

A MANIPULACIÓN AXIOLÓXICA EN MATERIA DE EDUCACIÓN

Anxo González Fernández

E normal, e quizais queipa dicir tamén inevitable, que educar teña que ser necesariamente educar “en”. Edúcase moralmente e edúcase, entón, nun sistema ou concepción moral determinados. Edúcase estéticamente, e edúcase nunha estética concreta. Edúcase relixiosamente, e edúcase nunha singular fe relixiosa. Edúcase cientificamente, e iníciase, entón, ós educandos nunha determinada disciplina, modalidade e, aínda, nunha escola científica dada.

Grande cousa sería, sen dúbida, poder educar sen pasar pola servidume de ter-que-educar-en; que coubese a posibilidade de inducir un desenvolvemento educativo sen risco de que, tanto o educando coma mesmo o educador, chegasen a tomar coma un absoluto axiolóxico a modalidade estética, moral e científica na que se ven precisados a educar.

Mais non é posible educar sen que sexa así: educando “en”. Os mecanismos que se han mobilizar para que se produza a dinámica do desenvolvemento educativo esixen asimilación de elementos conceptuais ou valorativos inevitablemente pertencentes a sistemáticas concretas. Educarse é iniciarse en, e sempre se correrá o risco de que os valores nos cales se educa acaben sobrepoñéndose estimativamente ó valor supremo, presente no propio feito da educación en si.

Agora ben, dende unha perspectiva teórica, é doado comprender que, ó falarmos de educar “en”, enténdese que o sustantivo é o educar e o “en” é, realmente, adxectivo. Cando se fala de educar en valores, sexan estes os que sexan, é claro que, con independencia da incuestionable valencia intrínseca que eles poidan ter, transferidos ó plano educativo o seu valor é un valor puramente instrumental.

E, sendo así as cousas, é unha terxiversación que, precisados a educar “en”, coidemos con esmero o “en” e deixemos de reparar no educar, convencidos de que, cuberto aquel, este queda tamén cumprido.

Esta terxiversación é, con todo, frecuente. De boa ou mala fe, os valores que comparecen no proceso educativo, e que de seu tamén o transcenden, fanse prevalecer sobre os valores intrínsecos á educación en si; o cal implica que esta decaia da súa substantividade e prestancia propia e se convirta en mera ocasión, simple ámbito posibilitante ou facilitador para a operancia de valores incuestionablemente alleos ó propio proceso e que, de feito, só poderían ser educadores no grao e medida en que, lonxe de sobrepoñérense, induzan e promovan o feito educativo, nas súas intrínsecas valencias.

Cando, poño por caso, se elaboran plans de estudos, cando se fixan os programas das asignaturas correspondentes ós distintos currícula ou, máis concretamente, cando se imparte docencia, é frecuente que se faga prevalece-lo interese por cultiva-los valores inherentes ós diferentes saberes, sobre o interese por afianza-los valores propios do desenvolvemento educativo.

E así acontece que, levados polo afán de situarse en liña coas esixencias propias do saber, os plans de estudos se sobrecargan de asignaturas, ata moito máis alá do educacionalmente conveniente, os programas atéstanse de enunciados e cuestións, moi por riba do educacionalmente dixerible, e a actividade docente na clase refúxiase no horizontalismo e na superficialidade, cando as esixencias do desenvolvemento discursivo do educando demandarían, pola contra, un mínimo de profundización clarificante e asimiladora.

Pois ben, tras desta alucinante situación de “saber versus educando”, latexa unha grave terxiversación axiolóxica: a depreciación estimativa dos valores iminentes ó propio desenvolvemento educativo, coa conseguinte instalación noutra orde de valores, todo o noble que se queira, pero que, respecto do desenvolvemento educativo, non posúen máis ca unha función instrumental.

Se, en términos absolutos, o certo é que *a ciencia é para o home*, non o é menos, con respecto ó ámbito escolar, que *a ciencia é para o educando*, é dicir: para o desenvolvemento educativo.

Hai unha axioloxía inmanente ó propio desenvolvemento educativo, respecto da cal ha medirse e regularse a comparecencia nel da ampla gama de valores que nel operan, pero que, desde logo, tamén o transcenden. Son todos eles valores ós que, por riba da súa substantividade propia, sobrepoñelles, como adxectiva, unha dimensión educadora, sen que poida dicirse, nen moito menos, que esa sexa neles a principal das súas dimensións.

Esta dimensión educativa pode ter incluso un peso decisivo no proceso da educación. Pero, desde logo e contra o que moi frecuentemente se afirma, non fai destes valores, sen máis, *os valores educativos*, os de fundamental e decisivo alcance no proceso da educación.

I. Carácter instrumental e adxectivo dos contidos axiolóxicos da educación

O ámbito escolar, ó que aquí nos cinguimos, cando é o que debe ser, é un microclima constituído coma reflexo do que é o macroclima social. O contrario sería facer del algo irreal, artificioso, nada acorde coa dimensión sociabilizadora da escola.

Lóxicamente, pois, no microclima escolar concorren as vixencias que operan na realidade social. E, dentro do que esas vixencias son e representan, entran na escola os grandes valores.

Uns entran de modo testimonial e escasamente activo, como cando se enaltece ante os educandos a heriocidade guerreadora dos personaxes patrios. Son valores a admirar e, inclusive, agradecer, pero, moi probablemente, non para asumir de forma activa.

Hai, en cambio, outros valores que son de obrigada comparecencia, e esta comparecencia reveste carácter fundamental na conformación do proceso educativo: os saberes, a moral, a estética, etc. Comparecen estes valores en grao a medida tales que unha mirada escasamente atenta podería atribuirles, en exclusiva, a dinámica do proceso educativo.

Isto non obstante, todos estes valores acceden desde fóra ó proceso do desenvolvemento educativo e manteñen fóra del a súa verdadeira consistencia. Son valores que se fan presentes no proceso educativo, pero que, indubidablemente, tamén o trascenden.

No ámbito escolar comparecen, evidentemente, os valores intelectuais e a súa comparecencia é, a todas luces, esencial á escola. Pero non menos evidente resulta que sería rotundamente falso definir á ciencia como aquel tipo de saber que se elabora co obxectivo de formar con el a intelixencia do educando, potenciando, así, o seu desenvolvemento educativo. Non: a ciencia ten unha dimensión educadora, pero non é tan sequera a principal das súas dimensións.

No ámbito escolar os saberes son *asignatura*. E a asignatura é o saber en canto asumido e presentado na súa dimensión educativa, dimensión, por suposto, distinta daquela pola que ese mesmo saber comparece en ámbitos alleos á escola: o laboratorio ou o despacho de investigación, a fábrica, o hospital, o foro, etc.

Na escola comparecen os valores morais. Son, incuestionablemente, valores educativos. Pero resulta tamén evidente que estes valores tampouco agotan a súa consistencia e operatividade na dinámica formativa que despregan no ámbito escolar. É máis: moi probablemente habería que sinalar que os valores morais fanse presentes na aula, fundamentalmente, na soa dimensión cognitiva, dimensión de seu moi importante, pero que, fóra dunha profesión de intelectualismo, todo moralista consideraría de irrelevante trascendencia, separada da dimensión motivacional e, incluso, da afectiva, ambalas dúas moito máis significativas ca aquela, na liña do comportamento moral.

Algo parecido cabería dicir dos valores estéticos, con substantividade propia entre os recursos expresivos do ser humano e con un nivel de realización no ámbito escolar que nunca vai máis alá dunha simple iniciación.

Os valores relixiosos, no grao e medida en que son admitidos como tales e traídos, así, ó ámbito escolar, danse nel, normalmente, só a título de instrución, quedando a praxis vital propiamente dita reservada á esfera do privado ou a ámbitos específicos.

A enumeración podería ser longa. Pero sempre encontraríamos o mesmo: estamos ante valores incuestionablemente educativos. En moitos casos son, incluso, valores de obrigada comparecencia no ámbito educativo. Sen eles non habería escola. Educar é “poñer á altura dos tempos”, situar ó educando á altura do desenvolvemento cultural acadado pola sociedade, e este desenvolvemento cultural consigueteu, desde hai séculos, o nivel da ciencia.

Agora ben, sendo valores educativos, tamén trascenden o ámbito do desenvolvemento educativo. Este transcendemento tomámolo, non no senso en que a veces se usa de “estar alleo a”, senon no senso, máis propio, de sobrepassar mais incluíndo. Son valores que se

dan no desenvolvemento educativo, que queda, así incluído no ámbito da súa pluriforme operatividade, pero que sobrepasan amplamente, a parte *antea* e a parte *post*, o sistema educativo.

II. A sustantividade axiolóxica propia do proceso educativo.

Dentro da perspectiva do humano, o desenvolvemento educativo é, de seu, realidade valiosa. É conducir ó humano á súa realización plenificante. E ben sabido é que esta realización se cumpre nun dobre sentido. Por un lado, é o proceso de configuración do ser humano, como tal ser humano. Un proceso que non se culmina ante-partum e que, polo mesmo, prosegue post-partum, nun alcance autenticamente ontoxenético (1).

Agora ben, como non é posible ser sen ser dun determinado modo, como non é posible asumir-la hominidade sen asumir un determinado tipo de hominidade, ó proceso da configuración ontoxenética acompaña o do desenvolvemento educativo. Aquel remata na personidade, por utiliza-lo término zubiriano (2). E esta remataría en cambio na personalidade, o cal, como é sabido, equivale a dicir que non remata nunca.

Pero, ultimable ou non, a personalidade aparece, o mesmo ante a consideración de pedagogos, psicólogos e moralistas, como ante a apreciación vulgar, como riqueza, a forma máis noble e máis digna de asumir e exercer-la hominidade.

Non poderíamos precisar moito sobre a personalidade sen complicarnos, e non estamos agora na ocasión de facelo. Pero iso tampouco é óbice para que prescindamos de consignar que a personalidade está na autonomía ou, alomenos, na autonomía ten o principal dos seus compoñentes básicos.

Cando Piaget precisa que o desenvolvemento moral vai da heteronomía á autonomía consigna, implicitamente, que ese é o marchamo da evolución en tódalas dimensións da persoa (3). A postconvencionalidade de Kohlberg apunta cara ó mesmo: os principios autoasumidos fan que a persoa vaia máis alá da supeditación e o compromiso alienador coa convención, tanto que esta apareza en forma de lei, en forma de norma de outro rango, coma que o faga a título de mero convencionalismo(4).

A autonomía móstrase como capacitación para desprezar actividade creativa en tódalas ordes do acontecer persoal: na intelectual, na moral, na estética e aínda, dado o caso, na mesma orde relixiosa, onde a supeditación e o repregue cara á divinidade parece que deben anular autonomía e personalidades: os grandes santos exemplarizan nas súas vidas as varias e orixinarias formas en que a relixiosidade pode ser asumida, aínda dentro da mesma relixión.

Arredor da autonomía fan constelación un amplo cadro de valores: o *espíritu crítico*, que refuga adhesións dogmáticas ou non reflexivas, e opera así, tanto na orde do pensamento coma nas das estimacións ou na da acción; a *actitude supraconvencional*, que autoriza ó suxeito a proxectarse máis alá da letra e aínda do espírito da lei, en nome dos principios autoaceptados; o *inconformismo* de quen non pode descansar xamais na posesión fáctica de verdades definitivas; o *afán de busca*, tan ligado a todo o anterior; a *creatividade desalienante*, que opera na orde intelectual, na moral, na ideolóxica, na plástica, etc.

A autonomía, así entendida, e o cadro de valores no que se concreta e a realiza, son

algo interno ó desenvolvemento educativo e algo a el inmanente. Confiren a este desenvolvemento substantividade axiolóxica, peso específico, con respecto a outros procesos e desenvolvementos: culturización, sociabilización, etc.

A autonomía, por valor supremo, é tamén o fin. É, por fin, é, iguamente, o principio intencional, o motor, a causa. E así como, en canto fin, non é trascendente, non se dá máis alá do proceso, senon que é o propio proceso nos seus estadios maduros, tamén como principio é inmanente ó proceso principiado: opera nel deste dentro, configurándoo, integrándoo, cun tipo de operatividade de parecido corte ó que Aristóteles atribuíu ás causas intrínsecas(5).

III. A “educatio mensura” e as súas amplas implicacións axiolóxicas.

A concepción da educación como “axioloxización”, no senso de inculcación de valores trascendentes con respecto ó propio desenvolvemento educativo, non pode ser sostida desde a perspectiva na que nos situamos. Facelo así sería desubstancia-lo desenvolvemento educativo, abocado a ter que encherse a base de contidos axiolóxicos sobrevividos de fóra. E esta ignorancia de dinámica axiolóxica do desenvolvemento educativo conduce, por un lado, a unha visión empobrecedora do mesmo e, por outro, e como consecuencia delo, á súa manipulación máis ou menos ben ou mal intencionada.

Despois de todo, o interese que políticos, ideólogos, moralistas e relixiosos manifestan por entrar a saco no mundo da educación está ostensiblemente determinado pola pretensión de levar a ela a súa peculiar escala de valores. A educación reproductora á que se refire Bourdieu obedece ó mecanismo ó que aquí se fai referencia (6). No fondo, hai unha profunda terxiversación axiolóxica, frecuentemente, interesada.

E non: os valores trascendentes ó desenvolvemento educativo, por máis implicación que poidan ter nel, posúen carácter instrumental con respecto ós valores inmanentes ó propio sistema: os que o configuran, os que lle dan auténtica substantividade axiolóxica.

Hai ciencia, hai cultura, hai moral, hai arte, hai relixión..., e hai educación. A ciencia, a cultura, o arte, a moral e a relixión son valores en si mesmos e son, dentro dos seus respectivos aconteceres, valores primordiais. Agora ben, introducidos no ámbito da educación, valen na medida en que promoven os valores propios do desenvolvemento educativo e deixan de valer na medida en que os frustran.

Raths sostén, aínda, que non hai propiamente valores nos supostos onde non se dá unha libre selección polo suxeito, de entre varias alternativas. Ós valores éelles, porén, imprescindible o libre compromiso con eles que o suxeito subscribe, trala obrigada deliberación (7). Isto é claro. Mais cabe tamén obxectar: ¿Cal é, segundo iso, o propiamente valor: o obxecto de libre e autónoma selección, ou a tal capacidade de selección, en si mesma considerada? A cousa estaría, xa que logo, non tanto en inculcar supostos valores, senon en forma-la capacidade de selección por parte do suxeito.

É preciso proclamar e apurar, en tódalas súas consecuencias, a “educatio mensura”. A medida do valor, na orde educativa, é a propia educación, na súa propia e privativa escala axiolóxica: a plurifacial e polivalente autonomía do ser educado. Todo vale e nada vale; vale se promove a autonomía; e non vale se, pola contra e non obstante a súa estimabilidade intrínseca, constrinxen, aliena ou, simplemente, non promociona. En último término, a “educatio mensura” é o vello principio protagórico do “homo mensura”: o home é a medida de

tódalas cousas. Quen di o home, di aquilo que o configura na súa plenitude como tal.

Cando os valores inmanentes ó sistema educativo se manteñen, importa menos que os valores trascendentes sexan dun signo ou de outro. Educa unha cultura ou outra; educa unha estética ou outra; educa unha moral ou outra; educa unha relixión ou outra; educa a ciencia no estado actual do seu desenvolvemento e educaba a ciencia de hai séculos. ¿Que máis ten unha vía ou outra, cando unha e outra, por acomodárense ás esixencias axiolóxicas dun proceso auténticamente educativo, conducen á autonomía? Que sexa unha ou sexa outra pode ser cuestión de cultura ou, simplemente, de situación no tempo ou no espacio. En todo caso, e sexa cal sexa o tipo de valores compareciantes ante o educando no proceso do seu desenvolvemento educativo, este, pola súa peculiar factura axiolóxica, está dirixido a que, tras el, o ser educado poida configurar por si mesmo o seu propio cadro de valores, en liña ou non con aqueles que durante o proceso educativo se lle teñan presentado.

BIBLIOGRAFIA:

1. PORTMAN, A. *Nuevos camino de la biología*. Ed. Iberoamericanas, Madrid, 1968, pxs. 187 y ss. Véxase tamén:
- GHELEN, A. *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*, Salamanca, 1980, pxs. 45 e ss.
2. ZUBIRI, X. *Sobre el hombre*, Madrid, 1986, px. 128.
3. PIAGET, J. El criterio moral en el niño. Ed. Fontanella, Barcelona, 1971.
4. KOHLBERG, L. *Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo*. Rev. Infancia y Aprendizaje, nº 18, 1982, px. 51.
5. ARISTOTELES. Met. V2.
6. BOURDIEU Y PASERON. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 1977. Véxase tamén.
- BOURDIEU, P. *Reproducción cultural y reproducción social*, en *Política, igualdad social y educación*, MEC, Servicio de publicaciones, Madrid, 1978.
7. RATHS, L.F. *El sentido de los valores y la enseñanza*, CECOSA, México, 1967, px. 33.