

La dimensión educativa del saber y la filosofía

(Educational Dimension of Knowledge and Philosophy)

Ángel González Fernández

Abstract

Descartes used to speak of epistemic precariousness in philosophy. Yet, such precariousness significantly highlights philosophy's educational dimension. This very dimension, in turn, is true of all knowledge to varying degrees, as well as of different art forms. Nothing compares to exposing students to the plurality and diversity of philosophies, in order to distance them from dogmatic attitudes and from discriminatory and unsympathetic positions, while encouraging a more critical, open-minded and relentless quest for truth. Whereas the educational component is somewhat secondary to all other fields of knowledge, philosophy, by its very nature, is substantially educational. Different types of knowledge in education. Educational values. Education as a fundamental value. Philosophy in education. The learning of autonomy.

Keywords: education, knowledge, philosophy

Resumen

La precariedad epistémica que Descartes señalaba en la filosofía acentúa sin embargo, de forma considerable, su dimensión educativa, algo que, por otra parte, y en diferentes medidas, corresponde a todos los saberes, así como a las distintas modalidades del arte. Nada como introducir al educando en lo que es la pluralidad y diversidad de las filosofías, para alejarlo de las posturas dogmáticas y de posiciones excluyentes e insolidarias, sin dejar de lado el fomento de la actitud

crítica, inconformista e incansablemente buscadora de la verdad. Y así como a todos los demás saberes la dimensión educativa les es algo adjetivo, la filosofía, por su naturaleza misma, es sustantivamente educadora. Los saberes en la educación. Los valores educativos. La educación como valor fundamental. La filosofía en la educación. El aprendizaje de la autonomía.

Palabras clave: educación, saber, filosofía

1.

La dimensión educativa de la filosofía es, en principio, encuadrable dentro de lo que es, en general, la dimensión educativa del saber; de todos los saberes. Estos, en su conformación epistémica y en sus finalidades propias, van, evidentemente, mucho más allá de lo que implica su comparecencia y su operatividad en el ámbito educativo. Hasta podría decirse que esta comparecencia y esta operatividad resultan algo accidental con respecto a lo que es, antes y después de su paso por la escuela, la configuración interna y las finalidades propias de esos saberes.

Eso mismo acontece con la filosofía. Ni aún en los círculos socráticos se considera a la filosofía como un tipo de saber que tenga por finalidad primordial y directa actuar en la formación y el crecimiento perfectivo de los educandos. Pero esto no quita, sin embargo, que esta contribución por parte de la filosofía deje de ser importante, ni que, a diferencia de lo que acontece con los demás saberes, deje de ser tampoco algo que emane ya de su misma configuración epistémica, de sus peculiaridades constitutivas y, en suma, de los fines que le son propios.

Es inevitable que educar tenga que ser necesariamente *educar en*: educar en una preceptiva concreta, educar en un determinado código moral, educar en una sistemática, educar en una fe o en una creencia, educar, en definitiva, en una disciplina o en una escuela científica

determinada. Se educa moralmente, pongo por caso, y lo normal es que se eduque en un sistema o en una concepción moral concreta; los propios educandos demandan saber a qué atenerse, tanto en el orden conceptual como en el de los comportamientos, dando por natural que tenga que haber una verdad determinada y unas reglas de juego. Aún el propio Kant, que postulaba un pleno formalismo ético, sin referencia a contenidos o preceptos concretos, admitía no obstante que, en el plano pedagógico, los niños deberían ser educados en el sentido del deber con respecto a unas determinadas normas o prescripciones; si no es con relación a éstas no podría nacer y desarrollarse en el educando el sentido del deber, por más que éste, una vez conseguido, pueda aplicarse ya con criterio autónomo y más allá de normas o mandamientos concretos.

En parecido sentido, se educa estéticamente, y se educa entonces en una estética concreta, y sin que, en todo caso, el maestro deje de tener claro que la disciplina a que el alumno es sometido puede ser eficaz para su formación y, de este modo, para suscitar en él la creatividad. Se educa religiosamente, y se educa en una fe religiosa concreta; no hay en la práctica religiosidad puramente formal y abstracta. Se educa, en fin, científicamente, y se inicia entonces a los educandos en una determinada disciplina, modalidad y escuela; los educandos son, en todo caso, formados de acuerdo con el siempre provisional y cambiante estadio del progreso científico que se da en el momento histórico de la actualidad.

Qué gran cosa sería, sin duda, poder educar sin pasar por la servidumbre de tener que *educar en*; que cupiese la posibilidad de inducir en el educando un desarrollo madurativo de carácter formal, que afectase a todas las dimensiones de la personalidad, pero sin pasar por la necesidad de someterse a la asimilación de unos contenidos concretos. Por lo pronto, evitaríamos de raíz el peligro de que, tanto el educando como el mismo educador, lleguen a tomar como un absoluto axiológico la modalidad estética, moral o científica sobre las que la educación

discurre, en un determinado lugar o momento, y, por el contrario, un valor sólo relativo a lo que compete a la educación en sí misma considerada, en cuanto desarrollo y maduración del educando. Habría entonces garantía plena de considerar bien educado al bien capacitado para la acción, a la personalidad intelectual, emocional y práctica madura, y no a la simple asimilación de un saber, de una estética o de una determinada sistemática moral.

Pero no es posible educar sin que sea de esa forma: educando "en". Los mecanismos que se han de movilizar para que se produzca el desarrollo madurativo exigen asimilación y empleo de elementos conceptuales o valorativos y estos inevitablemente pertenecen a sistemáticas determinadas. Se dijo, y no siempre sin falta de razón, que "la naturaleza aborrece el vacío"; según esto, el no educar en valores concretos de orden superior conduciría inexorablemente a que el educando se refugiase en las apetencias hedónicas y en las demandas de sus tendencias egóticas y egoístas. Educarse implica también iniciarse en, y siempre se correrá, por eso mismo, el peligro de que de que los valores en los que se educa y en los que el educando se inicia acaben sobreponiéndose estimativamente al valor supremo, presente en la educación en sí.

Ahora bien, desde una perspectiva teórica, es fácil comprender que, al hablar de educar "en", lo sustantivo es el educar; y el "en", aquello en lo que se educa, es realmente adjetivo. Cando se habla de educar en valores, sean estos los que sean, es claro que, con independencia de la incuestionable valía intrínseca que esos valores puedan tener de suyo, una vez que son transferidos al ámbito educativo, su operatividad es de carácter mediato y casi podríamos decir instrumental, con respecto al proceso promotor del educando, que es el fin al que aquellos valores han de subordinarse.

Siendo así las cosas, resulta una tergiversación que, precisados de educar "en", cuidemos con esmero ese "en" y dejemos de reparar en el

propio educar, convencidos de que, cubierto aquel objetivo, inculcada una tabla determinada de valores, el compromiso de educar queda ya por lo mismo cumplido.

Esta tergiversación es, con todo, frecuente. De buena o mala fe, los valores que comparecen en el proceso educativo, y que de suyo también lo trascienden, se hacen prevalecer sobre los valores intrínsecos al hecho educativo en sí mismo considerado; lo cual implica también hacer que éste decaiga de la sustantividad y de la prestancia que le es propia y se convierta en mera ocasión, en simple ámbito posibilitador que facilite la operatividad de valores surgidos al margen del propio proceso. El hecho es que estos valores sólo podrán ser educativos en el grado y medida en que, lejos de sobreponerse, induzcan y promuevan el desarrollo perfectivo de la persona. Más allá de ciertos platonismos y más allá de Hegel, habría que tener en cuenta que no es la persona la que está al servicio de los valores; son éstos los que están al servicio de la persona, aunque los valores aquí referidos sean nada menos que la verdad, el bien y la belleza. La inversión de perspectiva que proponemos no quita nada a los valores; simplemente, pone a la persona en el lugar de preeminencia que le corresponde.

Cuando, pongo por caso, y bajando así al terreno de lo concreto, se elaboran planes de estudios, cuando se fijan los programas de las asignaturas o, más concretamente aún, cuando se imparte docencia, es frecuente que se haga prevalecer lo que interesa a la integridad y al rigor en el tratamiento de los diferentes saberes, sobre el interés por adecuar todo eso a lo que pueda convenir en cada momento a las necesidades y conveniencias de los educandos.

Así acontece que, llevados por el afán de situarse en línea con las demandas internas propias de los saberes en sí, los planes de estudios se sobrecargan de asignaturas, hasta mucho más allá de educacionalmente conveniente. Se fuerza la especialización, mucho antes de darse la imprescindible formación de sentido básico, cuando no

incluso en perjuicio de esta. Los programas se atiborran de enunciados y de cuestiones, muy por encima de lo educacionalmente digerible, y la actividad docente en la clase, forzada por las inabarcables programaciones, se refugia en el horizontalismo y, así, en la superficialidad, cuando las exigencias del desarrollo discursivo del educando demandarían, por contra, ceñirse y profundizar en lo elemental, que suele ser también lo fundamental. Se piensa sin embargo que hacerlo de otro modo dejaría mutiladas las programaciones; el saber, maltratado; su comparecencia, irrespetuosa. Y es que la "dignidad" del saber, su valencia intrínseca, viene de y va mucho más allá de lo que son las humildes demandas de la escuela y de sus menudos habitantes.

Pues bien, detrás de esta alucinante situación de un saber *versus* educando, late una grave tergiversación axiológica: la depreciación estimativa de los valores inmanentes al propio desarrollo educativo; ello conlleva subordinación a otro orden de valores, todo lo nobles que se quiera, pero que, respecto del desarrollo educativo, no poseen más que una función mediadora o, en muchos casos, meramente instrumental.

Si, en términos absolutos, lo cierto es que la ciencia es para el ser humano y no al revés, no es menos cierto, con respecto al ámbito escolar, que la ciencia es para el educando, algo a su servicio: medio e instrumento con vistas a su promoción perfecta.

Lo que señalamos nos lleva a la evidencia de que hay una axiología inmanente al propio desarrollo educativo; que en relación con esos valores inmanentes ha de medirse y regularse la comparecencia en el proceso de la amplia gama de valores que operan en él y que, ciertamente, lo trascienden. Son todos ellos valores a los que, por encima de su sustantividad propia, se les sobrepone, como adjetiva, una dimensión educadora, sin que pueda decirse tampoco, ni mucho menos, que esa sea en ellos la principal de sus dimensiones.

Esta dimensión educativa puede tener incluso un peso decisivo en

el proceso de la educación. Pero, desde luego y contra lo que muy frecuentemente se cree, no hace de estos, sin más, los *valores educativos*: los de fundamental y decisivo alcance en el proceso de la educación.

La tergiversación axiológica a que nos referimos puede tener aún consecuencias más graves, como cuando, con criterio pragmatista o utilitario, la educación se concibe y se realiza como exclusivamente destinada a preparar para el ejercicio profesional o, como tanto se dice en los últimos años, como algo estimable en cuanto inversión económicamente rentable o, peor aún, como algo eficaz con vistas al éxito en la pretensión de inculcar y expandir posicionamientos ideológicos determinados.

Sobre la institución escolar pesa, en efecto, una larguísima tradición que hizo y hace de ella un instrumento al servicio de valores, en ocasiones muy estimables en sí mismos, pero ajenos, casi siempre, cuando no contrarios, al interés por promocionar el desarrollo madurativo de los escolares. Cuando estas tergiversaciones se dan acontece entonces que los intereses de la persona quedan en situación de subordinación y dependencia. En radical contradicción con el imperativo kantiano, sucede que es la persona la que decae de su categoría de fin y queda reducida a la condición de medio.

La mayoría de los grandes valores que comparecen en el proceso educativo son en sí mismos de una estimabilidad intrínseca que los hace acreedores al tributo de una positiva estima y, además, poseen una dimensión referencial: *valen para* la promoción y el desarrollo de otros valores diferentes. El saber científico, por ejemplo, es valor en sí, como lo es, ante la estimación de muchos, la religión, o lo es el arte. Pero el saber científico, con independencia de la capacidad que ya le reconocían los griegos de producir felicidad (la felicidad, según se pensaba, está en la línea del conocer) puede ponerse al servicio del desarrollo tecnológico, o al del bienestar en el terreno de la salud, pongo por caso. La misma

religión fue considerada y aún utilizada con mucha frecuencia al servicio de ideales y realizaciones de carácter político, de proyectos de convivencia, o incluso como práctica terapéutica, promotora de situaciones de equilibrio psicológico. El arte, en fin, es estimado muy frecuentemente en el grado y medida en que proporciona calidad de vida, o nivel de ingresos, o prestigio social, etc.

Pues, de igual forma, todos los grandes valores poseen, dentro de su amplia componente referencial, una dimensión educativa. Se quejan en este momento los maestros, y con razón, de la inacabable lista de valores cuya inculcación se encomienda a la acción educadora de la escuela, sobre todo desde el momento en que otras instancias pretenden liberarse de hacerlo: tolerancia de la diversidad, convivencia solidaria, no-discriminación, salud, hábitos higiénicos y alimentarios, ocio relajante y productivo, valores ecológicos, educación vial, actitudes y comportamientos éticos, religiosos, estéticos en todas sus modalidades, deportivos en sus varias especificidades, socio-políticos, sexuales, etc., todo ello, claro, con independencia de lo que es tradicional, con respecto al campo de lo propiamente cultural y científico. Y es que todos los valores, todos, sirven, en definitiva, para la configuración perfecta del ser humano. Pero la dimensión educativa que a todos estos valores corresponde no afecta a su esencia ni determina los fines que les son propios

Algunos de estos valores son incluso de obligada comparecencia en la escuela: los saberes, la moral, las exigencias de la convivencia democrática, el arte, los valores deportivos, etc. Comparecen estos valores en un grado y medida tales que una mirada escasamente atenta podría atribuirles, en exclusiva, la dinámica del proceso; y algo hay de eso detrás de la equivalencia comúnmente establecida entre, por ejemplo, educación y enseñanza.

Esto, no obstante, todos esos valores acceden desde afuera al proceso del desarrollo educativo, que acontece realmente en el interior

del educando, y mantienen fuera de ese ámbito su verdadera consistencia.

En el ámbito escolar comparecen, evidentemente, los valores intelectuales o científicos y su comparecencia es, a todas luces, esencial a la escuela. Pero no menos evidente resulta que sería rotundamente falso definir la ciencia como aquel tipo de saber que se elabora con el objetivo fundamental de formar con él la inteligencia del educando, potenciando, así, su desarrollo. No: la ciencia tiene una dimensión educadora, como tiene otras, pero la dimensión educadora no es un constitutivo esencial de la ciencia ni es siquiera la principal de sus aplicaciones.

En el ámbito escolar los saberes comparecen a modo de *asignatura*. Y la asignatura es el saber en cuanto dispuesto y presentado en su dimensión educativa, una dimensión, por supuesto, distinta de aquella por la que ese mismo saber comparece en ámbitos ajenos a la escuela: en el laboratorio o en el centro de investigación, en la fábrica, en el hospital, en el foro, etc.

¿Quién podría poner en duda que en la escuela han de comparecer los valores morales? Son, incuestionablemente, valores educativos. Pero resulta igualmente evidente que estos valores tampoco agotan su consistencia y operatividad en la dinámica formativa que despliegan dentro del ámbito escolar. Es más: muy probablemente habría que señalar que los valores morales se hacen presentes en el aula, fundamentalmente en su dimensión cognitiva, dimensión de suyo muy importante, pero que, fuera de una profesión de intelectualismo, todo moralista reputaría como de irrelevante trascendencia, separada de la dimensión motivacional e, incluso, de la afectiva, ambas mucho más significativas que aquella, en la línea del comportamiento moral. La moral como cuestión de *instrucción pública*, tal como proclamó la Ilustración, constituye un socratismo extemporáneo y descontextualizado, en el que nadie cree, sobre todo en una época como

la nuestra, en que se palpa bien que altos niveles de instrucción non van frecuentemente acompañados de una correspondiente elevación de miras en el terreno moral.

Algo parecido cabría decir de los valores estéticos. Tienen substantividad propia entre los recursos expresivos del ser humano y por eso se hace que comparezcan en el ámbito escolar. Pero esa comparecencia no agota el nivel de operatividad de esos valores en sí, ni ellos podrían por sí mismos llenar de contenido el ámbito escolar.

Los valores religiosos, en el grado y medida en que son admitidos como tales y traídos, así, a la escuela, se dan en ella, normalmente, sólo a título de instrucción, quedando la práctica vital propiamente dicha reservada a la esfera de lo privado o a ámbitos específicos.

La enumeración sería larga. Pero siempre encontraríamos lo mismo: estamos ante valores que son incuestionablemente educativos. Que en muchos casos son, incluso, valores de obligada comparecencia en el ámbito de la educación; Sin algunos de ellos, cuando menos, no habría escuela. ¿Cómo podría haber escuela sin contenidos científicos, pongo por caso? Educar implica poner al individuo "a la altura de los tiempos", como decía Ortega, esto es, situar al educando a la altura del desarrollo cultural logrado por la sociedad, y este desarrollo cultural consiguió, en muchas latitudes y desde hace siglos, el nivel de desarrollo que constituye la ciencia. Hay además una correspondencia, que ya el Renacimiento descubrió, entre la estructura racional de la realidad objetiva, que en el saber científico se explicita, y la estructura racional o lógica de la mente, que sólo en contacto con la ciencia se hace plenamente operativa: sin contenidos científicos propiamente dichos no podría, pues, haber desarrollo y maduración mental plenos.

Ahora bien, siendo educativos en sentido propio todos esos valores, el hecho es que trascienden el ámbito del desarrollo educativo en cuanto tal. Este trascendimiento lo tomamos, no en el sentido en que a veces se usa de ser o estar *ajeno a*, sino en el sentido, más propio, de

sobrepasar pero incluyendo. Es decir, que se trata de valores que operan dentro del desarrollo educativo, el cual se beneficia así de la pluriforme operatividad de aquellos. Pero también sobrepasan ampliamente, a parte *antea* y a parte *post*, dicho desarrollo. Éste resulta deudor de aquellos valores, y ellos son, en definitiva, *medios* en relación con la educación: ella es valor subordinante, y los demás son, en relación con ella, subordinados.

La educación posee sustantividad axiológica propia; es en sí misma valor. En definitiva, la educación es la propia persona en la dinámica de su fieri constituyente y, como consecuencia, participa de la dignidad intrínseca de la persona, algo que, como Kant consignó de forma insuperable, según recordábamos, hace de ella un fin en sí y de ningún modo un medio para otra cosa. Otro tanto cabe, pues, decir de la educación y de la constelación de valores que le son intrínsecos.

Pero, ¿a qué valores, en concreto, nos estamos refiriendo? A la hora de hacer explícitos los que llamamos valores intrínsecos o constituyentes internos del desarrollo educativo, dentro de una visión no subordinante ni mediatizadora del proceso, pienso que difícilmente encontraríamos un referente más limpio de intencionalidades manipuladoras que el representado, desde hace ya algunos años, por la escuela cognitiva y, singularmente, por Kohlberg.

En efecto, consideramos que la estructura del desarrollo moral de la persona, tal como Kohlberg lo concibe, puede ser un indicador de lo que es en sí mismo el proceso de maduración del ser humano. Cando Kohlberg habla de desarrollo moral no se refiere al *en* del educar, esto es, a los contenidos axiológicos externos al proceso, sino que habla de la educación en sí misma en cuanto *fieri* configurador interno. Non hay ahí *formación moral* en el sentido de educación *en*, de acomodación o de iniciación en la práctica de un sistema moral concreto; lo que hay es la formación y la maduración en sí misma, por más que ésta se refleje, con singular precisión, en el plano concreto de los comportamientos morales.

Pues bien, esta maduración, constituida en privilegiado exponente del crecimiento en la línea de la personalidad, culmina en la *autonomía*, entendida por Kohlberg, en lo que al paradigma moral se refiere, como independencia de toda apetencia interna o imperativo externo que no sean los principios racionales autoaceptados y, desde luego, con independencia de presiones normativas concretas y aún, si se da el caso, pudiendo proceder en contra de ellas.

La autonomía y el cuadro de valores que hacen constelación alrededor de ella serían, desde esta perspectiva, los que configuran, propiamente, la sustantividad axiológica del proceso educativo; los que desde dentro le dan consistencia.

Las posiciones de Kohlberg aparecen enmarcadas dentro de un contexto amplio en el que se pone énfasis en destacar que el proceso madurativo, el sentido moral (y, de esta forma, en el de la integridad de la persona) va de la moralidad *extrínseca* a la moralidad *intrínseca*; es decir, de la moral que viene de afuera, en forma de código o de prescripción obligatoria, hacia una moral que sale de dentro: a través de la vía directa de acceso de la racionalidad personal a la universalidad. Es decir, que la maduración se hace por la vía del logro de la autonomía.

En parecido sentido se pronunciara ya Bergson cuando postulaba la conveniencia de pasar de una *moral cerrada* a una *moral abierta*. La moral cerrada es moral de subordinación; una actitud en que la corrección de los comportamientos estriba, en definitiva, en que el sujeto, con renuncia a la propia voluntad, se deje conducir. Moral abierta, en cambio, es moral creativa; en ella, como acontece en el caso de los grandes ejemplares de la santidad, se abren nuevos rumbos, iniciativas e formulaciones de carácter inédito, desusados caminos, con frecuencia incluso con gran escándalo por parte de los partidarios de seguir la prosa de los *caminos trillados*.

Desde otra perspectiva, también el psicoanálisis cifraba el proceso de la maduración perfecta en la superación de instancias prescriptoras

de carácter externo, así como de la coerción instintiva interna, que dejen lugar a la proyección operativa del yo.

Rawls, en parecido sentido, se refería a la maduración como un proceso que va de las actitudes de acatamiento, esto es, de una *moralidad de autoridad* a la situación antropológica y normativa de los *principios autoaceptados*: de la presión normativa externa se va, así, progresivamente, hacia formulaciones apreciativas y operativas de carácter autónomo.

Creemos que la posición de Kohlberg tiene un evidente fundamento filosófico en la apreciación kantiana de que la personalidad madura actúa por respeto a los imperativos que se le patentizan en ámbito de la propia conciencia. Pero, al propio tiempo, el ámbito de la conciencia se abre, en la madurez, al plano de la universalidad: se trata de obrar de aquella forma en que al sujeto se le haga patente que todo el mundo debiera obrar. Hay, así, autonomía personal y hay, al propio tiempo, situación en la perspectiva de la universalidad: no se trata, por lo pronto, de actuar de la forma en que apetezca o del modo en que a uno se le muestre más conforme con los intereses propios. Pero tampoco se trata de obrar de la forma en que uno cree que de hecho todo el mundo obra; el plano del deber-ser es independiente y va más allá del plano del ser, del de los hechos y, por supuesto, del de la apreciación que uno tiene de los hechos; no es en todo caso el deber-ser, en el terreno moral, el que ha de acomodarse al ser, sino al revés: se trata de encauzar por las pautas de lo universalmente ideal los hechos que configuran la práctica personal de la vida diaria. Es así cómo la perspectiva de la personalidad madura entronca con la perspectiva de la universalidad; la autonomía personal conjura el peligro de la reducción al punto de vista egoísta y egocéntrico.

Si tuviésemos tiempo para extendernos veríamos que la autonomía en el orden operativo implica la autonomía en el nivel del pensamiento; que a esto solemos llamarlo creatividad; que, así como la autonomía no está reñida con la autoaceptación no servil de la convención o de la ley,

tampoco la creatividad es contraria a la adhesión doctrinal o científica, desde el momento en que tanto aquella como ésta responden a posicionamientos críticos y nunca a la irreflexión o a la irracionalidad fanática.

Autonomía, esto es capacidad de autorregulación, *creatividad*, posicionamiento *crítico* que conduzca a la adhesión o al rechazo, *universalidad*, es decir, ejercicio de la capacidad de trascender la perspectiva personal: por aquí comienza la enumeración de lo que llamamos valores intrínsecos al propio proceso educativo y que son, por ello, rectores. Todo lo demás, aun siendo imprescindible, es medio para. Los valores intrínsecos al proceso educativo afianzan la realidad de la persona.

La operación de precisión en que ahora nos esforzamos va mucho más allá del orden conceptual y la consideramos especialmente indicada en un momento como el actual en que la intensa socialización mal entendida, esto es, el alarmante nivel de gregarización suscita en la persona una irresistible tendencia a la extroversión, a la extrinsicidad, algo que puede favorecer en grado sumo los pronunciamientos, las estimaciones y las actitudes miméticas. Dicho de otro modo: la pérdida del sentido de la interioridad, de lo que en tiempos se llamaba vida interior, de la originalidad, de la autonomía creativa. Nunca como en estos momentos se encontró la persona tan en peligro de derivar y descansar en lo gregario. (y digo descansar porque el ejercicio de la autonomía es duro y trabajoso).

Asistimos a una especie de *foralización* de los comportamientos: lo honesto ya no equivale a lo que dicta la recta conciencia, ni siquiera lo que se adecua a la ley o a la convención de que hablaba Kohlberg; honesto son todos los comportamientos que, con independencia de lo que en sí puedan ser, no se puede probar en el foro que son deshonestos. Un conocido humorista gráfico publicaba hace unos años, con ocasión de un famoso proceso, una viñeta con esta leyenda: "Aquí todos somos

honrados: los que no lo son por falta de ocasión, lo son por falta de pruebas”.

Sólo se da lo que se puede probar: es la foralización de los comportamientos. El sano principio democrático de la presunción de inocencia está siendo extrapolado sofismáticamente: no es que haya que presumir inocentes a todos mientras no se demuestre lo contrario, es que mientras no se llegue a demostrar lo contrario todos lo son. No es, en definitiva, que la mujer del César tenga que ser honrada y además parecerlo; le basta con parecerlo, que así ya lo es, en una situación en que la conciencia parece diluirse en la opinión pública y la personalidad en la imagen, que, como expresivamente se suele decir, *se da*. La autoconciencia, el autocontrol, la autonomía responsable, la interioridad personal, en suma, han sido barridas y sustituidas por el protocolo del foro: el paradigma público de lo que puede o no ser probado.

La concepción de la educación como sólo una “axiologización”, esto es, como únicamente la ocasión para inculcar en el educando un determinado cuadro de valores, no puede ser sostenida desde la perspectiva en que nos situamos. Hacerlo así sería desustanciar el desarrollo educativo, dejándolo abocado a tener que llenarse de contenidos axiológicos venidos de “fuera”. Y esta ignorancia de la dinámica axiológica propia del desarrollo educativo, en sí mismo considerado, conduce, por un lado, a una visión empobrecedora del mismo y de la propia persona y hace, por otro, muy fácil su manipulación más o menos bien o mal intencionada.

Después de todo, el interés que ideólogos, moralistas, estetas, gobernantes y políticos de todos los signos manifestaron siempre por entrar a saco en el mundo de la educación está ostensiblemente determinado por la pretensión de llevar a ella su peculiar escala de valores, cuando no sus intereses, haciendo de la educación un elemento de subordinación y servicio a los mismos. La educación reproductora a que se refiere Bourdieu obedece al mecanismo al que aquí se hace

referencia. En el fondo, se produce una profunda tergiversación axiológica; una tergiversación muy frecuentemente interesada.

Y no: los valores trascendentes al desarrollo educativo, por más implicación que puedan tener en él, poseen un carácter solamente mediacional con respecto a los valores inmanentes al propio sistema, que son los que lo configuran y los que le dan auténtica sustantividad en el orden axiológico.

Hay ciencia, hay cultura, hay moral, hay arte, hay religión..., y hay educación: desarrollo y fortalecimiento de la persona. La ciencia, la cultura, el arte, la moral y la religión son valores en sí mismos y son, dentro de sus respectivos aconteceres, valores primordiales. Ahora bien, introducidos en el ámbito de la educación, valen en la medida en que promueven los valores propios del desarrollo, educativo, poniéndose al servicio de la persona, y pueden dejar de valer en la medida en que los puedan frustrar.

Raths sostenía aún que no hay propiamente valores en los supuestos donde no se da una libre selección por parte del sujeto, de entre varias alternativas. A los valores les es, por lo tanto, imprescindible el libre compromiso con ellos que el sujeto suscribe, tras la obligada deliberación. Esto es claro. Mas cabe también objetar: ¿Cuál es, según eso, el valor propiamente dicho: aquello que es objeto de libre y autónoma selección, o, en sí misma, la referida capacidad de elegir? La cosa estaría, por lo mismo, no tanto en inculcar valores, sino en formar la capacidad de seleccionarlos por parte del sujeto, lo cual implica formarle: fortalecer la individualidad personal.

Es preciso proclamar y apurar, en todas sus consecuencias, la "*educatio mensura*". La medida del valor, en el orden educativo, es la propia educación, en la escala axiológica que le es constitutiva; esto es, la plurifacial y polivalente autonomía del ser educado. Todo vale, en principio, e nada vale, tal vez; vale si promueve la autonomía; y no vale si, por contra y no obstante su estimabilidad intrínseca, constriñe, aliena

o, simplemente, no promociona. En último término, la "*educatio mensura*" es el viejo principio protagórico del "*homo mensura*": el ser humano es la medida de todas las cosas; de las que son en tanto que son; de las que no son en tanto que no son. Quien dice el ser humano, dice aquello que lo configura en su plenitud como tal.

Cando los valores intrínsecos al desarrollo educativo se mantienen, se relativizan en gran medida los que llamamos valores extrínsecos. La realidad demuestra que puede educar una cultura u otra; que puede educar una estética u otra, mientras sean estética; que puede educar un sistema moral u otro, mientras sean moral; que puede educar una religión u otra; que puede educar la ciencia en el estado actual de su desarrollo y educaba, sin duda, la ciencia de hace siglos, como educan, en definitiva, las culturas que no han alcanzado el nivel de la ciencia. ¿Qué más da una vía que otra, cando una y otra, por acomodarse a las exigencias axiológicas de un proceso auténticamente educativo, conducen a la robustez autonómica de la persona? Que sea una o que sea otra puede ser cuestión de cultura concreta o, simplemente, de la situación que en el tiempo o en el espacio le ha correspondido al sujeto. En todo caso, y sea cual sea el tipo de valores comparecientes ante el educando en el proceso de su desarrollo madurativo, éste, por su peculiar factura axiológica, está dirigido a que, tras él, el ser educado pueda configurar reflexivamente, y desde aquella universalidad que llamábamos kantiana, su propio cuadro de valores, en línea o no con aquellos que durante el proceso educativo se le hayan pretendido inculcar.

2.

En la enseñanza de la filosofía en la escuela media es frecuente que se caiga también en esa suerte de tergiversación axiológica, a la que antes nos referíamos y a resultas de la cual el "en", los contenidos efectivamente introducidos en las programaciones, se vuelvan contra

el "educare", entorpeciéndolo en mayor o menor medida e incluso frustrándolo.

Lo que, por lo general, suele suscitar la inadecuación de los contenidos de la escuela a la dinámica natural del aprendizaje y del desarrollo es la consideración de que son los "intereses" o las pretendidas "exigencias" que emanan de los saberes en sí (sobre todo lo referido a la completitud temática o integridad, sin "mutilaciones" ni lagunas) los que han de prevalecer sobre la necesidad de una acomodación a las naturales exigencias de la asimilación crítica y productiva por parte del educando. O que, desde otra perspectiva, la selección de los contenidos y su dosificación en las programaciones se dispongan con el solo objetivo de responder a demandas ajenas cuando no contrarias al interés madurativo de los educandos al que, en el fondo, se le da de lado.

Es obvio en todo caso que el tan invocado criterio de una "rentabilidad" social utilitaria tiene, en principio, escasa aplicación en el campo de la filosofía. Pero sí lo tiene en cambio la posibilidad de que esas programaciones exhaustivas estén llamadas a permitir, cuando no a forzar, un solo rápido y superficial recorrido por la historia del pensamiento, que haga de él un mero acopio de datos más o menos memorísticos para incorporar a esa "cultura general básica" que, según se piensa, ha de adornar al bachiller: nombres de filósofos, de sistemas, épocas, países, títulos de obras, acompañadas de una sucinta y forzosamente superficial caracterización de las distintas filosofías. Es muy lógico que, partiendo de esas premisas, resulta extremadamente difícil a los profesionales del sector defender la singular rentabilidad formativa del saber filosófico, lo cual también explica en gran parte que a la asignatura cada vez se le discutan más los tiempos de dedicación en los programas de bachillerato o que, simplemente, se opte por su supresión más o menos disimulada.

A pesar de todo esto, lo cierto es que, atendiendo a lo que es su

naturaleza propia, en el caso de la filosofía es donde menos probabilidades hay de que el “en” se sobreponga al “educare”, es decir, que los contenidos concretos que se imparten en esta disciplina puedan poner en peligro el avance del educando hacia un pensar maduro y autónomo.

Esto no quiere decir que no haya o haya habido épocas, sistemas o escuelas en que, subordinada la filosofía a intereses de diversa índole (políticos, sociales o de tipo religioso), se ha hecho de ella un instrumento al servicio de conveniencias ajenas cuando no contrarias y aun enemigas de lo que en su esencia es un filosofar crítico y creativo. En casos así, frecuentes a lo largo de la historia y presentes igualmente en la actualidad, la filosofía pasa a formar parte de las posiciones más o menos dogmáticas a las que ha de “servir”, con la consiguiente pérdida de su capacidad formativa.

Se trata, como venimos diciendo, de una sustantivación plena de algo que, como también veíamos, es educativamente adjetivo: el “en”, los contenidos concretos, aquello en lo que se educa, se pone abiertamente contra el “educare”. Y, al revés de lo que debiera suponer, liberar, promover y potenciar la maduración creativa del educando, lo que hace es, por el contrario, fidelizar a este, atarlo a una determinada disciplina mental; ponerlo, en el fondo, al servicio de una causa que, por más noble que pudiera ser en sí misma, resulta, así, contraria al interés formativo auténtico; cierra el horizonte mental del educando. Pretender “educar” en solo una filosofía concreta, como si a ella correspondiese en exclusiva conducir a la verdad, es caminar en sentido contrario a lo que es, por naturaleza, la reflexión filosófica en sí misma.

Nunca como en relación con la educación filosófica es preciso tener muy en cuenta que no hay “filosofía”; hay “filosofías”, y solo refiriéndonos a lo que en conjunto son y representan estas filosofías a lo largo de la historia, se puede hablar de filosofía como actividad

conceptual humana, siempre en desarrollo y siempre comenzando, en un inacabable replanteamiento de las preguntas fundamentales, que a su vez conducen a un inagotable número de respuestas diferentes.

Por eso cabe decir que la dimensión educativa, connatural a la propia arquitectura interna del saber filosófico, arranca, en aparente paradoja, de la invencible endeblez epistemológica de la propia filosofía: justo aquella debilidad e impotencia que preocupaba a Descartes y contra la que pretendía reaccionar. En efecto, la insalvable diversidad en las apreciaciones de los filósofos, aún en relación con una misma cuestión, algo que el filósofo francés consideraba señal inequívoca del errado camino seguido por la filosofía, resulta ser en verdad la raíz de la eficacia de su contribución al desarrollo de un proceso educativo de sentido pleno.

Este pluralismo de raíz se revela, por lo pronto, como indicador de un proceder que discurre por cauces de plena libertad, no solo por ser naturalmente refractario a que se pueda hacer de él algo dogmáticamente impuesto, sino y sobre todo porque asienta sobre la evidencia de que no es la filosofía instancia que pueda afincarse sobre la pretensión de lograr una verdad universalmente válida.

Así como los saberes positivos parten de la observación empírica (en la que, por cierto, el rigor se logra pero a costa de que nos escindamos y separemos intencionalmente de la cruda realidad en la que estamos inmersos, prescindiendo, así, de muchas de sus dimensiones), la filosofía "vuelve" reflexivamente sobre esa misma realidad en su integridad constitutiva, y lo hace sin poder, por lo tanto, practicar el artificio de una "asepsia", pretendidamente descontaminante de prejuicios y subjetivismos: los *idola* baconianos.

Esto que hace a la filosofía imprecisa, variable y esencialmente múltiple y diversa, la mantiene igualmente, en sus aspiraciones y en sus logros, al nivel de lo humano, muy a la medida de lo que por naturaleza somos. Por algo resulta esencialmente educadora: esencial

en el proceso de configuración de las personalidades educandas, que se desarrollan, así, múltiples también y diferenciadas.

En uno de los pasajes de más enjundia filosófica del Quijote el caballero corta una larga discusión con su escudero, señalando: "Eso que a ti te parece bacía de barbero, me parece a mí el yelmo de Mambrino, y a otro le parecerá otra cosa". Esta alegación en favor de la pluralidad de las apreciaciones, que estará en la base de la aceptación por parte del escudero, pasa por apearse de la pretensión, en la que en principio estaban los dos, de llegar a la verdad sobre el ser de las cosas (que solo podría ser una y única), para quedarse en el plano, más humilde, del simple *parecer*: ..."a ti te parece",..."me parece a mí",..."a otro le parecerá"...Y no es que, situados en el plano del parecer, cada uno de ellos renuncie sin más al convencimiento de que ese su parecer es el que se corresponde con lo que las cosas realmente son. Ahora bien, haciéndolo así, se expresa también, de forma implícita, la posibilidad de que sean otros y no precisamente uno los que pueden lograr esa buscada correspondencia.

Siguiendo el curso del relato cervantino, veremos que, en el caso, es precisamente el parecer expresado por Sancho el único que se corresponde exactamente con lo que los hechos son. Pero eso no quita un ápice a la verdad en favor de la pluralidad que formula don Quijote, habida cuenta además de que, en el caso, las diferentes percepciones se elaboran a partir de materiales sensoriales escasos y ciertamente confusos ("un objeto que emitía destellos", se nos cuenta) y que requieren por lo tanto una interpretación, algo que, como es habitual, cada cual realiza procediendo en concordancia con lo que es el diferente marco existencial y apreciativo en que habita y desde el cual necesariamente se proyecta. Los personajes se mueven, más que en el ámbito de una verdad *óptica*, en el de la verdad *existencial*: el que de hecho (concuere o no con el mundo empírico) sostiene y a su vez condiciona su existencia, tal como acontece, en el caso de don Quijote,

con la ficción caballerescas en que se instala y de la que su vida recibe orientación y sentido.

No con arreglo a mecanismos muy distintos de estos discurre a lo largo de la historia la filosofía, no sujeta, como la crítica kantiana puso de relieve, a los condicionamientos de la *empiría*, que solo para ser aplicada al ámbito de los saberes positivos propugna la depuración de los *idola* baconianos.

El pluralismo tan denostado por el filósofo francés, con independencia de la calificación epistemológica que haya de merecer, puede poner al educando sobre la pista de lo que es, en el fondo, esa sana pluralidad que afecta, en general, a todo lo esencialmente humano. Y, del mismo modo que resulta evidente en el campo de la filosofía, lo es igualmente en el ámbito de las realidades socio-políticas, todo lo que afecta a la configuración caracterial y personalitaria del individuo, el de sus preferencias, criterios, modo de vida, etc.

La constatación cartesiana de que "no existe cuestión alguna sobre la que aún no se discuta y, en consecuencia, no sea dudosa", lejos de las consideraciones que en el propio filósofo despierta, puede llevar de la mano a la apreciación de que, justamente, lo humano es la inveterada actitud de búsqueda, fundada en una constante práctica de la crítica, de la disposición analítica y la puesta en ejercicio de los comportamientos reflexivos; todo aquello en suma que puede favorecer el alcance de la autonomía.

Ello ha de conducir, en el fondo, a un reajuste de la "*imago hominis*" que ha de tender, precisamente a resaltar el perfil de nuestra connatural pequeñez, el de la incapacidad humana para el logro pleno y perfecto, siempre compatible sin embargo con la inveterada confianza en la capacidad de poder ir, en todo caso, siempre más allá de lo que efectivamente se es o se posee. La imagen del *homo quaesitor*, la del buscador, siempre por encima de la del *homo possessor*, descansando sobre sus pretendidos logros.

Ortega decía del docente de filosofía que debería ir enseñando a dudar de aquello mismo que estaba impartiendo. Se trataría de minar la rotundidad enfática de nuestras afirmaciones, de suerte que los discentes queden así mismo instalados en la sana y perenne situación de inseguridad, que suscita el ejercicio de la crítica, la incesante y siempre renovada actitud de búsqueda, llamada, a partir de la inexcusable pluralidad, a abrir caminos hacia la autonomía y la creatividad. La duda, la persistencia en la duda, es la que, en definitiva, puede inmunizar contra el fanatismo y la intransigencia. En suma, contra todo asomo de posición dogmática, siempre naturalmente subordinante.

