

Otros estudios

FINES Y VALORES EN LA EDUCACION ACTUAL (II)

Ernesto GONZALEZ GARCIA

LOS VALORES EN LA EDUCACION ACTUAL

El ámbito de la existencia humana —la cultura— está determinada por la presencia de unas vigencias imperativas, de suyo estimables, que invitan de derecho a su realización. Es el mundo teológico de los valores, los cuales permiten a la persona humana trascender el nivel de la determinación física y proyectarse libremente en el horizonte de la moralidad.

Pocos campos más abonados a la reflexión axiológica que el de la educación. El quehacer educativo está siempre apuntando, consciente o inconscientemente, hacia un horizonte de valores: educar significa, de una u otra forma, optimizar las potencialidades de la persona. Ahora bien, lo «óptimo», lo «mejor», o sencillamente lo «bueno» son expresiones consensuales de valoraciones positivas y describen o prescriben conductas estimables, dignas de admiración y de realización.

El concepto y el término valor es, sin embargo, ambiguo o al menos polisémico: valor del soldado, la evaluación de un alumno, devaluación del dinero, el valor de los productos de mercado, y el valor de la justicia o la justicia como valor son evidentemente cosas distintas.

Al hablar de educación nos referimos naturalmente a los valores en un sentido estrictamente cultural, como metas cargadas de sentido que de suyo son atractivas, dignas de estimación y realización.

El campo de los valores se puede estudiar desde muchas perspectivas: económicas, políticas, sociales o puramente axiológicas. Esta última es la que ahora nos interesa. La axiología o filosofía de los valores está representada en la historia del pensamiento occidental principalmente por el filósofo alemán Max Sheler. Para Sheler el valor es un ser en sí ideal, objetivo, independiente del sujeto que lo valora. Los valores son los fines, las metas, los objetivos últimos de suyo apetecibles y estimables.

1. Los valores educacionales en la historia: tránsito de una metafísica del ser a una dialéctica del devenir

¿Cuáles han sido los valores, los objetivos dominantes en la historia de la educación? ¿En qué consiste la «mejoría» que la educación propugna? Educar, ¿para qué?

Cada época, de acuerdo con el complejo infraestructural de sus condicionamientos económicos y sociales, ha mantenido sus peculiares concepciones de la educación y sus valores dominantes.

Hasta hace muy pocos años todavía, bajo el horizonte de una filosofía escolástica y de una concepción fixista del ser y del hombre, se conceptualizaba la educación como un accidente de la *sustancia* hombre, que como tal realidad accidental podía existir o no existir sin que afectara esencialmente a la naturaleza humana. Todavía los manuales aristotélico-escolásticos al uso reiteran que el hombre, en cuanto sustancia, puede subsistir sin que en él haya incidido, ni incida, la educación; en tanto que la realidad adjetiva, accidental, sólo es perceptible en el hombre culto o cultivado. Más que un «ser» consistía en un «haber», en la posesión de determinadas cualidades o hábitos que dispongan bien al hombre en orden a la perfección de sus operaciones específicas. Esta interpretación resultaba válida en la perspectiva fixista inaugurada por los griegos y urgente, de una u otra forma, hasta la edad contemporánea.

Pero hoy las cosas han cambiado mucho. El tránsito de una sociedad estática a otra dinámica y aceleradamente cambiante y el consecuente paso de una metafísica del ser a una dialéctica del devenir ha hecho impacto en las propias concepciones antropológicas y, en consecuencia, en la filosofía de la educación.

El evolucionismo —con Darwin a la cabeza—, el vitalismo, Nietzsche, Freud y el propio Marx, el existencialismo, el personalismo y toda la filosofía moderna nos han puesto de relieve que la realidad humana, que todos nos sentimos ser, no es algo estático, un ser fijo, hecho, dado de una vez por todas. El hombre se concibe hoy bajo la dimensión de la temporalidad como una «existencia», como un «proyecto» que diría Ortega, un quehacer originario y personal del yo con las cosas que sólo es en la medida que se va haciendo. Vivir humanamente es realizarse en el tiempo, entre un pasado y un futuro, decidiendo en cada instante fugaz del presente lo que va a ser el siguiente. Como ha dicho Eric From «la vida entera del individuo no es más que el proceso de darse nacimiento a sí mismo; entrar en la vida es hacer a lo humano». (Le drame fondamental de l'homme: naître a l'humain.)

La educación, entendida en su sentido pleno como el «hacerse humano del hombre», según la definiera Kant, no puede concebirse como un mero accidente, algo prestado, no es un barniz sólo perceptible en el hombre «educado» culto o cultivado. El hombre, sustancialmente, es una realidad educativa del mismo modo que es una realidad social. Por eso todas las situaciones son educativas: haga lo que haga se está haciendo a sí mismo, es decir, se está educando o maleducando; cada uno actúa según es y va siendo según actúa. De aquí que la educación es la empresa humana por excelencia en cuya virtud el hombre «se hace» o deviene persona (1).

2. Los valores educacionales emergentes del entramado social contemporáneo

Así las cosas y bajo esta nueva perspectiva dinámica de la educación cabe preguntarse de nuevo: ¿Cuáles son las metas, los fines, los valores que orientan hoy al quehacer educativo?

Ciertamente, nunca se ha tomado conciencia como en nuestros días de la urgencia de esta necesidad, sin duda porque no está satisfecha, porque está en crisis.

El sistema educativo institucional en los países desarrollados se convierte progresivamente en un monstruo de proporciones gigantescas. No sólo absorben los mayores porcentajes del presupuesto nacional (2), sino que más de la mitad de los funcio-

(1) Cfr. M. YELA: «Educación y libertad», Edt. Banco de Vizcaya, 1966. Idem, Arbor, 1956, pág. 131.

narios públicos de estos países pertenecen al sector docente (en Francia, por ejemplo, se prevé dentro de cuatro años el 60 % de los funcionarios lo serán del Departamento de Educación). Si a ello añadimos que el nuevo concepto de educación permanente compromete a toda la sociedad como «matriz educadora», nos encontramos con que la tarea nos afecta radicalmente a todos: no sólo por nuestros roles profesionales, de profesores o de alumnos, de padres o de hijos, de superiores o inferiores, sino fundamental y radicalmente por ser y para ser personas. Justamente el segundo postulado básico sobre el que se asienta el Informe de la Comisión Internacional de la U.N.E.S.C.O. (1972 y 1975), presidida por Edgar Faure, dice textualmente: «partimos de la creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida es la educación». Se trata —añade más adelante el Informe— de «reforzar la exigencia de la democracia que aparece ahora como el único medio de impedir que el hombre se convierta en esclavo de la maquinaria y como el único estado compatible con la presunción de dignidad que implican los logros intelectuales de la especie. «Esta es la razón de que la Comisión haya insistido en el hecho de que la educación debe ser considerada como un «sector político, en el que la importancia de la acción política es particularmente decisiva» (3).

Con tan formidable aparato de medios materiales y profesionales, de hecho, los sistemas formales educativos están en crisis y no son capaces de adecuarse, ya sea mínimamente, a este deber ser de la educación como mecanismo supremo de liberación y personalización del hombre moderno. Abundan las preocupaciones sobre los medios (métodos, instrumentos, tecnología educativa), está a punto de producir la revolución industrial en la educación. Pero nadie se atreve con los fines, con los valores. El «educar», ¿para qué?, resuena como eco misterioso y púdico al que nadie se compromete a responder.

Tal vez este aumento cuantitativo esté a punto de convertirse, hegelianamente hablando, en un salto dialéctico cualitativo. De hecho, la idea de crecimiento ya está en crisis. El mito decimonónico del progreso indefinido se ha derrumbado. Ha pasado la época de los ideólogos del positivismo y con ellos el entusiasmo, la firmeza, el dogmatismo y también la ingenuidad prometeica de alcanzar con las manos en cuestión de años el paraíso prometido. De alguna forma los medios se han convertido en fines, la producción en objetivo, el consumo en la meta universal del género humano, y la técnica en tecnocracia. Concebida para potenciar al infinito las posibilidades humanas, la máquina, sin embargo, al servicio de intereses económicos —llámese competitividad o consumismo— ha impuesto su tiranía, estando en trance de crearse para ella «el paraíso» y el infierno para el hombre. Como han puesto de relieve los informes del Club de Roma (4), si las tendencias actuales continúan multiplicándose en proporción geométrica en la producción y en el consumo, la contaminación y el agotamiento de las materias primas en el mundo nos conducirá a una situa-

(2) El porcentaje total de gastos públicos en 1968 en Francia fue: 22,3 %; 4,5 % P.N.B.; Alemania (R. Federal) de 11,2 %; 3,6 % en el porcentaje de P.N.B.; Inglaterra, 6 % P.N.B.; U.R.S.S., 7,3 % P.N.B.; España, 11,7 %; 2,2 del P.N.B. en 1969; Japón, 20,5 %; 4 % P.N.B. La media total de gastos públicos se aproximaba para el sector educacional al 25 %.

(3) Cfr. «Aprender a ser», U.N.E.S.C.O.-Fayard. París, 197. Complemento del anterior informe es el publicado también por la U.N.E.S.C.O. en 1975 bajo el título: «L'éducation en devenir». París, 1975. En él se tratan temas tales como: «La crisis educativa de la sociedad», «Las reformas económicas y sociales deben preceder a las pedagógicas», «No a la educación neutra», «Las dimensiones del ser en devenir», «Hacer de los estudiantes adultos precoces y hacer de los adultos estudiantes permanentes...»

(4) Vid, además de «Los límites del crecimiento» y «La humanidad ante la encrucijada», las conclusiones del Club en Madrid en julio del 76, en torno al último documento en trance de divulgación, sobre el estado del Planeta, elaborado por el Dr. KING.

ción totalmente insostenible, caracterizada por la saturación humana del planeta, el empobrecimiento del medio, los altos índices de toxicidad de los elementos básicos de la vida: el aire y el agua. El crecimiento cuantitativo en los países más industrializados parece que ha tocado fondo. De aquí justamente que se empiece a tomar angustiosamente conciencia de que el desarrollo no es sólo cantidad, sino esencialmente calidad. Las gentes quieren vivir hoy mejor, no «no por tener más cosas, sino por tener cosas mejores», con la secreta aspiración, quizá, de llegar a «ser mejores». La calidad de la vida no puede quedar en «tener», si se puede ya medir el avance cultural por los kilos de libros consumidos.

Bajo el ambiguo concepto de la «calidad de la vida» estamos mencionando hoy pudorosamente el concepto del valor. Tan pudorosamente que a veces resulta de una tal ambigüedad esta palabra que uno teme vaya a ser un nuevo truco de las multinacionales para vender sofisticadas máquinas que descontaminen lo que otras más potentes siguen contaminando. Algo más sutil consiguieron transformando las protestas contra la sociedad de consumo de los jóvenes «hippies» en otro consumismo más trágico y más caro: el de la droga. Progresar no es sencillamente igual a «no estar como antes», a cambiar por cambiar; el verdadero progreso implica valores: «ser más plenamente, o más exactamente, como frase de Unamuno «serse». En torno a este concepto radical ha girado —desde Sócrates a Heidegger— toda la metafísica occidental intentando urgar en la entraña profunda del ser y del ser. Fruto de su desvelación han sido la formalización de los valores que desde entonces venimos invocando, como supremas instancias justificadoras de nuestras acciones y de nuestros programas: la justicia, la equidad, la verdad, la bondad, la belleza, la piedad y el respeto a la vida, el amor... Sin embargo, nuestra historia real no es precisamente la realización ni la expresión paradigmática de estos ideales.

3. La filosofía de la sospecha: crítica de valores

A partir del pensamiento crítico del marxismo y del psicoanálisis especialmente educar es liberar. Liberación, en primer lugar de las alienaciones y enmascaramientos de una sociedad y de una cultura que bajo, la invocación de los «sagrados» ideales, en realidad buscaba con frecuencia la realización de sus bastardos intereses. Veámoslo con algún detenimiento. Marx, Nietzsche y Freud son quizá los tres pensadores que más están gravitando sobre nuestra actual forma de ser y de pensar. Por distintas vías han llegado a la misma conclusión: el hombre está alienado por las ataduras de una cultura que representa la historia de su esclavitud. Invocando los sagrados valores de Dios, del Derecho, del Estado, de la Filosofía, del Arte y de la Religión se ha intentado y se ha construido la justificación de injusticias, la consagración religiosa de una vida decadente. Con la añagaza de la esperanza en un mundo futuro, inventado por la superestructura burguesa dominante, se ha mantenido al hombre anestesiado e impotente, hipotecando la realización de sí mismo. Por ello Dios —el Dios burgués decimonónico— ha muerto y con él la constelación de valores que encarnaba la expresión consumada de la «moral de los esclavos»; que en definitiva estaba representada para Nietzsche por la moral cristiana.

Freud culmina la tercera y más dura de las humillaciones al orgulloso hombre occidental. Primero Copérnico con el derrumbamiento del Geocentrismo le destronó de su lugar privilegiado de Centro Inmóvil del universo, en torno al cual como Rey de la Creación giraban en actitud de pleitesía todos los demás planetas, satélites y cometas. El hombre moderno sabe que habita, en los suburbios del cosmos, un pequeño planeta más, que da vueltas como una peonza entre la infinita polvareda de los astros que pueblan el universo.

Darwin le enseñó, después, que su linaje no es tan ilustre como presumía; que en definitiva estaba hermanado con los últimos eslabones de las especies zoológicas.

Por si fuera poco, el antirracionalismo psicoanalítico, en pleno siglo XX, vino a doblar de la cerviz de este hombre occidental, detentador de logros que descubrieran los griegos, para enseñarle que era menos «racional» y más instintual de lo que creía. La conciencia era, en definitiva, una alcahueta de la subconsciencia, del «eros» y del «tánatos». Freud nos puso en guardia contra todas las racionalizaciones, disfraces, ambigüedades y censuras de la conciencia y de la cultura, que impedían dar salida, ya sea simbólicamente, a los deseos reprimidos del inconsciente. El «ello» está detrás, como único fundamento válido, de la «fantasía narcisista del yo» que, en adelante, queda desenmascarada.

El psicoanálisis, como ya hiciera Sócrates, formula una llamada a cada conciencia, a cada ideología y a cada cultura para preguntarle si realmente cree lo que cree, quiere lo que quiere, o bien ni piensa lo que dice ni dice lo que piensa.

4. Libertad de y libertad para

Al lenguaje de la antropología y de la Filosofía de la Educación, por influencia fundamentalmente de estos tres pensadores, se han incorporado definitivamente los términos y los conceptos de «alienación» y «liberación». La educación tiene el objetivo supremo de cancelar las alienaciones que divorcian al individuo de sí mismo y le impiden realizarse. Educación es hoy sinónimo de liberación. Liberación del hambre, de la miseria, de la esclavitud, de la ignorancia, de la incomunicación, de la incapacidad de participación en las tareas públicas, de la competitividad y el consumismo; de la tentación, en suma, de sucumbir a la cómoda «adaptación conformista», a las reglas de juego dejando la lucha por la verdad y la justicia. Necesitamos liberarnos de todo; yo diría que incluso necesitamos liberarnos de la liberación. El ideal del hombre actual y, por tanto, el objeto final de la educación es la «libertad de»; sin embargo, me parece que ésta no es toda la libertad. No está ocurriendo algo parecido a lo que Fromm decía respecto del tiempo, que nuestra obsesión es «ganar tiempo», pero cuando ya lo hemos ganado sentimos la necesidad angustiosa de matarlo, de «matar el tiempo». La «libertad de» se desmorona si no va acompañada de libertad para, es decir, de una libertad con sentido, que implique un profundo sentido de la libertad. Se ha reprimido el ámbito de la intimidad, de la religión y de la desinteresada contemplación. Se ha corrido un tupido velo sobre las emociones y aspiraciones más entrañables. Sin embargo, empiezan a aflorar espúreamente en la creciente necesidad de evasión que ofrece la ciencia-ficción, la droga, la remitologización política, el orientalismo y la mística revolucionaria a ultranza. El hombre es un animal de utopías y emociones; necesita dar sentido a su existencia en y desde la libertad. Ahora bien, la experiencia suprema de la libertad es el amor; se exigen mutuamente: sin libertad no hay amor. A amar no se obliga: disponer radicalmente de sí mismo, darse, implica obviamente autoposeerse, es decir, ser libre. De aquí que el amor aparezca como el fruto maduro, el horizonte de la libertad, que incardina al «yo» y al «tú» en el ámbito del «nosotros». En todos los campos de la actividad humana, pero especialmente en la educación, urge rescatar en nuestra sociedad la vivencia teleológica del amor antes que sea demasiado tarde, ahora que ya casi empezamos a no atrevernos a emplear la palabra por pudor humano. El amor, la afectividad si se prefiere, es el componente, el caldo de cultivo de todo el proceso educacional; es la cualidad indispensable para un verdadero educador y lo que da sentido a ese deber indeclinable de los padres a seguir siendo los supremos educadores de los hijos (5).

(5) DIEZ HOTCHLEITNER, suplemento dominical de ABC, del 18 y 25 de febrero de 1974. Cfr. también: «La educación en la encrucijada», Edt. Santillana. Madrid, 1976.

Nuestra sociedad, extrovertida, bombardeada constantemente por los modernos medios de comunicación y huracanada por el incesante cambio no es el caldo de cultivo más adecuado por la vida intrapsíquica madura y sana. La rapidez de las mutaciones y la aceleración del cambio multiplican los riesgos del neurotismo y de la inadaptación; el hombre de ahora en adelante deberá fundar su solidez en su propio poder de creatividad y adaptación (6) que le permitirán la dirección y el control del crecimiento en solidaria colaboración con el resto de sus congéneres.

Para acabar quiero traer aquí algunos testimonios de las instituciones europeas y mundiales más relevantes en torno al difícil problema de los valores, fines de la educación, entendida como tarea profunda de humanización y personalización.

«La crisis cultural que estamos atravesando es mucho más profunda que lo que indican los análisis socioeconómicos. Creemos que nuestra sociedad ha perdido su base cultural y que tiene que encontrar otra. La cultura cristiana, que en gran medida determinó los valores del pasado, ha perdido su influencia, principalmente por la hipocresía de los grupos dominantes. Tenemos que eliminar esa hipocresía y conservar, o más bien reincorporar, la mayor parte de los valores antiguos. Esto no es posible, si no se da la menor desigualdad de ingresos y, por tanto de consumo, lo mismo nacional que internacionalmente... En todo caso creemos que seguirán siendo virtudes las virtudes tradicionales, como la honradez, la compasión, la solidaridad, el interés por el trabajo y la lealtad (7). A ello quizá cabría añadir que la reincorporación de estos valores clásicos, de los que habla Jan Tinbergen, sería hoy más fácil que dentro del humanismo clásico. Ciertamente, en la vieja Atenas «la educación no era una actividad aislada, practicada a ciertas horas, en ciertos lugares, en una cierta época de la vida. Constituía el fin supremo de la sociedad». La cultura era para los griegos «paideya», matriz educadora. Con todo era un humanismo inhumano, montado sobre la esclavitud. Hoy, sin embargo, las máquinas podrían hacer para todos los hombres lo que la mayoría de los esclavos hacían en la polis ateniense para una minoría privilegiada. Por ello el citado informe de la U.N.E.S.C.O. propone como meta la «búsqueda de un humanismo científico que, por una parte, coloque en el centro de sus preocupaciones al hombre y su pleno-ser concebido como una finalidad y, por otra parte, desde una concepción «científica» de forma que el contenido del humanismo quede definido —y por tanto enriquecido— por todo lo que la ciencia continuará aportándonos de nuevo en el dominio de los conocimientos sobre el hombre y el mundo (8).

De todo ello parece desprenderse que nadie se atreverá ya a establecer «a priori» tablas cerradas de valores «para siempre». Pero seguirá siendo cierto que el valor supremo de la educación, la común vocación de la humanidad, es la búsqueda de los valores, de los horizontes últimos que desinteresadamente le inviten a trascenderse dando sentido a su existencia. Siempre lejanos, siempre inalcanzables, nos pondrán una vez más de relieve la vieja experiencia de San Agustín: «necesito buscar para encontrar y encontrar para seguir buscando». Ya lo hemos dicho: «la libertad humana es una libertad buscada, que se pierde irremediabilmente cuando se cree que se ha encontrado» (9), encerrada en la inmanencia de su puro devenir. Sólo en la vivencia profunda del amor se experimenta la culminación antropológica de la libertad, porque sólo en la donación y la entrega el hombre dispone radicalmente de sí mismo.

(6) Fundación Industria-Universidad de Bélgica: «La Universidad, 1980», Public. Universidad-Empresa. Madrid, 1974, pág. 19.

(7) Fundación Europea de la Cultura, O.C., pág. 25.

(8) O.C., págs. 33 y ss.

(9) G. GUSDORF: «Para qué los profesores», Edt. Cuadernos para el diálogo. Madrid, 1969, págs. 298 y siguientes.