona.
- DAHRENDORF, R.(1975): *Homo sociologicus*, Akal, Madrid.
- DIENELT, K.(1980): *Antropología pedagógica*, Aguilar, Madrid.
- DUFRENNE, M.(1968): *Pour l'homme*, Ed. du Seuil, París.
- (1982): *Fenomenología de la experiencia estética. El objeto estético*, F. Torres, Valencia.
- (1983): *Fenomenología de la experiencia estética. La percepción estética*, F. Torres, Valencia.
- DURKHEIM, E.(1968): *Éducation et sociologie*, PUF, París.
- EISNER, E.(W.(1991): *The Enlightened Eye. Qualitative enquiry and the enhancement of educational practice*, Macmillan, Nueva York.
- (1992): "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 191.(Ponencia presentada al Symposium Internacional sobre Desarrollo humano y Educación, Madrid. 1991).
- ELIAS, N.(1988): *Die Gesellschaft der Individuen*, Suhrkamp, Frankfurt.
- FABREGAS, X.(1987): *El fons ritual de la vida quotidiana*, Ed. 62, Barcelona.

- FINK, E.(1990): "Réflexions phénoménologiques sur la théorie du sujet", en *Le statut du phénoménologique*, Millon, Grenoble.
- FRANKL, V.(1980): *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona.
- (1984): *Ante el vacío existencial*, Herder, Barcelona.
- (1985): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, Piper, Munich.
- (1987): *El hombre doliente*, Herder, Barcelona.
- (1988): *La voluntad de sentido*, Herder, Barcelona.
- GADAMER, H.(G.(1960): *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tubinga.
- (1981): *La razón en la época de la ciencia*, Alfa, Barcelona.
- (1982): *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*, Aubier, París.
- (1991): *L'art de comprendre. Escritos II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine*, Aubier, París.
- GEHLEN, A.(1980): *El hombre*, Sígueme, Salamanca.
- GIDDENS, A. / TURNER, J.(Eds.)(1990): *La teoría social hoy*, Alianza, Madrid.
- GIDDENS, A.(1987): *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (1991): *Sociología*, Alianza, Madrid.
- (1992): *El capitalismo y la moderna teoría social*, Labor, Barcelona.
- GIRARD, R.(1983): *La violencia y lo sagrado*, Anagrama, Barcelona.
- GOFFMAN, E.(1974): *Les rites d'interaction*, Les éditions de minuit, París.
- (1979): *Relaciones en público*, Alianza, Madrid.
- (1986): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Northeastern University Press, Boston.
- (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Madrid.
- GRATHOFF, R.(1989): *Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung*, Suhrkamp, Frankfurt.
- GURWITSCH, A.(1979): *El campo de la conciencia.(Un análisis fenomenológico)*. Alianza, Madrid.
- HABERMAS, J.(1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt.
- HEIDEGGER, M.(1973): *Kant und das Problem der Metaphysik*, Klostermann, Frankfurt.
- (1976): *Einführung in die Metaphysik*, Niemeyer, Tubinga.
- (1979): *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tubinga.
- (1980): *Holzwege*, Klostermann, Frankfurt.
- HORKHEIMER, M.(1974): *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, Fischer, Frankfurt.
- HUSSERL, E.(1948): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*, Claassen & Goverts, Hamburgo.
- (1952): *Ideen II: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*, Husserliana IV, Nijhoff, La Haya.
- (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, Husserliana VI, Nijhoff, La Haya.
- (1973a): *Die Idee der Phänomenologie*, Husserliana II, Nijhoff, La Haya.
- (1973b): *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*, Husserliana XIII, XIV, XV, Nijhoff, La Haya.
- (1977): *Cartesianische Meditationen*, Meiner, Hamburg.
- (1980a): *Logische Untersuchungen*, Niemeyer, Tubinga.
- (1980b): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Niemeyer, Tubinga.
- (1981): *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Klostermann, Frankfurt.
- (1986): *Phänomenologie der Lebenswelt*,

- Reclam, Stuttgart.
- ISER, W. / HENRICH, D.(Ed.)(1984): *Theorien der Kunst*, Suhrkamp, Frankfurt.
- ISER, W.(1987): *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid.
- JAMME, C.(1989): "Überrationalismus gegen Irrationalismus. Husserls Sicht der mythischen Lebenswelt", en *Phänomenologie im Widerstreit*, Suhrkamp, Frankfurt.
- JANKELEVITCH, V.(1983): *La paradoja de la moral*, Tusquets, Barcelona.
- (1987): *La mala conciencia*, FCE, México.
- JANSEN, P.(1970): *Geschichte und Lebenswelt*, Nijhoff, La Haya.
- JASPERS, K.(1983): *Einführung in die Philosophie*, Piper, Munich.
- JAUSS, H.(R.(1986): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Taurus, Madrid.
- KANT, I.(1974): *Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Suhrkamp, Frankfurt.
- (1977): *Schriften zur Metaphysik und Logik*, Suhrkamp, Frankfurt.
- (1982): *Kritik der reinen Vernunft*, Suhrkamp, Frankfurt.
- (1991): *Sobre pedagogía*, Eumo, Vic.
- LANGEVELD, M.(J.(1964): "Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft", en *Zeitschrift für Pädagogik*.
- LASSAHN, R.(1983a): *Pädagogische Anthropologie*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- (1983b): *Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- (1988): *Einführung in die Pädagogik*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- (1990a): "Das Wesentliche ist für Augen unsichtbar", *Pädagogische Rundschau*, 44, núm. 3
- (1990b): "Zur Unentschiedenheit anthropologischer Voraussetzungen", *Pädagogische Rundschau*, 44, núm. 5
- LENK, H.(1993): *Philosophie und Interpretation. Vorlesungen zur Entwicklung konstruktivistischer Interpretationsansätze*, Suhrkamp, Frankfurt.
- LEVINAS, E.(1971): *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, Nijhoff, La Haya.(Trad. cast.(: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Sígueme, Salamanca, 1977).
- (1972): *Humanisme de l'autre homme*, Fata Morgana, París.
- (1982a): *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Vrin, París.
- (1982b): *Ethique et infini*, Fayard, París.
- (1984): *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*, Vrin, París.
- (1985): *Le temps et l'autre*, PUF, París.
- (1986): *De l'existence a l'existant*, Vrin, París.
- (1991): *Entre nous. Essais sur le penser-à l'autre*, Grasset, París.
- LIPOVETSKI, G.(1990): *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.
- LIPPITZ, W.(1978): "Der phänomenologische Begriff der "Lebenswelt". Seine Relevanz für die Sozialwissenschaften", en *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Hain, Meisenheim.
- (1980a): *Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung*, Beltz, Basilea.
- (1980b): "Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im pädagogisch-anthropologischen Denken, -dargestellt an Langevelds Pädagogik", *Pädagogische Rundschau*, 34, pp. 695-721.
- (1983): "Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriff für eine praxisnahe pädagogische Theorie", *Neue Sammlung*, 33, pp. 240-254.
- (1984): "Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung", *Pädagogische Rundschau*, 38, pp. 3-22.

- (1987): "Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik", en *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, Athenäum, Frankfurt.
- (1990a): "Räume, von Kindern erlebt und gelebt", en *Phänomene des Kinderlebens*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- (1990b): "Der Leib", *Phänomene des Kinderlebens*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- (1992): "Das Antlitz und der Leib des Anderen", en *Kritische Erziehungswissenschaft-Moderne-Postmoderne*, Deutschen Studien Verlag, Weinheim.
- LOCH, W.(1981): "Zur Konstitution der Erziehung im Horizont der genetischen Phänomenologie Edmund Husserls", en *Bildung und Erziehung*, núm. 34.
- LOPEZQUINTAS, A.(1989): *El conocimiento de los valores*, Verbo Divino, Estella.
- LUCKMANN, T.(1973): *La religión invisible. El problema de la religión en la sociedad moderna*, Sígueme, Salamanca.
- (1987): "Sobre la funció de la religió", *Revista de Catalunya*, núm. 14, pp. 21-32.
- (1989a): "Handlung und Handlungsdeutung in den Sozialwissenschaften", en *Verstehen und Erklären*, Haupt, Berna.
- (1989b): "Religión y condición social de la conciencia moderna", en *Razón, ética y política. El conflicto de las sociedades modernas*, Anthropos, Barcelona.
- (1989c): "Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft", en *Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie*, Beltz, Basel.
- (1990): "Lebenswelt: Modebegriff oder Forschungsprogramm?", en *Grundlagen der Weiterbildung*, Luchterhand, Neuwied.
- MEINBERG, E.(1989): "Zur Diskussion: die phänomenologische Pädagogik", *Forum Pädagogik*, 3, pp. 140-149.
- MELICH, J.(C.(1994): *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Anthropos, Barcelona.
- MERLEAU-PONTY, M.(1970): *Lo visible y lo invisible*, Barral, Barcelona.
- (1987): *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, París.
- MERTON, R.(K.(1974): "La sociología del conocimiento", en *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires.
- MEYER-DRAWE, K.(1989): "Der Leib", en *Phänomenologie im Widerstreit*, Suhrkamp, Frankfurt.
- NIETZSCHE, F.(1974): *El libro del filósofo*, Taurus, Madrid.
- (1980): *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, Gruyter, Berlín.
- PATOCKA, J.(1988): *Qu'est-ce que la phénoménologie?*, Millon, Grenoble.
- PLATON(1979): *El banquete*, Aguilar, Madrid.
- (1979): *La república*, Aguilar, Madrid.
- (1979): *Gorgias*, Aguilar, Madrid.
- PLESSNER, H.(1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Gruyter, Berlín.
- PLÖGER, W.(1986): *Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, Fink, Munich.
- RICOEUR, P.(1983): *Temps et récit*, (3 vols.), Du Seuil, París.
- (1986): *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, II, Esprit/Seuil, París.
- (1990): *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, París.
- RITTELMEYER, C.(1990): "Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften: Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnismethode", en *Phänomene des Kinderlebens*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- SCHELER, M.(1935): *Sociología del saber*, Revista de Occidente, Madrid.
- (1954): *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Franke, Berna.

- (1974): *Wesen und Formen der Sympathie*, Francke, Berna.
- (1980): *La idea del hombre y la historia*, La Pléyade, Buenos Aires.
- SCHILLER, F.(1990): *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Anthropos, Barcelona.
- SCHÜTZ, A.(1974): "Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento de sentido común.()", en *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires.
- (1981): *Theorie der Lebensformen*, Suhrkamp, Frankfurt.
- (1982): *Das Problem der Relevanz*, Suhrkamp, Frankfurt.
- (1982): *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, Nijhoff, La Haya.
- (1976): *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Nijhoff, La Haya.
- (1991): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Suhrkamp, Frankfurt.(Trad. cast. en Paidós, Barcelona, con el título: *La construcción significativa del mundo social*).
- SCHÜTZ, A. / PARSONS, T.(1977): *Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel*, Suhrkamp, Frankfurt.
- SCHÜTZ, A. / LUCKMANN, T.(1988): *Strukturen der Lebenswelt*, Suhrkamp, Frankfurt.
- SIMMEL, G.(1974): "Conocimiento, verdad y falsedad en las relaciones humanas", en *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires.
- (1983): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Duncker & Humblot, Berlín.
- SOEFFNER, H.(G).(1989): *Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Suhrkamp, Frankfurt.
- (1992): *Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2*, Suhrkamp, Frankfurt.
- SPIEGELBERG, H.(1982): *The Phenomenological Movement*, Nijhoff, La Haya.
- STRASSER, S.(1974): *Phénoménologie et sciences de l'homme. Vers un nouvel esprit scientifique*, Nauwelaerts, Lovaina.
- STRÖKER, E.(1984): *Ich und die anderen*, Klostermann, Frankfurt.
- VAN MANEN, M.(1990): *Researching lived experience*, Althouse Press, Michigan.
- VON HERRMANN, F.(W).(1988): *Der Begriff der Phänomenologie bei Heidegger und Husserl*, Klostermann, Frankfurt.
- WALDENFELS, B.(1989): "Lebenswelt zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem", en *Phänomenologie im Widerstreit*, Suhrkamp, Frankfurt.
- WEBER, M.(1976): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Mohr, Tubinga.