

Hermenéutica crítica y razón práctica

Homenaje a Jesús Conill

Juan Antonio Nicolás
Agustín Domingo Moratalla
Domingo García Marzá
[eds.]



FILOSOFÍA HOY

JUAN ANTONIO NICOLÁS
AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA
DOMINGO GARCÍA MARZÁ
(eds.)

HERMENÉUTICA CRÍTICA Y RAZÓN PRÁCTICA

Homenaje a Jesús Conill



EDITORIAL COMARES
GRANADA, 2023

SERIE
FILOSOFÍA HOY

Dirigida por:
JUAN ANTONIO NICOLÁS
(jnicolas@ugr.es)

106

Este libro ha contado con la financiación de las siguientes entidades



© Los autores

Editorial Comares, 2023
Polígono Industrial Juncaril
C/ Baza, parcela 208
18220 - Albolote (Granada)
Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com
<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>
<https://www.instagram.com/editorialcomares>

ISBN: 978-84-1369-626-3 • Depósito Legal: Gr. 1105/2023

IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN: COMARES

SUMARIO

PRESENTACIÓN	XVII
BIOGRAFÍA INTELLECTUAL. LA VIDA ES LA QUE SE RECUERDA PARA CONTARLA	XXI
<i>Adela Cortina</i>	

PRIMERA PARTE FILOSOFÍA ESPAÑOLA

I. LA CONCEPCIÓN DEL SUJETO EN SAN JUAN DE LA CRUZ.	3
<i>Gabriel Amengual</i>	
I. DOS MODELOS DE SUJETO: SAN JUAN Y DESCARTES	3
II. PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL SUJETO	6
III. EL RECORRIDO DE LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO: EL VACIAMIENTO DE SÍ	8
IV. CONCLUSIÓN	10
V. BIBLIOGRAFÍA	10
II. ÉTICA COMO MENESTER	13
<i>Norbert Bilbeny</i>	
I. ENSEÑAR ÉTICA.	13
II. IMPORTANCIA DE LA ACTITUD PARA LA FILOSOFÍA MORAL	17
III. ÉTICA COMO MENESTER	19
IV. BIBLIOGRAFÍA	21
III. DE LA CRÍTICA DE LA RAZÓN A LA INTUICIÓN POÉTICA. NOTAS SOBRE MARÍA ZAMBRANO	23
<i>Elena Cantarino</i>	
I. BIBLIOGRAFÍA	27
IV. JAVIER MUGUERZA ANTE LA FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN	29
<i>Manuel Fraijó</i>	
I. MAESTROS QUE DEJARON HUELLA	29
II. SIN IRA	30
III. LA FRONTERA ENTRE CREENCIA E INCREENCIA	31
V. OTROS INTERLOCUTORES.	34

VI. LA ÚLTIMA CARTA	35
VII. BIBLIOGRAFÍA	37
V. EN EL PAISAJE DE LOS VALORES	39
<i>Tomás Guillén Vera</i>	
VI. LA PARADOJA DEL HOMBRE EN AUGUSTO ANDRÉS ORTEGA.	43
<i>Ildefonso Murillo Murillo</i>	
I. EL HOMBRE, REALIDAD PERSONAL	44
II. RELACIÓN CON LAS COSAS	46
III. RELACIÓN CON LOS OTROS HOMBRES	47
IV. RELACIÓN CON DIOS	48
V. EL HOMBRE, REALIDAD HISTÓRICA.	49
VI. SOMOS UNA PARADOJA	50
VII. BIBLIOGRAFÍA	51
VII. EL PRIMER ENCUENTRO DE ZUBIRI CON ARISTÓTELES	53
<i>Antonio Pintor-Ramos</i>	
I.	53
II.	55
III.	57
IV.	59
V. BIBLIOGRAFÍA	60
VIII. RELACIONES ENTRE LA ESTÉTICA Y LA ÉTICA. FERNANDO RIELO	63
<i>Juana Sánchez-Gey Venegas</i>	
I. INTRODUCCIÓN.	63
II. NECESIDAD DE UNA METAFÍSICA	64
III. FERNANDO RIELO	65
IV. LA ESTÉTICA	67
V. LA ÉTICA	69
VI. CONCLUSIÓN	70
VII. BIBLIOGRAFÍA	71
IX. BLAISE PASCAL, ESPEJO DE MIGUEL DE UNAMUNO.	73
<i>Alicia Villar Ezcurra</i>	
I. INTRODUCCIÓN.	73
II. LA PRESENCIA DE BLAISE PASCAL EN LOS ESCRITOS DE MIGUEL DE UNAMUNO ..	73
III. LOS TEMAS ESENCIALES COMPARTIDOS POR PASCAL Y UNAMUNO	76
IV. BIBLIOGRAFÍA	80
X. PENSANDO CON ORTEGA Y NIETZSCHE	83
<i>Javier Zamora Bonilla</i>	
I. BIBLIOGRAFÍA	83

SEGUNDA PARTE

METAFÍSICA Y NATURALEZA HUMANA

XI. LAÍN ENTRALGO: DIMENSIONES MORALES DE LA MUERTE	93
<i>Enrique Bonete Perales</i>	
I. DIMENSIONES ANTROPOLÓGICO-MÉDICAS DE LA MUERTE	93
II. DIMENSIONES SOCIO-MORALES DE LA MUERTE.	94
III. BIBLIOGRAFÍA	100

XII. LA NATURALEZA HUMANA Y EL DISCERNIMIENTO MORAL	103
<i>Victoria Camps</i>	
I. BIBLIOGRAFÍA	110
XIII. LA MÍSTICA Y LA ILUSIÓN RELIGIOSA	113
<i>Carlos Gómez</i>	
I.	113
II.	115
III.	118
IV. BIBLIOGRAFÍA	121
XIV. JESÚS CONILL, DESDE DENTRO: DE LA «ESPERA A GODOT» A LA SUPERACIÓN DEL NIHILISMO	123
<i>Enrique Herreras</i>	
I. ENCUENTRO CON JESÚS CONILL Y CON LA FILOSOFÍA	123
II. DEL NIHILISMO AL «PODER DE LA MENTIRA»	124
III. <i>CARDIOÉTICA</i> HERMENÉUTICA	127
IV. CEREBRO FÍSICO, CEREBRO ÍNTIMO	128
V. CONCLUSIONES PARA SALVAR LA FILOSOFÍA	129
IV. BIBLIOGRAFÍA	131
XV. HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA VERDAD	133
<i>Juan A. Nicolás</i>	
I. INTRODUCCIÓN	133
II. NECESIDAD DE RECONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE VERDAD	135
III. HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA VERDAD VÍA EXPERIENCIA: <i>PRINCIPIO DE AFECCIÓN</i>	137
IV. MODALIDADES DEL <i>PRINCIPIO DE AFECCIÓN</i>	139
V. HACIA UNA ANTROPOLOGÍA DE LA VERDAD	141
VI. BIBLIOGRAFÍA	141
XVI. UN HUMANISMO ÉTICO PARA EL SIGLO XXI	143
<i>Ana Noguera Montagud</i>	
XVII. HUMANISMO FANTÁSTICO: TÉCNICA Y ESPACIO PÚBLICO	151
<i>Gustavo Pereira</i>	
I.	153
II.	154
III.	156
IV.	157
V. BIBLIOGRAFÍA	159
XVIII. EL ENIGMA DEL ANIMAL ESCINDIDO. APUNTES SOBRE LA DISONANCIA DEL SER, DE HEGEL A NIETZSCHE, A PARTIR DEL PRELUDIO A LA WAGNERIANA TRISTÁN E ISOLDA ..	161
<i>Pedro Jesús Teruel</i>	
I. BIBLIOGRAFÍA	168
XIX. UNA CAMBIANTE NATURALEZA HUMANA	171
<i>Carmen Velayos Castelo</i>	
I. NUESTRA HIPÓTESIS SOBRE LA HÍPERSEPARACIÓN	176
II. BIBLIOGRAFÍA	177

TERCERA PARTE

HERMENÉUTICA CRÍTICA

XX. «DIR VERWÜNSCHTEN VORLESUNGEN!» LOS CURSOS DE NIETZSCHE EN BASELE A LA LUZ DE LOS CUADERNOS DE APUNTES DE SUS ALUMNOS.	181
<i>Francisco Arenas-Dolz</i>	
I. INTRODUCCIÓN.	181
II. LA EDICIÓN DE LOS CURSOS DE NIETZSCHE COMO PROBLEMA.	182
1. Großoktav-Ausgabe (GA)	183
2. Historisch-kritische Gesamtausgabe (BAW)	183
3. Kritische Gesamtausgabe (KGW)	184
III. LA EDICIÓN DE LOS CURSOS DE NIETZSCHE COMO TAREA.	186
1. Redes intelectuales y transmisión de conocimiento	186
2. El caso Nietzsche	187
3. Crítica genética y filología nietzscheana	188
IV. CONCLUSIÓN	189
V. BIBLIOGRAFÍA	189
XXI. LA DIALÉCTICA ANALÓGICA DE HÖLDERLIN Y NIETZSCHE.	191
<i>Mauricio Beuchot</i>	
I. INTRODUCCIÓN.	191
II. LA DIALÉCTICA «INCOMPLETA»	191
III. LA DIALÉCTICA TRÁGICA	194
IV. DIALÉCTICA Y HERMENÉUTICA ANALÓGICA	197
V. CONCLUSIÓN	198
VI. BIBLIOGRAFÍA	199
XXII. LA CORDIALIDAD. APUNTES FENOMENOLÓGICOS	201
<i>Irene Borges-Duarte</i>	
I. COR, CORDIS.	202
II. HERMENÉUTICA DE LA EXISTENCIA CORDIAL.	203
III. LA CORDIALIDAD COMO APERTURA ÉTICA AL OTRO COMO YO.	206
IV. BIBLIOGRAFÍA	209
XXIII. TIEMPO Y ALMA. EL VIGOR DE UNA HERMENÉUTICA ENTRAÑABLE.	211
<i>Agustín Domingo Moratalla</i>	
I. INTRODUCCIÓN.	211
II. UNA RENOVADA HERMENÉUTICA DE ARISTÓTELES.	212
III. LA COMPLEJA RELACIÓN DEL ALMA CON EL TIEMPO.	212
IV. INSATISFECHO CON LA VULGARIDAD	213
V. EL TRAMPOLÍN DE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA	213
VI. INSUFICIENCIA DE LA EXTERIORIDAD Y RECUPERACIÓN DE LA CONCIENCIA . .	214
VII. SIGNIFICADO DEL TIEMPO PARA LA ÉTICA	215
VIII. REVISIÓN DEL HUMANISMO: LA METÁFORA DEL HOMBRE COMO PRISMA	215
IX. TECNOCIENCIA INFORMACIONAL, RESPONSABILIDAD HERMENEUTIZADA Y DESORIENTACIÓN MORAL	216
XXIV. HERMENEUTICA Y CULTURA DEL ENCUENTRO	219
<i>Joaquín García Roca</i>	
I. LA POLIFONÍA DE LA RAZÓN.	221
II. EL LENGUAJE DE PROXIMIDAD	222
III. LA CENTRALIDAD DE LA BONDAD.	223

IV. EL PRINCIPIO MISERICORDIA	225
V. BIBLIOGRAFÍA	226
XXV. CONTRIBUCIÓN DE LA FILOSOFÍA A LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA DESDE EL PENSAMIENTO HERMENÉUTICO-CRÍTICO DE JESÚS CONILL	229
<i>Elsa González-Esteban</i>	
I. INTRODUCCIÓN,	229
II. FILOSOFÍA COMO HERMENÉUTICA-CRÍTICA	230
III. RAZÓN EXPERIENCIAL	231
IV. REFLEXIVIDAD PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA DESDE LA INTIMIDAD CORPORAL ..	232
V. INTIMIDAD CORPORAL FRENTE A PRIVACIDAD Y COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO. .	235
VI. UN PENSAMIENTO FECUNDO Y CREADOR	236
VII. BIBLIOGRAFÍA	237
XXVI. PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN A LA LUZ DE UNA HERMENÉUTICA CRÍTICA	239
<i>Vicent Gozálviz</i>	
I. APROXIMACIÓN A UN LEGADO TEÓRICO Y VITAL	239
II. PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN	240
III. EL LADO ÉTICO DEL PRAGMATISMO A LA LUZ DE UNA HERMENÉUTICA CRÍTICA. .	241
IV. CONCLUSIÓN: POR UN ACERCAMIENTO DE TRADICIONES PEDAGÓGICAS.	245
V. BIBLIOGRAFÍA	247
XXVII. ¿FE EN LA ERA NOMINALISTA? LAS POSIBLES CONTRIBUCIONES TEOLÓGICAS DE LA HERMENÉUTICA	249
<i>Jean Grondin</i>	
I. LA SINGULAR INTERPRETACIÓN TEOLÓGICA DE HEIDEGGER DE GADAMER ...	250
II. ¿QUÉ ES EL NOMINALISMO Y EN QUÉ MEDIDA ESTE ES LA METAFÍSICA POR DEFECTO DE NUESTRO TIEMPO?	253
III. LA FE EN LA ERA NOMINALISTA. LA POSIBLE APORTACIÓN TEOLÓGICA DE LA HERMENÉUTICA	260
XXVIII. FILOSOFIA E LITERATURA. OU SOBRE A MODÉSTIA DO FILOSOFAR	267
<i>Fernanda Henriques</i>	
I. CONFIGURAÇÃO DA TEMÁTICA	267
II. DE KANT A RICOEUR, PELA MÃO DE JEAN-LUC NANCY	270
III. BIBLIOGRAFÍA	273
XXIX. HUMANIZAR LA MODERNIDAD	275
<i>Augusto Hortal Alonso</i>	
I. ALGO MÁS QUE RAZÓN: UNA RAZÓN ENRAIZADA	276
II. MORALITÄT (KANT), SITTICHKEIT (HEGEL), PHRÓNESIS (ARISTÓTELES) ...	277
III. HUMANIZAR LA MODERNIDAD DESDE LA VIDA COTIDIANA	280
IV. BIBLIOGRAFÍA	283
XXX. LA CIENCIA COGNITIVA DE GEORGE LAKOFF Y LA HERMENÉUTICA GENEALÓGICA NIETZSCHEANA: MÁS ARGUMENTOS EN TORNO A LA RAZÓN IMPURA	285
<i>Emilio Martínez Navarro</i>	
I. GÉNESIS DE LA MORAL COTIDIANA Y DE LAS CONVICCIONES POLÍTICAS SEGÚN LAKOFF. .	285
II. POSIBLE CONEXIÓN DE LA HIPÓTESIS DE LAKOFF CON LA TRADICIÓN DE LA HERMENÉUTICA GENEALÓGICA DE NIETZSCHE.	291
III. BIBLIOGRAFÍA	293

XXVI
PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN A LA LUZ
DE UNA HERMENÉUTICA CRÍTICA

VICENT GOZÁLVEZ

Universitat de València

I. APROXIMACIÓN A UN LEGADO TEÓRICO Y VITAL

¡Qué importante es recuperar el concepto de «maestro» en su sentido original, como la persona que más (*magis*) sabe y enseña al discípulo para la vida, pero a su vez enseña la vida misma con su ejemplo! Aunque el texto se realiza como homenaje debido y querido a mi (nuestro) maestro Jesús Conill, el homenaje ha de hacerse extensivo al magisterio conjunto de una pareja inigualable, humana e intelectualmente. Ha de incluir por necesidad a Adela Cortina.

Por razones que no viene al caso señalar, en su momento no participé en la publicación en homenaje a Adela: quisiera enmendar de algún modo ese hueco y referirme aquí a la profunda huella que tanto Jesús como Adela han dejado en nuestro modo de acercarnos a la Filosofía, en la manera de interpretar lo real desde una óptica radicalmente crítica y, desde ahí, en la forma de construir un pensamiento de la educación adecuado para nuestro tiempo, a su altura como diría Ortega. ¡Menudo tándem iluminador en momentos de confusión!

En este breve escrito de homenaje apunto al reconocimiento de una deuda rotunda pero sutil, de un débito evidente del que somos acreedores silenciosos: aquello que hemos recibido se inscribe en el vínculo de la gratuidad. Poseemos un generoso legado que, esa es la maravilla, no nos comprime ni nos sujeta. Bien al contrario, nos libera y nos abre ventanas. Nos establece el marco desde el que poder asomarnos e incluso entender todo lo demás, todo lo porvenir. Son la sustancia ligera que, como en el símil kantiano, nos permite volar cuando agitamos las alas de nuestro pensar.

Me quiero centrar aquí en el pensar de la educación, como temática decisiva tanto en Jesús como en Adela. Recordando a Dewey, ese otro gran maestro y pensador comprometido con su tiempo, no hay buena filosofía que no refiera o se implique en lo educativo, así como no hay acción educativa que no busque aliento en una buena teoría o filosofía.

Además, ¿de qué sirve una impecable disquisición teórica si se ve acompañada de actitudes fraudulentas, de presiones corruptas, en fin, de acciones deshonestas por parte de quien la formula? ¿Si no se transluce y arraiga en una *forma de vida*, que en sí misma también constituye una forma de educación?

Sin duda, el edificante pensamiento y la maravillosa forma de encarnarlo de Jesús y Adela vino a embellecer y reforzar lo heredado de mis padres biológicos: un sentido crítico elemental, su *saber estar* en las distintas circunstancias y retos de la vida, y sobre todo el anhelo de corrección y de justicia, más allá de lo tradicional o convenido cuando esto viola la verdad y el sentido. En ausencia de una educación familiar y sin la belleza del posterior concepto que la reinterpreta, engrandece o enmienda, quién sabe. Todo hubiera sido posible, incluso lo peor —ay, sobre todo lo peor, intuyo.

II. PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN

Pero el magisterio, como decía, echa o habría de echar raíces en lo personal: una fusión fructífera, de nuevo, entre la vida y la teoría. Y es aquí donde quisiera recuperar una de las conversaciones con Jesús, hace algunos años en su despacho, cuando le comentaba una interesante metodología innovadora, el *Aprendizaje-Servicio*, que estamos aplicando en nuestra Facultad desde que en 2008 la introdujeran los también admirados Juan Escámez y Rafaela García a partir del influjo del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la Universitat de Barcelona. Los fundamentos teóricos o filosóficos de tal metodología se remontan al pragmatismo, especialmente a John Dewey. Recuerdo la respuesta de Jesús, en sintonía con su talante: «Si es que el pragmatismo bien entendido es francamente valioso», o con parecidas palabras. El pragmatismo, que también está detrás del enfoque de *Filosofía para Niños* o FpN, apareció en mi vida mucho tiempo antes, al inicio de mi docencia en Secundaria, al ponerlo a funcionar al lado del enfoque del desarrollo moral de Kohlberg. Por cierto, cuando M. Lipman, creador de FpN, vino a Valencia de la mano de Adela y Jesús, al finalizar su charla me comentó en privado: «Oh, poor Kohlberg, his theory of moral development is outdated». No recuerdo exactamente si el adjetivo era 'desfasada' o algo así como 'acabada'. Lipman me recomendó, para compensar, su libro (junto con Ann Margaret Sharp) *Growing up with Philosophy*, reeditado en 1994, en donde se cuestiona la idea de un progreso o evolución moral predefinida en clave universalista y deontológica.

Aquí aparece justamente la cuestión de la que quisiera tratar en este escrito de homenaje a Jesús y, permítanme, a Adela. Tradicionalmente el pragmatismo se ha postulado como un gran disolvente de los *a priori* en el terreno epistemológico y el moral. Según el pragmatismo, el conocimiento de la realidad y la evolución en la moralidad se construyen desde la acción, desde la praxis y las experiencias conectadas a la praxis. De este modo, no hay que suponer, filosófica y educativamente

rada
stas
ida,

de
un
la
lo
ón
o
do

il:

ra

o,

-

-

el

s

y

i

t

f

.

hablando, verdades o normas categóricas superiores ni un «cielo moral» previo (González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017). Usualmente el pragmatismo se ha visto y se ha entendido como renuente respecto de principios éticos (Fesmire, 2003), sean de utilidad (Bentham o Mill) o de deber (Kant). Pero ocurre que, en realidad, un pragmatista como Dewey vivió siempre comprometido con su tiempo, al lado de causas sociales como la lucha por el reconocimiento y la dignidad de las mujeres, o movilizándose —junto con la reformadora social Jane Addams— para la inclusión de grupos desfavorecidos como los inmigrantes. Es decir, ejerció activamente un papel decisivo en la renovación ética de su sociedad. Su labor de servicio social, unida a la defensa de que el conocimiento (científico y moral) se construyen desde la acción, es, por estas razones, lo que convierte a Dewey en una de las grandes referencias o fuentes inspiradoras del *Service learning* o Aprendizaje-Servicio.

Me propongo ahora, ahondando en el comentario de Jesús Conill, explorar ese lado interesante o valioso del pragmatismo, observándolo a la luz del marco axiológico y hermenéutico-crítico recibido de nuestros grandes maestros.

III. EL LADO ÉTICO DEL PRAGMATISMO A LA LUZ DE UNA HERMENÉUTICA CRÍTICA

El Service learning o ApS en sus siglas en español (Aprendizaje Servicio), es un enfoque pedagógico animado por un principio: la acción vinculada a una experiencia de servicio a la comunidad es en sí misma un motor para el aprendizaje en diversas áreas de educación formal, como por ejemplo en ciencias naturales, matemáticas, lengua e idiomas, en ciencias sociales... En este sentido, se ha defendido que el ApS es una efectiva herramienta para superar un aprendizaje excesivamente abstracto, para favorecer la adquisición de competencias básicas y para estimular la participación o acción de los educandos (Mendía Gallardo, 2012). Igualmente, en el ámbito universitario este modelo ayuda a construir conocimiento y a desarrollar competencias en el campo de las ciencias de la educación, del derecho y la economía, en las ingenierías y la arquitectura... y todo indica que este camino iniciado hace unas dos décadas tiene ante sí un gran y fructífero recorrido (Zayas, Gozávez y Gracia, 2019).

Pero ocurre además que el ApS ha sido observado como un fantástico medio para el aprendizaje cívico y moral, ya que genera una interiorización del valor de la solidaridad y la responsabilidad social, cultivando así el sentido de ciudadanía democrática de un modo vivencial, activo y enteramente experiencial (Puig Rovira, 2010). La misma idea de iniciar el aprendizaje a partir de una acción de servicio ya presupone la importancia, incluso la necesidad, de intervenir en la sociedad, impulsando en ella cambios positivos y contribuyendo de este modo a la promoción de una justicia social y cordial, una justicia que incluye el mundo de los afectos y los vínculos de reconocimiento y acción mutua (Cortina, 2010). Pedagógicamente hablando, el ApS representa de modo magistral la superación de la dialéctica entre

individuo y sociedad en el ámbito del aprendizaje, pues combina como complementarios el aprendizaje de competencias individuales y el aprendizaje cooperativo, entrelazando lo personal y lo comunitario en la definición misma de *educación*. Es, pues, una metodología educativa especialmente apropiada para el aprendizaje del sentido de ciudadanía (Puig Rovira, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Desde un punto de vista epistemológico, el ApS echa sus raíces, como hemos visto, en una filosofía pragmática. Pero, en lo referente a la dimensión cívica o sociomoral de esta metodología, cabe preguntar de nuevo cuál es el criterio para definir lo bueno o lo adecuado pedagógico y éticamente. Si atendemos a la huida del pragmatismo de todo lo que huele a «fundamentación ética», los fines de la educación cívica tendrían que venir, siendo coherentes con el pragmatismo, de la misma participación y acción de los interesados, de su proceder y sus acuerdos provisionales y contingentes, sin presuponer ningún principio ético que funcionara a la manera de un *fundamento* (González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017).

En efecto, tal como es formulado el pragmatismo en la filosofía de Dewey, Pierce o James, no hay referentes axiológicos o éticos previos y que sirvan de sustento teórico a las acciones como constructoras de aprendizaje. Siguiendo al pragmatismo, no podemos partir a priori de principios éticos en la formulación de una acción o una empresa educativa. Sin embargo, en este texto queremos argumentar que sí podemos defenderlos o convenir en su necesidad acudiendo a una hermenéutica crítica (Conill, 2010) de raíz ético-cívica democrática y realizada desde la facticidad o, mejor, la practicidad (al modo de la pragmática universal habermasiana), en la medida en que el ApS presupone que la educación es, en efecto, fruto de un proceso experiencial y vital unido a la acción humana, pero que busca no tanto una adaptación mecánica al mundo sino una *acomodación creativa e imaginativa* del ser humano al mundo, a su fluyente e inestable realidad. Se trata de un modelo pedagógico que entiende la educación, tal como defendió el mismo Dewey (1916), no como preparación para la vida, sino como expresión de la vida misma en clave no reproductiva sino transformadora. Más en concreto, la educación ha de ser expresión de vida, pero preferentemente de una vida vivida en un contexto cultural (moral, sociopolítico) *democrático*. El Aprendizaje Servicio sería, así, un modelo de aprendizaje que revitaliza la cultura democrática: un modelo que presupone, por tanto, unas normas o principios que hacen posible entender qué es una acción realmente educativa y cívicamente valiosa.

La ética es relevante para la praxis educativa en proyectos como el ApS, tal como hemos apuntado en el apartado anterior: tales proyectos son en realidad un estímulo para el aprendizaje ético-cívico. ¿Hablamos entonces de una ética pragmática? ¿Podemos defender esta ética en la educación? Sin duda. Pero a diferencia del deontologismo kantiano o del utilitarismo de Bentham o Mill, según el pragmatismo los principios y reglas no son el núcleo preeminente de la ética, sino una dimensión de esta, una ayuda o soporte en las decisiones morales cotidianas. La ética

ha de contar con otra gran dimensión, la que ofrece la experiencia ligada a la acción real; ésta ayuda a redefinir o modular los principios en tanto que orientaciones reguladoras de la práctica, no como dogmas que sistemáticamente la encorsetan. La epistemología subyacente rompe con un proceder cognitivo de deducción vertical, en donde las acciones y decisiones concretas derivan de o se extraen lógicamente de los primeros principios (léase el imperativo categórico o la máxima del mayor bien para el mayor número). En el fondo del pragmatismo late otra epistemología moral consistente en la retroalimentación mutua, fruto de una conversación constante entre los *principios* y la *acción*, de modo que ésta ayuda a perfilar o revisar aquellos, de la misma manera que los primeros ayudan a orientar (valorar, evaluar, e incluso inspirar parcial y provisionalmente) la praxis. En esta conversación o diálogo entre principios y acción, la imaginación (más que la pura deducción) juega un papel decisivo tal como defiende Fesmire (2003), aunque quizás convendría hablar de *razón imaginativa* más que de imaginación a secas en el sentido tradicional de creación o recreación de imágenes...

Quisiera profundizar en esta idea, dando entrada a un nuevo actor: el papel de una hermenéutica crítica democrática en la evaluación de la acción práctica, pues sin *referentes axiológicos* tal acción puede ser ciega —o miope—, y no alcanza por ella misma a distinguir el servicio de la servidumbre. Se necesita indefectiblemente una buena teoría que ayude a interpretar y ordenar, a clasificar y a valorar —a comprender— una acción en un sentido u otro. Pues la ética trata de incidir en el lado de los principios y normas, en su justificación y validez, algo que el pragmatismo no negaría excepto que se excluyera a su vez el momento de la revisión y reinterpretación de tales principios tras la acción.

Sea como fuere, la praxis requiere en todo caso de un horizonte hermenéutico y crítico que ayude a definir lo que es un *servicio con sentido*. Este aparece cuando alienta y parte de la *libertad*, de modo que la acción se realiza desde la voluntad y cuando refuerza la autonomía de las personas: cuando es *con-sentida*, o es *acordada*, es decir, cuando mueve a la inteligencia afectiva, al corazón lúcido de los implicados, educadores y educandos, en relación de diálogo. Desde la imposición o la indolencia descreída, la acción de servicio a la comunidad se convierte en mera servidumbre, realizada por otros fines (quizás por la calificación académica, por obediencia, por imitación anodina y desustanciada, por temor al castigo o al rechazo...). Complementariamente, otro referente axiológico y hermenéutico de la acción es la *igualdad*: sin el presupuesto fundamental de la igualdad (en dignidad, derechos y oportunidades), el servicio se puede convertir con facilidad en prestación paternalista no exenta de arrogancia, o en exhibición del dominio y la asimetría entre el que sirve y el que es servido: puede suponer una acción de cuidado meramente asistencial —por tanto, éticamente superficial— que no contempla la dignidad del otro concreto sino la preeminencia del agente supuestamente solidario. Sin igualdad unida al *respeto* sincero, el servicio se organiza y aplica desoyendo la voz y las necesidades de los

destinatarios, sin reconocerlos como sujetos morales. Unido a ello, se sigue otro puntal axiológico en los proyectos de ApS, el de la *solidaridad* para con personas o grupos que tienen necesidad en algún sentido justificable y legítimo, por no hablar del *diálogo* necesario y requerido con los destinatarios del servicio, pues de lo contrario la acción de servicio puede ser tan ciega que no cubra una demanda real de las personas que han de ser sus beneficiarias...

Así pues, y he aquí nuestra tesis, la dialéctica principios-acción no ha de anular el momento de la convicción según conceptos morales o según valores reguladores por el hecho de acentuar en exceso el momento de la experiencia práctica. Pues los principios y los valores están (1) en la misma formulación del proyecto, dado que este parte de presupuestos axiológicos como la libertad, la solidaridad, el trato igual o la igual dignidad, el diálogo, la atención respetuosa y el re-conocimiento al otro, y (2) en la fase final, cuando la experiencia práctica retroalimenta, vivifica y da cuerpo a los principios desde la reflexión. La fase final en el ApS invita también a la maduración moral en tanto que, desde la deliberación compartida o la reflexión personal, provoca una actualización incorporada del sentido de ciudadanía y de los valores éticos de una sociedad democrática. Asimismo, el ApS tiene la virtualidad de crear un escenario pedagógico idóneo para la fusión de la ética de la justicia social y la ética del cuidado (cuidado al otro concreto, al entorno social, cultural, ambiental...), en sintonía con las propuestas de desarrollo humano y de la educación entendida como bien común procedente de organismos internacionales como la Unesco (Zayas, Gozávez y Gracia, 2019; Unesco, 2015).

En todo caso, podemos coincidir con el pragmatismo en que ese aprendizaje no es, o no supone, captar la verdad de un recetario moral hallado a priori, aplicado deductivamente en solitario y de modo frío, descarnado. La metodología para el aprendizaje moral inscrita en el pragmatismo educativo del ApS supone ir más allá de una adoración idólatra de reglas sistematizada, de la búsqueda de una gran teoría o gran sistema ético abstracto (Fesmire, 2003), pues al fin y al cabo (1) el carácter moral, la creencia y el razonamiento son inherentemente sociales, incorporados e históricamente situados; (2) la deliberación moral arraiga en la experiencia vivida y práctica y (3) la conducta moral no se separa de la percepción y de la reflexión teórica acerca del bien, la justicia o la autorrealización tanto personal como en clave de transformación o mejora social.

Penetrar en las bases ético-cívicas del pragmatismo a instancias del ApS conduce igualmente a superar la acusación a la filosofía pragmática de incurrir en mero subjetivismo utilitarista o en la defensa del relativismo moral. La construcción de conocimiento a partir de la acción (pragmatismo) es en realidad una propuesta para una *estimación moral intersubjetiva sobre la base de la cooperación humana*, de las consecuencias generales y específicas de la misma, y desde luego del aprendizaje compartido, cultural e histórico que deriva de la acomodación a y transformación de lo real. La asociación del pragmatismo con un relativismo subjetivista ha constituido un prejuicio común

(Fesmire, 2003) que ha impedido apreciar la definición de la inteligencia humana como mediación ante situaciones problemáticas, una mediación activa y compartida, que combina orientaciones generales con aprendizaje práctico en un proceso de conversación secular, histórica y radicalmente dinámica. La racionalidad es una capacidad y un proceso vital, en desarrollo (este es el vínculo del pragmatismo con la razón histórica de Hegel) y práctico, y como tal está sujeta a condicionantes físicos, históricos y culturales.

La aparición misma del pragmatismo es hija de su tiempo. Nació como una filosofía, una ética y una epistemología para una América en desarrollo, que experimentó grandes cambios sociales: desde una mentalidad más rural hacia un creciente urbanismo; desde un ensimismamiento provinciano hacia una irrupción en el plano internacional; desde una economía rural hacia un proceso de industrialización imparable... A medida que disminuía la vida comunitaria de los pequeños pueblos y ciudades, EE. UU. se enfrentaba a la necesidad de crear nuevas formas de vida comunitaria capaces de sostener la democracia a escala urbana y nacional. En este contexto, la filosofía de Pierce, James o Dewey se articula como revisión crítica de modelos tradicionales, incapaces de ofrecer respuestas válidas ante un mundo nuevo. Como exponen Legg y Hookway (2021) en la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, la ética filosófica tradicional buscaba descubrir y justificar metas y principios morales fijos mediante métodos dogmáticos. Su preocupación por reducir las diversas fuentes de conocimiento moral a un solo principio fijo subordinó la acción práctica de la gente común a una búsqueda inútil de certeza, estabilidad y simplicidad. Según Dewey, la ética tradicional servía a los intereses de las élites a expensas de la mayoría de la población; una reconstrucción de la ética era una necesidad dirigida a la reconstrucción de la sociedad, como respuesta inteligente a un nuevo contexto democrático.

IV. CONCLUSIÓN: POR UN ACERCAMIENTO DE TRADICIONES PEDAGÓGICAS

La ética pragmatista, y por extensión la ética que subyace al ApS, reemplaza el objetivo de identificar y deducir un fin último o un principio ético supremo por el objetivo de lograr un método que mejore nuestros juicios de valor, haciendo para ello uso de la inteligencia reflexiva, creativa, intersubjetiva y práctica. En tanto que método para el crecimiento moral, el ApS ayuda a *reinterpretar* nuestros juicios a la luz de las consecuencias de actuar según ellos. Los juicios de valor y los principios éticos son medios para redirigir satisfactoriamente la conducta humana cuando los hábitos creados o costumbres fallan.

El progreso o desarrollo moral se produce cuando adoptamos nuevos hábitos a partir de la revisión reflexiva de nuestros juicios de valor, y ello lo hacemos personal o socialmente contando con las consecuencias generales para todos que se siguen de aplicarlos. Los referentes de valoración ética no son axiomas fijos, establecidos a priori fuera o al margen de la conducta, como los mandatos divinos, las esencias platónicas, la razón pura o los preceptos asignados a la Naturaleza.

¿Quién y cómo establece los criterios de valoración ética para dirimir qué nuevos hábitos, conductas y juicios son válidos moralmente? Entendemos que, tras la práctica, son los implicados por las consecuencias de una acción quienes dialógicamente tienen que establecer qué es lo válido y según qué criterios. No obstante, la presencia de principios u orientaciones morales para la formulación ética de la práctica no puede ser ignorada, como afirmábamos antes, pues estos operan en calidad de presupuestos garantes de la validez y autenticidad del proceso. Aquí es donde el pragmatismo puede aliarse con una pedagogía dialógica neokantiana o con una pedagogía hermenéutica y crítica para extraer tales presupuestos éticos u orientaciones valorativas fundacionales, que sin llegar a ser un «cielo axiológico» rígido o *supra homines*, establecen al menos las condiciones para que el proceso de reflexión creativa y práctica conduzca a acuerdos válidos de cara a la acomodación o la transformación de lo real, en clave democrática.

Por aterrizar con algún ejemplo concreto, un juicio de valor revisable tras un proceso pragmático de intervención puede ser este: «Aplicar este juego de rol o esta dramatización en este centro de mujeres que han sufrido algún tipo de violencia machista es bueno, partiendo de una idea de justicia social ajustada a valores democráticos. Esta acción por tanto es éticamente valiosa, porque además, tras su aplicación, ha contribuido realmente a empoderar a las mujeres en situación vulnerable»...

En suma, la filosofía pragmática que sustenta proyectos educativamente innovadores presupone de un modo u otro la validez de orientaciones éticas para la autenticidad y el valor del proceso: de la libertad en diferentes sentidos, de la igualdad y el respeto activo, de la deliberación participativa y por supuesto de la disposición solidaria. También reflexión crítica y autocrítica. Este es un punto de conexión con las Comunidades justas de Kohlberg como enfoques educativos para impulsar un carácter o *ethos* democrático. Solo es entendible la idea de democracia en el seno del pragmatismo dentro de una idea de regeneración social debida a la educación. Efectivamente, los conceptos democracia y educación conforman un binomio que se alimenta recíprocamente:

Los dos elementos de nuestro criterio se dirigen hacia la democracia. El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los *intereses mutuos* como un factor del control social. El segundo significa no sólo una interacción más *libre* entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida (Dewey, 1916/1998: 81; la cursiva es nuestra).

Dewey, y por terminar, defendió sin tapujos una idea de democracia que confiaba plenamente en la acción ciudadana, y en el poder de la educación como resorte para la formación de un *ethos* o carácter cívico atento a los intereses comunes desde la

interacción libre. Educar es por tanto educar en la libertad, en el mejor uso de la libertad (en el uso más enriquecedor de la experiencia personal y común de una sociedad). El pragmatismo responde así a la necesidad de plantear una sociedad democrática como *forma de vida* de interacción común, para resolver retos comunes y para forjar intereses comunes en un proceso de reajuste constante. Este es, más allá de lugares comunes y vacíos, el pragmatismo interesante y valioso del que me habló Jesús Conill.

V. BIBLIOGRAFÍA

- CONILL, J. (2010). *Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- DEWEY, J. (1916/1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- FESMIRE, S. (2003). *John Dewey and Moral Imagination. Pragmatism in Ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- GONZÁLEZ-GERALDO, J.L., JOVER, G. y MARTÍNEZ, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la Universidad: Una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69 (4), 63-78.
- LEGG, C. y HOOKWAY, C. (2021). Pragmatism, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado el 18/10/2022 de <https://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/>
- LIPMAN, M. y SHARP, A.M. (1994). *Growing up with philosophy*. Temple University Press.
- MENDÍA GALLARDO, R. (2012). El Aprendizaje Servicio como estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 71-82.
- PUIG ROVIRA, J.M. (coord.) (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- PUIG ROVIRA, J.M., GIJÓN, M., MARTÍN, X. y RUBIO, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- UNESCO (2015). Rethinking educations, Towards a global common good? <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- ZAYAS, B., GOZÁLVEZ, V. y GRACIA, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 1-15.