

EDUCACIÓN Y CRISIS DE VALORES

Prof. Dr. Carlos Daniel Lasa

Universidad Nacional de Villa María –CONICET

Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Institutos “Jacques Maritain”, Córdoba, 7 de setiembre de 2017

¿Qué estamos mentando con la expresión “crisis de valores”? Entendemos que con esta expresión queremos hacer referencia a la muerte, en nuestro tiempo, de la fe en los valores tradicionales, es decir, en aquellos valores que la tradición judeo-cristiana había transmitido durante más de dos mil años. Claro está que detrás del eclipse de estos valores se encuentra un eclipse de una realidad que los fundaba: la metafísica. A partir de la asunción, por parte del iluminismo y del romanticismo de la idea de sujeto que se auto-define y la consiguiente negación de la existencia de fines en la *physis*, se pierde toda posibilidad de fundar valores objetivos. En efecto, la finalidad o propósito que todo el pensamiento metafísico encontraba en la naturaleza, se otorgaba, de ahora en más, al sujeto. Era propio del sujeto asignar fines a un mundo que carece de ellos. Esta subjetivización condujo, como no podía ser de otra manera, a aquella posición de Nietzsche para la cual ya no existen ni siquiera los hechos sino sólo las interpretaciones.

Esta crisis de valores, producto de un hombre huérfano de una dimensión metafísica, se ha registrado en el ámbito de la educación. No sólo se manifiesta en la praxis educativa sino también en la misma teorización que se hace sobre la misma. Slogans, clichés como educar para la diversidad, la afirmación del constructivismo como *la* concepción del conocimiento humano, la pobre lógica binaria inclusión-exclusión, etc., dan cuenta de ello. La misma nomenclatura ciencias de la educación vehiculiza un relativismo valorativo que se difunde *urbe et orbe*. En efecto, las ciencias de la educación responden al modelo epistémico positivista, para el cual la educación es reducida a la consideración de su funcionamiento. No interesa saber qué es la educación y cuál es su finalidad principal, sino estudiar su funcionamiento con el fin de ponerla al servicio de las exigencias, siempre coyunturales, de la sociedad. En consecuencia, aquella ciencia que estudie la sociedad será la ciencia

fundamental al que debe subordinarse la concepción educativa. De esta manera, la educación sufrirá, a lo largo del tiempo, los avatares de la sociología. Dado que ya no interesa una educación que responda a los anhelos más profundos que brotan de la naturaleza humana sino a lo determinado por la sociedad, en consecuencia, la educación abandonará la instancia filosófica para abrazar la sociología.

El teórico de la educación, entonces, se ocupará del cuidado del buen funcionamiento del fenómeno educativo y de sus instituciones. En este sentido, la gestión ocupará un lugar principalísimo.

Esta visión de la educación da sobradas muestras de la crisis de valores a que hacíamos referencia. ¿Qué presupuestos anidan en la presencia hegemónica, en el ámbito de la educación, de la sociología?

Consideremos esta cuestión lo más detenidamente posible. El abandono de la filosofía por la sociología supone la asunción de la tesis VI de Marx sobre Feuerbach. En ella Marx niega que el hombre posee naturaleza, reduciendo su ser al conjunto de relaciones socio-históricas. Esta visión supone afirmar que ya no hay nada en el hombre que lo ponga en contacto con una Realidad Eterna fundante, sino que su ser es el producto de las relaciones socio-históricas. La teoría crítica, precisamente, se ocupa de proporcionar una crítica de esas realidades políticas y sociales vividas con el propósito de cambiar esas realidades. Pero, ¿cambiarlas para qué? La respuesta es para la emancipación, esto es, para que el hombre adquiriera una mayor libertad de pensamiento y de acción. De este modo, la educación deviene pedagogía crítica cuando aplica las herramientas de la teoría crítica a una crítica de las instituciones educativas, guiada por la creencia de que toda educación debe apuntar a la maximización de toda libertad humana. Cabría preguntarse lo siguiente: si no es posible la existencia de ninguna verdad objetiva, de ningún discurso autónomo respecto de los factores socio-históricos determinantes, de ninguna verdad transhistórica, ¿por qué la emancipación, la aspiración a la libertad se transforma en una constante trans-histórica?, ¿cómo es posible alcanzar la existencia de una razón autónoma, crítica, cuando la misma es el producto de las relaciones socio-históricas?, ¿resulta posible escapar del determinismo socio-histórico para alcanzar un reino de la libertad cuando el hombre es el producto de las relaciones socio-históricas?

En función de lo dicho, podemos afirmar que la concepción teórica exclusiva y excluyente en el ámbito de la educación se nutre de una *ratio* sociologista unida a una *ratio* tecno-científica. La primera surgirá como consecuencia de la aplicación del término ideología aplicado al marxismo mismo, una razón sociologista caracterizada por reducir todas las concepciones de la realidad a ideologías, esto es, a expresiones de situaciones histórico-sociales de grupos, al modo de superestructuras espirituales de fuerzas que nada tienen de espiritual, sino que sólo vehiculizan intereses de clase, motivaciones colectivas inconscientes y condiciones concretas de la existencia social. Este sociologismo cumple la sustitución completa del discurso filosófico por parte del discurso científico, afirmando el origen mundano, social e histórico del pensamiento metafísico. De este modo, los fines de la educación serán esencialmente cambiantes por cuanto los mismos surgirán de categorías puramente históricas en constante cambio las cuales son el efecto de intereses, también históricos y esencialmente cambiantes. Junto a esta *ratiosociologista* esencialmente relativista, el teórico de la educación propondrá la asunción de una *ratio tecno-científica* la única capaz del cumplimiento de puros intereses. Recordemos que fue Francis Bacon, antes de Kant, había elevado a la observación empírica a criterio universal de conocimiento y reconociendo en la ciencia empírica la única forma de conocimiento válido. Sin embargo, Bacon y como sucederá en el pensamiento posterior por lógica necesidad, la ciencia terminaría subordinada al dominio de la técnica. Si lo único que la mente humana puede conocer son cómo funcionan las cosas y no qué son, ni de dónde vienen ni hacia dónde se dirigen, era lógico dar el siguiente paso poniendo la ciencia al servicio de la técnica. El fin último del espíritu humano ya no sería conocer lo que las cosas son, sino conocer su funcionamiento para dominarlas. Refiere Hottois: «En los comienzos de la “ciencia moderna”, desde el siglo XV al XVII, se produce una mutación profunda de la que nuestras actuales tecnociencias son la consecuencia lejana. Esta mutación desvió el proyecto occidental de ciencia hacia la operatividad (tecnomatemática) y lo arrancó de la empresa logoteórica de la contemplación y del lenguaje natural. Sin embargo, los efectos de esta mutación apenas serán inmediatamente perceptibles: la ciencia moderna sigue pensándose de acuerdo con la escisión entre lo teórico y lo técnico, entendiéndose siempre como

“buen” o “neutra” en tanto que ciencia»¹. Bacon afirmará en su escrito *La nueva Atlántida* que para el hombre es necesario obrar extendiendo los límites del su imperio sobre la naturaleza entera y hacer todo cuanto le sea posible hacer. Señala Hottois: «Así, la vieja concepción teórica de la contemplación discursiva ha cedido su lugar dominante a una relación esencialmente activa de manipulación, de reconstrucción y de deconstrucción de la realidad que pone la representación teórica al servicio de la *actividad manipulativa* (...) Dicho más generalmente, el correlato de la ciencia o del saber teórico tradicional era la esencia del objeto a conocer; el correlato de la tecnociencia contemporánea es la *plasticidad del objeto a manipular* (ya se trate de la materia física, viva o pensante). El ser y la esencia son el correlato del ver y del hablar. Lo posible y capaz, el correlato del hacer»². Permítasenos citar estas otras palabras de Gilbert Hottois: «La noción de verdad cambia radicalmente al pasar del saber logoteórico al saber tecnocientífico. La verdad no es ya aquella experiencia luminosa y explicativa que nos revela la esencia profunda de lo real y atestigua la conveniencia fundamental (ontológica) de la palabras y de las cosas, del lenguaje y de lo real en la intuición del sentido del ser. No es ni siquiera esa representación simbólica adecuada a lo real con la que sueña aún la ciencia moderna. Es eficiencia *tecnofísica*, seguridad y poder de acción. La verdad “objetiva”, reconocida como fundamentalmente operativa, tiene como criterio negativo: “si eso falla es que hay algún error en alguna parte. El fracaso significa el error; ese es el punto fundamental que introduce la práctica (acertar-fallar) en el corazón mismo de la relación de verdad... “si esto no es falso, no fallará”»³.

Ahora bien, este imperativo tecno-científico de «hacer todo lo que sea posible hacer» sitúa la acción humana fuera de todo límite, transformándola en una acción anética, desenfrenada, al margen de la verdad y del bien. El problema actual de la ecología encuentra en el saber tecno-científico su problema principal. Esta lógica tecno-científica no sólo se aplica a las cosas sino al mismísimo hombre. Los experimentos realizados con humanos, en la actualidad, como así también la existencia de una política ordenada sólo a la

¹ Gilbert Hottois. *El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia*. Barcelona, Anthropos, 1991, p. 14.

² *Ibidem*, pp. 26-27.

³ *Ibidem*, p. 27.

búsqueda del dominio, son una clara manifestación de una razón tecno-científica que atenta contra la vida del planeta y contra la vida de la persona humana.

El relativismo sociologista más extremo es perfectamente funcional a una visión tecno-científica que se pone por fuera de todo límite ontológico y, en consecuencia, ético. Estas dos formas de razón parece ser la demanda de una sociedad que vive inmersa dentro de un nihilismo sin precedentes. La escuela actual no hace sino moldear a los hombres de hoy a partir de la asunción de la *ratio* tecno-científica y de la *ratiosociologista*.

De todo lo expuesto puede advertirse, con total claridad, que el fin de la persona humana y su consecución están totalmente ausentes de la agenda educativa de nuestros días. La actual concepción educativa no puede dar respuesta a las exigencias más profundas de la persona humana.