

LA EDUCACION Y SUS SABERES

*Octavi Fullat i Genís**

I. LA EDUCACION

Educar es producir al ser humano. El hombre tanto individual como colectivamente está siempre por hacer; no así un cerezo o una lagartija. Uno y otro están ya pre-fabricados; la circunstancia en la que hacen aparición concretará sus potencialidades génicas aunque se trate de una circunstancia doméstica o circense. El individuo animal es, y sólo puede ser, lo que le ha tocado en suerte. El nada pone. La evolución de las especies tira adelante a causa de traumas genéticos –mutaciones–, fatalmente, y en este sentido está del todo ultimada la evolución de las especies, incluidas las que quedan todavía por aparecer.

Lo del hombre constituye esquema aparte. El ser humano desde que comenzó a exhibirse está ahí sin saber muy bien qué hacer con su carne, con su mente y con su futuro. Porque el hombre, éste sí, tiene futuro y no llega prefabricado del todo. El *ánthropos* es el *zoon* de la *paideia*.

* Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

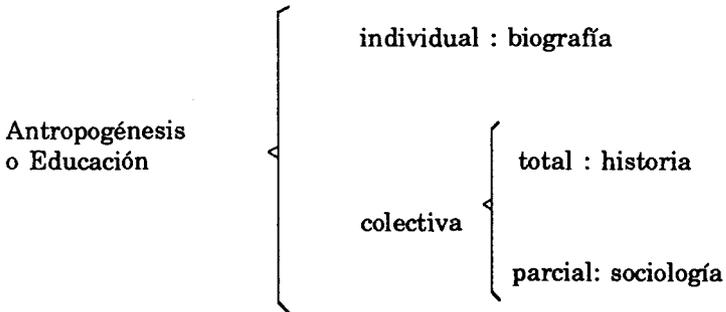
El delfín es educable y el elefante también. Pero ni el uno ni el otro son educandos. La educandidad es prerrogativa humana. La educabilidad, en cambio, es cosa de todos los brutos. El tigre del circo ha quedado educado, según pautas de la especie humana, simplemente porque era educable. El hombre, o se educa o queda en bestia visible y patente. Lo específico del hombre no reside en que pueda educarse —también pueden el chimpancé del circo y el can familiar—, sino en que tiene que educarse. Nos encontramos delante del *zoon* de la *paideia*.

La *paideia* griega, como advierte Jaeger, fue a la vez civilización, cultura, tradición, literatura y educación. El hombre es, originariamente, todo esto de forma concurrente. El cultivo humano constituye educación. Esta es, pues, antropogenética.

En su libro *La aparición del Hombre* el jesuita francés Teilhard de Chardin relaciona evolución biológica y surgimiento de la educación, al pensar en el hombre :

“La Nueva Evolución ha sido capaz de utilizar para provecho suyo una forma de herencia igualmente novedosa: ya no contamos únicamente con combinaciones cromosómicas transmitidas a través de la fecundidad, sino que disponemos así mismo de la transmisión educativa de un complejo, siempre modificado y aumentado, de procedimientos y de ideas, en cuyo seno nacen y se desarrollan, a lo largo del curso de los siglos, los diversos individuos humanos”.

Proceso educador y antropogénesis constituyen fenómenos totalmente inseparables. Uno no se da sin el otro.



El viejo Platón –falleció soltero y octogenario en Atenas, que le vio nacer, en el año 348 antes de Cristo–, el anciano Platón, el de *Las Leyes*, fue pesimista es decir, realista. La *República* –redactada con un talante tan optimista que consideró supérflua la obra legislativa, bastando una educación perfecta para el funcionamiento del Estado– quedaba atrás. En *Las Leyes* arranca de la hipótesis de que éstas se muestran indispensables para la vida del Estado. El hombre no es tan bueno como parecía. Pero no se prescinde de la tarea educante; ésta se vuelve simplemente dirigista. Jamás hombre sin educación; las modalidades de ésta se presentan después :

“Llamo educación a la primera adquisición de virtud que hace un niño; si el placer, el amor, la amistad, la tristeza y el odio, nacen debidamente en sus almas antes que despierte en ellas la razón, y si, una vez en posesión de la capacidad de razonar, esos sentimientos se armonizan con la razón, reconociendo que han sido formados por los hábitos correspondientes, esa armonía constituye la virtud completa”.

–*Leyes*; 653, b, ss.–

No hay propiamente hombre sin *virtud completa*, y a ésta se llega con el esfuerzo educador. En el diálogo *Gorgias*, Platón había establecido el paralelismo entre el cuidado del cuerpo y el cuidado del alma; en *Las Leyes* saca las consecuencias pesimistas de aquella doctrina sosteniendo que la *paideia* necesita del campo legislativo –represor– para triunfar. Pero nada hay humano sin *paideia*, en alguna de las modalidades de ésta.

Al hombre se le entiende como tridimensional –naturaleza, cultura y núcleo antropológico específico–, pero su realización es obra del trabajo educador.

La temporalidad humana es teleológica y en consecuencia abierta. Esta apertura no coincide con la de una puerta abierta. Esta segunda es una apertura estática; no, así, la humana, la cual es direccional. Se trata de una apertura que exige *tarea, tarea hacia*; es decir, educación o actividad entre lo que se es y lo que se tendría que ser. Se busca lo mejor, y *lo mejor* no es jamás un dato, sino un valor. Cultivo y cultura producen lo humano, y no el despliegue de lo natural.

La educación hace ya más de tres millones de años que persevera en la producción del hombre. ¿Ha fracasado?; en manera alguna. Su revés y malogro estarían si ya hubiera creado el ser humano. El hombre es *hacerse hombre*; es educación.

Nuestro trayecto hacia la configuración del *hecho educacional* se ve asaltado por una no menguada contrariedad: el vocablo *educación* parece estar ebrio. Significa demasiadas cosas dispares y como no pongamos cierto orden en tal abundancia semántica, no nos salvaremos del surrealismo. La polisemia vive la demencia y el delirio a menos que se la controle y se la someta a razón.

La palabra *educación* está llena, a rebosar, de señales y de signos. Tanto derroche de significaciones la hace inservible y hasta peligrosa y alarmante pues todas las pasiones pueden disimularse bajo carátula lingüística tan rara.

Los estudios sociológicos pueden ayudar en este menester de poner orden en el significado de “educación” pero no tanto los cuantificadores –Durkheim, Max Weber o Pareto– cuanto los cualificadores, los que promovió Georg Simmel –1958-1918– con sus libros y con sus exposiciones de cátedra en las universidades de Berlín y de Estrasburgo.

Peters descubre en la palabra *enseñanza* lo que Ryle calificó de *concepto polimórfico*:

“Hay una gama de operaciones, cualquiera de las cuales puede.... erigirse en ejemplo de enseñanza, tales como escribir en el pizarrón, corregir ejercicios, castigar, responder preguntas, demostrar un procedimiento, disponer el material de lectura...”

Si caemos en la cuenta de que el término *educación* recubre semánticamente el de *enseñanza*, salta a la vista de inmediato el embrollo y dédalo que encierra *educación*.

El término *educación* posee más connotaciones –ganga– que *denotación* –mineral–. Se usa ordinariamente para manifestar nuestra reacción sentimental delante de hechos que nos asaltan. “El hijo del Sr. Pepe es educado” significa de entrada: “El comportamiento

del hijo del Sr. Pepe me cae en gracia". *Educación* en tales contextos no hace más que objetivar las apreciaciones páticas de uno. Su uso pudiera hasta desempeñar funciones psicoterapéuticas librándonos de malos humores o bien acrecentando nuestros buenos humores.

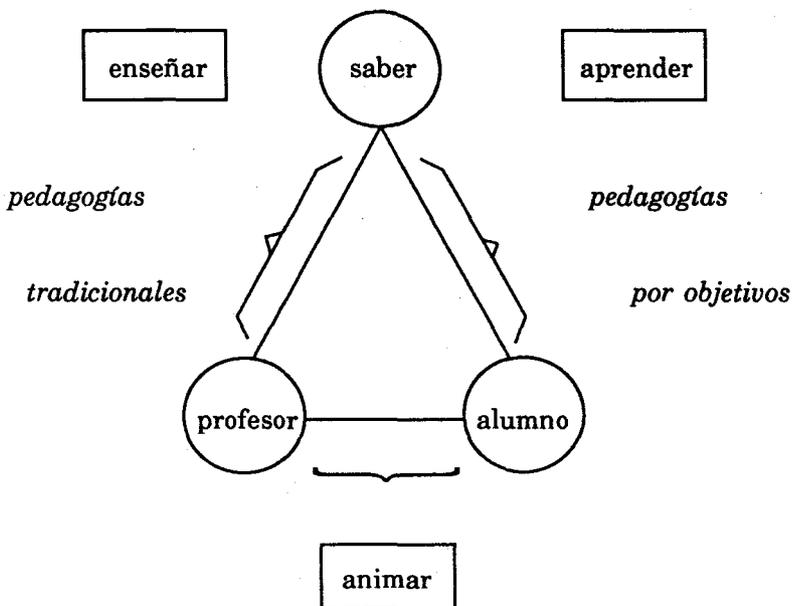
Pero, *educación* se refiere también a las intervenciones de alguien sobre la conducta de otro, o de otros, intervenciones que acaban produciendo un proceso que modifica la conducta inicial. Aunque con dificultad, resulta posible referirnos con alguna objetividad a tales procesos.

Los pensadores clásicos, mayoritariamente, hicieron un uso axiológico del significante *educación*. Platón y Aristóteles utilizaron *paideia* refiriéndose simultáneamente a la cultura, a la estética, a la moral y a la política. No definieron el hecho educacional en su autonomía procesual, sino que mezclaron juicios fácticos y juicios de valor. Aquí radica otra fuente de peligros si uno traduce, tan tranquilo, *paideia* por *educación*.

Un modelo, o paradigma, del hecho educacional nos proporcionará a éste en cuanto que medido por el sujeto que elabora el modelo, siendo al propio tiempo el modelo, o paradigma, la mediación que nos permite el acceso a lo educativo, indicándolo o mostrándonoslo. El modelo, o paradigma, no es el hecho educacional, no es una presentación del mismo, sino una representación, una pieza teatral, del teatro gnoseológico. Se puede ser ingenuo y cándido, pero no incondicionalmente. Algunos lo son tanto que cuando afirman conocer algo se imaginan que realmente lo conocen, sin sospechar que en gran parte no hacemos más que conocernos a nosotros mismos, a nuestros *idola* y a nuestros *desideria*.

El modelo, o paradigma, del hecho educacional no es una *presentatio*, sino una *re-praesentatio*, una presentación de presentación. No se alcanza la realidad. Esta no se presenta jamás al hombre; por tal motivo éste confecciona presentaciones de imposibles presentaciones. El modelo actual atómico de los físicos no es la presentación de la materia, sino la forma como éstos se la representan en el siglo XX.

Intentamos acto seguido la formación de un modelo-ejemplo, o esquema, no-operativo, pero sí fenomenológicamente descriptivo. Tal esquema nos hará posible, luego, proseguir con nuestro propósito. Es conocido el triángulo enseñante o esquema que permite inteligir la acción docente.



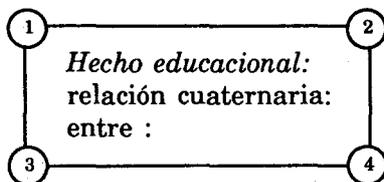
Pedagogías institucionales y no-directivas

Tres núcleos configuran este esquema docente: el profesor, el alumno y el saber. Según cual de los dos se valore más, se obtienen actividades escolares distintas —enseñar, animar y aprender—. Cada corriente pedagógica se distingue por subrayar una de estas tres diligencias de la escuela. El esquema que buscamos podría inspirarse en este modelo; al fin y al cabo educar engloba enseñar. Pero, lo hallo insuficiente y limitado. Falta ni más ni menos algo tan significativo y capital como es la educación misma. Educar es intervenir en la conducta de otro, u otros, es mediar entre educador y educando y también entre educando y meta apuntada.

Cuatro son, pues, los núcleos que disponen el esquema del *hecho educacional*, haciendo inteligible inicialmente por lo menos tal hecho.

Elementos
modificadores
de conducta

Elementos con
que modificar
la conducta



Elementos
modificadores
de conducta

Elementos en
función de los
cuales hay mo-
dificación de
conducta

La educación así comprendida, por consiguiente, no es ni una cosa ni una propiedad, sino una relación y no, por cierto, binaria —entre maestros y alumnos o entre padres e hijos—, sino precisamente cuaternaria. La educación se entiende como un *entre*, como un movimiento, diligencia, empresa, manejo, actuación, perseverancia, ajeteo, afán..., que tiene cuatro puntos que constantemente la dinamizan.

II. LOS SABERES DE LA EDUCACION

Aunque sea *per summa capita*, por encima y desaladamente, no se podía preterir un problema que afecta a las Ciencias de la Educación en su substancial exigencia de unidad y de autonomía. Las Ciencias de la Educación ¿forman algo unitario en su constitución y funcionamiento o bien se trata de un aglomerado heterogéneo que sólo artificialmente se ha unido por razones exteriores a dichas ciencias?; ¿qué pueden poseer en común la *Dinámica de grupos* y la *Historia de la educación*, la *Economía de la educación* y la *Biología de la educación*? Así queda manifiesto el dubio sobre la unidad.

Además hay que hacer frente a otra dificultad. Las llamadas *Ciencias de la Educación* ¿disfrutan de independencia o son simples apéndices de otros saberes?. La *Biología de la educación* ¿será algo más que un capítulo de la *Biología*?; la *Psicología de la educación* ¿no queda incluida del todo dentro de la *Psicología*?

Problemas radicales
de las
Ciencias de la Educación

1. ¿constituyen una unidad estructural y funcional?
2. ¿son independientes de otras ciencias?

Esta breve introducción no ha hecho más que presentar cuál sea el estatuto epistemológico de los saberes sobre la educación. La palabra *estatuto* procede del verbo *estar*, el cual viene del latín *stare*, que significó precisamente *estar en pie, estar firme, estar inmóvil*. Interesarse por el estatuto de las Ciencias de la Educación viene a ser lo mismo que preguntarse por si dichas ciencias se aguantan, si se sostienen, o, por el contrario, tambalean y vacilan hasta tal extremo que cualquier día las vamos a ver caídas por los suelos y digeridas por otras ciencias.

Nadie duda de que las instancias políticas —e.g. un Ministerio de Educación— han constituido organismos docentes universitarios denominados Facultades, o Departamentos o Secciones, de Ciencias de la Educación. Tampoco se pone en duda que estos mismos poderes políticos han aprobado, o en su caso ordenado, *currícula* montados sobre tales ciencias, de forma que salen de la Universidad estudiantes con un título de licenciado en Ciencias de la Educación porque han cursado una carrera que con sus asignaturas daba derecho a dicho título. Pero todo esto es externo a las Ciencias de la Educación. Puede tratarse, por ejemplo, de intereses políticos. Tampoco nos preocupa en este apartado si las indicadas carreras universitarias son o no, útiles a la sociedad. También tal utilidad constituye algo advenedizo con respecto a las ciencias que nos ocupan. Podría ser que intereses económicos promocionaran las carreras de referencia.

Nos ocupa de momento el estatuto epistemológico, y no el político o el social, de las Ciencias de la Educación. El uso que ahora

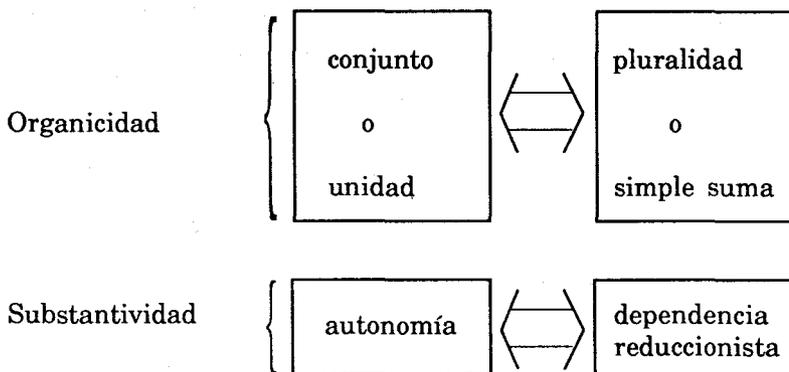
hacemos de *epistemología* no coincide con el de una asignatura que lleva por título *Epistemología de la Educación*, donde *epistemología* apunta al constitutivo y al valor de los discursos pedagógicos y también de los discursos que acompañan a la actividad del educador. En este ámbito resultan interesantes, por ejemplo, los estudios genéricos de Kant, de Cournot, Brunschvieg, Cassirer, Carnap, Hempel, Popper, Bachelard, Althusser, Foucault, Cantor, Russell... En cambio dentro de la expresión *Estatuto epistemológico de las ciencias de la educación*, el término *epistemología*, sin apartarse totalmente de lo anterior, se dirige a la unidad y a la autonomía de estas ciencias en cuanto son conocimientos, prescindiendo de otras consideraciones. En esta dirección importan estudios más amplios sobre el tema como los llevados a cabo tanto por Comte, pongamos por caso, como por Meyerson y Bachelard sobre la *unidad de las ciencias* en general y también sobre la *unidad de las formas del conocimiento*.

Se señalaron las dos principales dificultades del asunto que nos trae ocupados —*unidad y autonomía* de las ciencias de la educación—. Un cuadro ejemplificará a manera de insinuación cuanto dijimos.

saber teóricos científicos		saber teóricos no-científicos	
ciencias formales	ciencias empíricas	saber metafísicos	saber críticos
Matemáticas (estadística educacional)	—naturales— Biología (biología de la educación)	Filosofía (filosofía de la educación) Teología (teología de la educación) Moral (moral educativa)	Filosofía Analítica (filosofía de la educación)
	—sociales— Psicología (psicología de la educación) Sociología (sociología de la educación) Historia (historia de la educación) Economía (economía de la educación)		

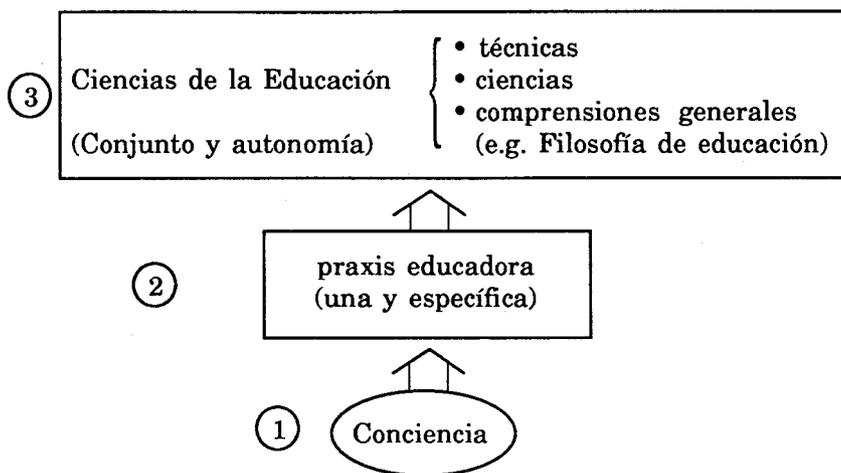
En el gráfico aparecen los obstáculos a salvar si se pretende que las Ciencias de la Educación constituyan una unidad. Este problema coincide con el más general de la unidad de las ciencias. ¿Qué contactos existen entre las ciencias formales y las empíricas? y ¿cuáles son las relaciones entre ciencias naturales y ciencias sociales o humanas? Por otro lado, salta a la vista también que cada asignatura de las Ciencias de la Educación —colocada entre paréntesis en el boceto— podría con suma comodidad quedar completamente absorbida por la disciplina correspondiente. Este segundo conflicto nos remite a la interrogación sobre si la suma de saberes pedagógicos no será el resultado del latrocinio y de la rapiña llevados a cabo en el terreno de ciencias y saberes ya constituídos.

Ciencias de la Educación



Contamos con un modo de salvar positivamente el estatuto epistemológico de los saberes acerca de la educación defendiendo que constituyen un conjunto y que forman una unidad autónoma. No se resuelve el apuro enfocando las mismas Ciencias de la Educación, sino considerando su origen primario. Los procesos educantes están ahí; son acontecimientos, individuales o colectivos, que componen una unidad funcional y distinta con respecto a otros sucesos. Estos hechos son complejos tanto en vistas a su descripción como ante su posible comprensión por parte de una conciencia humana. Si, además, se quiere incidir en ellos mediante técnicas por ejemplo, se barrunta

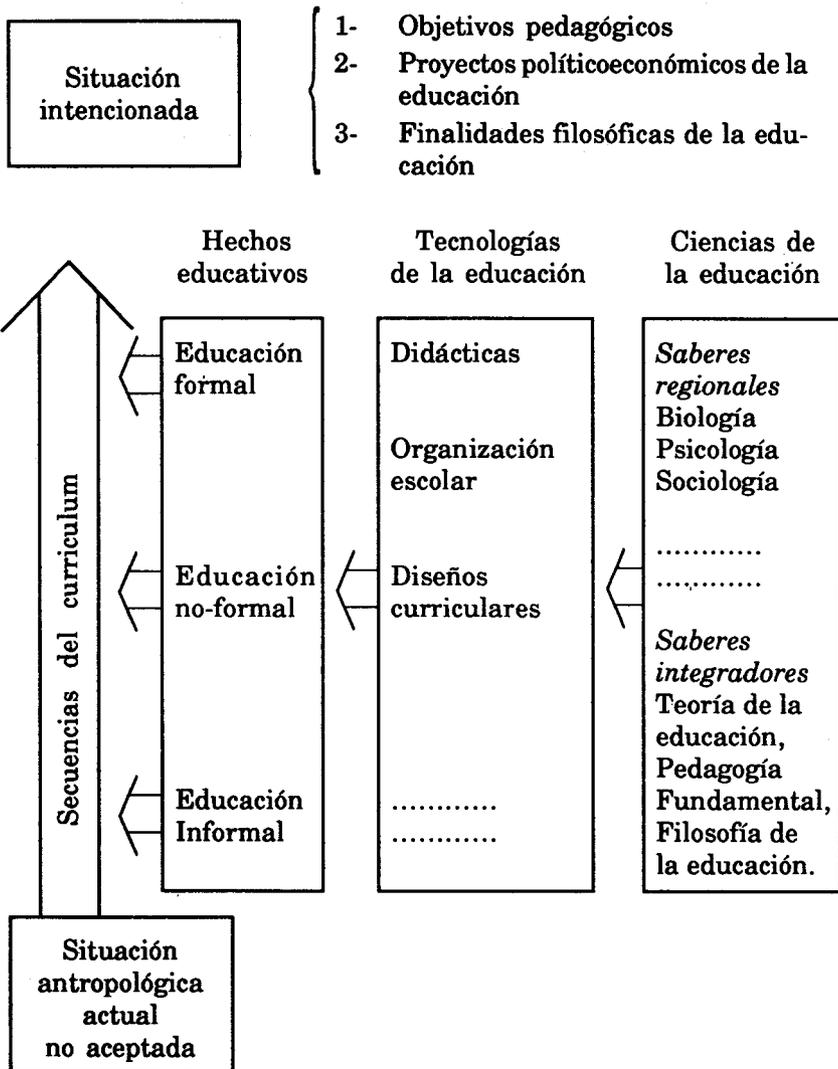
un aumento de ahogo y de tropiezo. Las *Ciencias de la Educación* –las tecnológicas, las científicas y las sintéticas– tratan el fenómeno educacional, tal como éste puede ser abordado: en su complicación. Una sola ciencia no basta para hacerse cargo de la educación. La praxis educadora –una y específica– y sólo ella, proporciona coherencia y emancipación a los múltiples saberes sobre el transcurso educacional. La conciencia produce saberes educacionales reflexionando sobre las prácticas educativas.



La problematicidad del estatuto epistemológico no es propio de las Ciencias de la Educación. Se ha planteado en otros saberes; también la ingeniería y la medicina, para traer dos casos, presentan características similares. La ingeniería no es una ciencia, sino un conjunto de saberes, científicos unos, tecnológicos otros. La práctica del ingeniero unifica e independiza tales saberes plurales. En medicina sucede lo propio; el médico –ámbito de la praxis– tiene como oficio el de diagnosticar y el de curar. Para tener éxito en su empresa precisa de conocimientos diversos, pero interrelacionados; necesita la anatomía, la fisiología, la física, la química, la farmacología, la psicología... Igual sucede con las Ciencias de la Educación.

En el interior de estos saberes plurales, pero organizados entre sí y autónomos, tiene su espacio epistemológico la Filosofía de la Educación.

Esquema antropológico de la educación y sus saberes



III. FUNDAMENTO DE LA EDUCACION Y DE SUS SABERES

Al hacernos cargo de cuál pueda ser el fundamento o sostén, tanto de la Educación —el *hecho*— como de las Ciencias de la Educación o Pedagogía —el *discurso*—, lo primero que se nos plantea es por qué los fenómenos exigen quedar justificados —como si no bastara su simple presencia fáctica— y por qué, a su vez, el *decir* acerca de la legitimación del hecho requiere así mismo alguna forma de fundamentación. Si abordamos el concepto mismo de *fundamento*, se nos esclarecen los dos interrogantes formulados.

Fundamento { del hecho educativo —o *Educación*—
del discurso educacional —o *Ciencias de la Educación*

No nos conformamos con la simple posibilidad de los actos educantes —su pastoso *estar ahí*—; además inquirimos cómo es que están ahí ante nuestra sensibilidad o bien en nuestra retentiva. ¿Qué les aguanta en la historia o en la sociedad? Además, tampoco nos descubrimos satisfechos con la pluralidad fáctica de decires en torno a lo educativo —psicología, sociología..., de la educación y tecnologías educativas—; necesitamos indagar por qué valen, en última instancia, los múltiples discursos educacionales. Hegel se sirvió de la fórmula “zum Grunde gehen”, *ir al fondo* o al sostén de todo cuanto hay y de todo cuanto se dice. Lo propio ensayamos nosotros en el presente tema aunque con otras preocupaciones.

Se indaga cuál es el *logos, ratio, raison, Grund*...; en suma, se averigua por qué hay educación y por qué hay tales y no otras —o acaso ninguna— Ciencias de la Educación. Poco importa para nuestra ocupación presente el desarrollo de los diversos modos educativos, unos saliendo de los otros, porque nos quedaríamos sin aquello que aguanta la ya larga procesión educadora. El estudio de dicha procesión fáctica resulta ser tarea científica —de la *Historia de la Educación*, por ejemplo—. Nuestra inspección no quiere ser obra de ciencia puesto que apunta al *origen*, utópico y ucrónico, de la positividad educativa. ¿Qué hay en el comienzo, no temporal, de la educación que esclarece el ya prolongado proceso de ésta, permitiendo una

hermenéutica que nos la deje patente y *desvelada*?; si damos con este “origen - fondo”, u origen fundamentante, *re-conocemos* en las faenas educantes algo más de lo que conoce en ellas la tecno-ciencia.

Al fundamento, o puntal, tanto de una realidad como de un decir, los latinos lo denominaron *Principium*, no en el sentido positivista de comienzo u origen, por ejemplo de una línea de autobús, mas en el significado de aquello que contiene la razón de otra cosa, sea esta otra cosa un *factum* o bien un *dictum*, principio ontológico y principio lógico.

Los tecnocientíficos son todavía, en buena medida, excesivamente ingenuos no cayendo en la cuenta que inteligir una cosa constituye ya una respuesta —entre otras posibles—, y que comprenderla forma ya una construcción de la supuesta cosa. Lo captado no es la cosa misma sino una interpretación, la cual se lleva a cabo desde el hontanar donde se formuló la pregunta : *¿qué es esta cosa?*

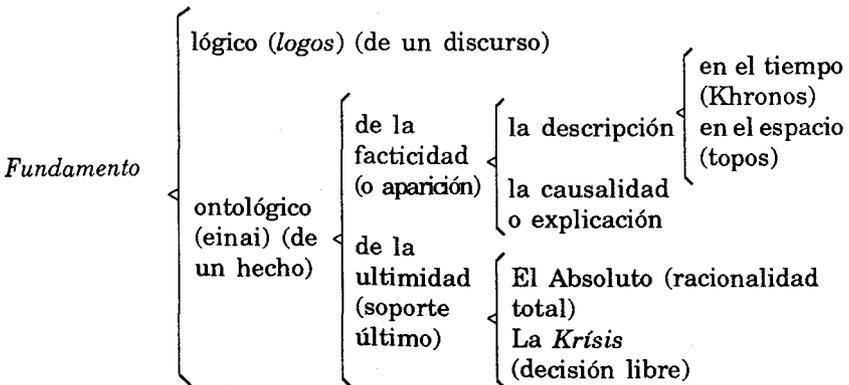
Nos preocupa el desvelamiento del fondo, fundamento, razón, causa, condición de posibilidad, legitimación, justificación, base, quietud, prueba, sostén, determinación..., tanto de los procesos educativos como de las reflexiones elaboradas en torno a los mismos.

La obra de Edgar Morin, *La Méthode* es una buena introducción a la cuestión abordada ya que en ella se examinan las condiciones, posibilidades y límites del conocimiento humano, tanto en su naturaleza cerebral como en la espiritual y en la cultural. Lo mismo cabe decir del libro de D.J. de Solla Price, *Hacia una ciencia de la ciencia* y de la obra de B. Barnes, T. S. Kuhn y R. K. Merton. *Estudios sobre la sociología de la ciencia*. Se trata de introducciones a la temática que nos hemos planteado en el sentido de hacer ver que la ciencia escapa, precisamente a la inspección científica, quedando de esta guisa al descubierto y pendiente de algo que le precede epistemológicamente e incluso, quizás, ontológicamente. Popper vendrá a contar que todas las teorías científicas son mortales, precisamente, porque son científicas. En el principio de la ciencia se plantea algo que no es por cierto, científico. Tarsky y Godel demostraron que una ciencia de la ciencia sería una metaciencia, aunque jamás una ciencia terminada, definitiva y perfecta puesto que quedaría abierta a horizontes nuevos, siendo la ciencia, en consecuencia, una *ad-ventura*, una ventura que arranca desde...

¿dónde? Y no importa ahora la causa— ¿quizás un cerebro más complejo?—, antes bien aquello, *en la línea del discurso*, que hace posible el habla científica.

Todas las ciencias contemporáneas, incluidas las físicas y las biológicas, están incrustadas en la sociedad y en ésta se han edificado; es decir, todas las ciencias son sociales aunque no lo sean en el mismo grado. Por otro lado, los saberes antropológicos poseen inexorablemente un elemento biofísico. Ni las ciencias naturales disponen de un medio para concebirse como realidad social, ni las ciencias antropológicas cuentan con elementos que les permitan entenderse como atadas al ámbito biofísico. Resulta curioso: la ciencia no controla su propia estructura de conocimiento. Esto explica que se hayan ensayado procedimientos muy distintos para hacerse cargo de la realidad; así Paul Ricoeur en su extensa obra *Temps et récit* se vale del análisis de la literatura narrativa, de la historia y de la ficción para captar lo antropológico, como temporalidad. El método es en tal circunstancia, el fenomenológico. El saber no queda resuelto en su simple práctica y este hecho nos remite a lo fundamental originario.

Hay que peregrinar discursivamente hacia los orígenes si abrigamos la pretensión de hacernos cargo tanto de los fenómenos educativos como de los decires acerca de los mismos. Sólo un ingenuo talante positivista se conforma con los datos como si lo dado al sentido o al entendimiento fuera la mismísima realidad, como si los sentidos y el entendimiento no consistieran en fábricas de constructos.



No hay enunciado verdadero posible –plano de la representación– sin aquello que permita asegurar que es verdadero –plano de la presentación–; es decir, sin su fundamento lógico. Tampoco contamos con ente alguno –*con algo en vez de nada*– sin aquello que lo apunte; es decir, si carecemos de fundamento ontológico. Si damos cuenta tan sólo del aparecer fenoménico, lo pensado no ha quedado suficientemente pensado. No hay *discurso* –concatenación de enunciados– y no hay *recorrido* –sucesión de fenómenos– sin aquello desde lo cual arrancan el curso mental y la carrera fáctica. Los griegos llamaron *axioma a lo que parece justo*; la palabra se derivaba del verbo *axioo* –“yo estimo justo”–, el cual a su vez provenía de *áxios* –digno, justo–. En el hontanar de la narración –incluida la científica– y en el origen de la procesión de todos los hechos, se plantea el *axioma* –en el sentido griego y no contemporáneo–, se coloca lo valioso, aquello que vale independientemente de la apreciación del yo que lo produce –*discurso*– o lo considera –*fenómenos*–.

Leibniz en el siglo XVIII y Heidegger en nuestro siglo XX han estudiado el *Principium rationis sufficientis* o *Der Grundsatz*– también: *Der Satz vom Grund*– que puede enunciarse: “Nada hay sin razón suficiente”. Heidegger en un momento de su exploración se interroga así en *Le principe de raison*:

“Todo ente tiene *necesariamente* una razón. Pero, ¿de qué naturaleza es tal necesidad?, ¿sobre qué descansa?, ¿en qué se funda el *principio de razón suficiente*?, ¿dónde está la razón del *principio de razón*?”

¿Y si el *Principio de razón suficiente* anduviera desrazonando y la sinrazón fuera el fundamento radical de todo? *Nada existe sin justificación*, salvo –aventuro yo– este aserto, tan radical y contundente. A pesar del parentesco que tiene con este *Principium rationis sufficientis*, nuestro tema de la fundamentación de las diversas educaciones y de los múltiples discursos tecnocientíficos sobre la educación, no apunta a la totalidad de cuanto hay, ha habido y habrá, sino que se cifie al universo educacional.

Conviene subrayar en nuestra incursión que *razón de algo* no coincide con *causa de algo*; el primer concepto abarca el segundo y es más amplio que él. *Razón y consecuencia* no son lo mismo que *causa y efecto*; basta con pensar en la demostración matemática para

caer en la cuenta de ello. Un teorema no es la *causa* de otro teorema aunque el segundo se derive del primero.

Sucede, por otra parte, que no coinciden “proporcionar un *porque*” que “alcanzar un *por qué*”; en el primer caso obtenemos una razón que está más o menos a mano. En el segundo, en cambio, se pretende una razón que no está a pedir de mano, sino muy alejada, y no en el tiempo ni en el espacio, sino en el discurrir. El tecnocientífico da el *porque* mientras el metafísico se interesa por el *por qué*. El cientismo no hace más que sostener que toda posible razón se encuentra en el *porque*. No opinamos igual y ampliamos las fuentes de razonabilidad.

Tal como se indicaba, el cientismo es aquella doctrina, heredera

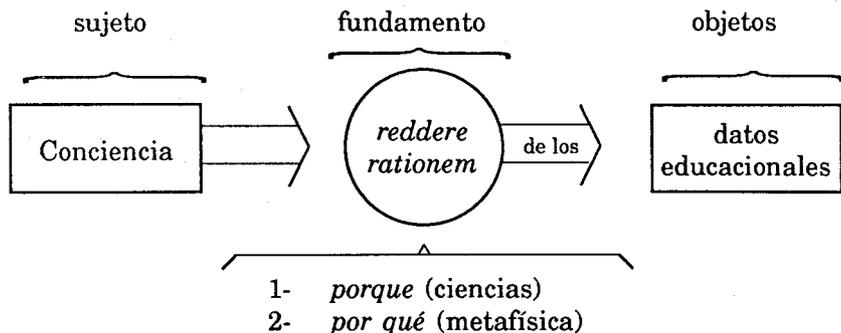
Razón	{	como <i>porque</i> (caso de las ciencias): explicación
		como <i>por qué</i> (caso de la metafísica): fundamento

del positivismo decimonónico, que se considera en posesión de todo conocimiento objetivo, según afirmaba Jacques Monod. Aquí se halla la ideología de la tecnociencia. Pronto, desde esta actitud, se invaden campos metafísicos como son la religión y la moral. Las razones del *porque*, cuando se autodeclaran únicas acaban predicando el bienestar de la humanidad —sueño religioso de la Ilustración— e intentan fundar —en vano para suerte nuestra— una ética —*moral científica*, que es, por cierto, una *contradictio in terminis*—. El cientismo considera que la ciencia puede saberlo todo, tal como ya sostuvo el racionalismo más rancio. Descubrimos el monopolio cognoscitivo del *porque*. Frente a esta postura hay que reivindicar la independencia de la norma y de la ontología. Los conocimientos proporcionados por las ciencias y por sus aplicaciones tecnológicas sirven para comprender los fenómenos y para operar sobre ellos, pero están desprovistos tanto de carácter normativo como ontológico; carecen, por consiguiente, de significado existencial. La tecnocracia, contemporánea constituye una forma degradada de la Ilustración y del Positivismo. La experiencia educativa jamás quedará agotada del todo con los análisis positivos de la ciencia y de la tecnología. Hay que buscar el fundamento de dicha experiencia más allá del *porque* científico, enredándose con el *por qué* metafísico. En la medida en que las

ciencias humanas proporcionan conocimientos científicos, no están en condiciones de ofrecer saberes normativos y existenciales.

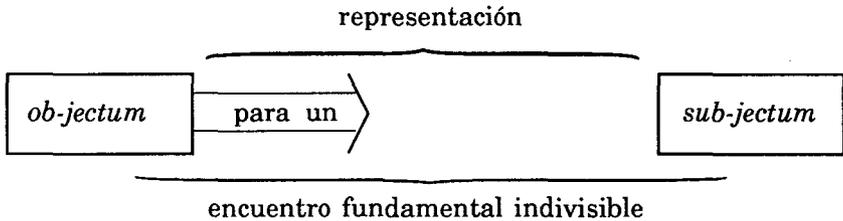
El tecnocientífico funda tan sólo el fenómeno educante, pero no puede legitimar la experiencia educadora en su compleja globalidad; da razón del ente, pero en modo alguno de la razón dada. ¿Acaso la experiencia educativa bailotea, ebria, sobre la sinrazón?, ¿cuál es el apoyo, estribo y raíz de la educación?; porque lo indiscutible es que nos vemos forzados a dar cuenta de la totalidad de la experiencia educadora y no sólo de su vertiente objetivo –fenoménica. Y si nos fiamos de Leibniz –excesivamente optimista–, hay que contar con que se trata del *Principium reddendae rationis sufficientis* –*Monadología*, 3, 2–, el cual principio nos obliga a dar razón por cierto, suficiente. ¿Y si sucede que el origen ontológico de la educación está desfundamentado y carente de razón suficiente?

Preguntémosnos: ¿Por qué hay que dar razón de los procesos educadores? ¿y ante qué instancia hay que darla? El científico y el tecnólogo de la educación proporcionan explicaciones –razones– de lo que sucede, pero lo hacen tan sólo en el plano del *porque*; todavía quedan razones por dar a fin de que la totalidad de la experiencia educante disfrute de razón suficiente, incluidos valores y finalidades. ¿De dónde que haya que aportar el *porque* y el *por qué*? ¿y si fuera a causa de la conciencia?, ¿y si fuera igualmente ante la *conciencia*? Sin conciencia no existen sucesos educativos ya que éstos constituyen realidades con sentido o, por lo menos, con exigencia de sentido.



La objetividad de la educación es tal, y sólo es tal, para una conciencia inquisidora, para una subjetividad que exige cuentas. Nada hay objetivo, como no se dé simultáneamente una conciencia, un aperibirse; y desde aquí precisamente, se pide el fundamento de lo dado del dato.

Las cosas del mundo físico, donde cabe colocar los procesos educativos, resultan familiares en su aparecer como presencias. Pero, al pronto se vuelven problemáticas cuando la conciencia se separa de ellas colocándose frente a las mismas. ¿Qué justifica a las cosas educacionales en su *estar ahí?*; únicamente hay juicio, o pronunciamiento, sobre la mundanidad de lo educativo porque contamos con un yo.



La conciencia es la fuerza de representarse algo en cuanto algo. No pueden coincidir, por tanto, *conciencia y algo*. Esta *nada-de-algo*, en que consiste la conciencia, es fuente de interrogación sobre la circunstancia, sobre el entorno. Porque hay conciencia, salta la pregunta por el fundamento de cuanto aparece. Si la respuesta es satisfactoria, se cuenta con sostén y apoyo de lo que pasa y de lo que se piensa; de lo contrario, tanto los acontecimientos como las opiniones son incoherencias, galimatías, ligerezas, extravagancias, ineptias; en pocas palabras: absurdos. ¿Es la educación un absurdo y las ciencias de la educación una manera de llenar el tiempo *-khronos* y no *Kairós*— distraídamente?

Hay motivos para sospechar que la fuente de la educación es la conciencia y que, además, ésta se encuentra en la base de las reflexiones en torno a la educación. Y esto en el sentido que no dispondríamos ni de actos educativos ni de tecnociencias educacionales sin poner la conciencia en el principio *-Grund* o *arkhé*— de unos

y de otras. Pero, ¿qué es la conciencia? ¿cuál es su razón y cimiento? Y aquí salta el pasmo: carecemos de razones totalmente convincentes sobre cual sea el fundamento de la conciencia, la cual según nos parece constituye el fuste y puntal de la educación y de las ciencias de la educación. Lo que fundamenta ¿estará desfundamentado?

La conciencia ¿es en su totalidad un pedazo de naturaleza, es *lo mismo*, o acaso la conciencia es totalmente lo otro, es la *diferencia*? Razones contra razones; ensayos etiológicos, en la respuesta, contratentativas fenomenológicas. La *razón suficiente* de todo lo tocante a la educación carece de *razón*. Perplejidad mayúscula. Y no obstante necesitamos un fundamento de la experiencia educativa. ¿Cómo resolver el apuro, el titubeo, la vacilación y el asombro?, ¿y por qué no en el abismo –sin fondo o sin fundamento racional– de la *decisión libre*? Pudiera muy bien suceder que el fundamento de la educación y de la reflexión sobre ésta fuera la decisión, la apuesta, el ultimátum, la resolución, la jugada, el envite, la postura. En tal caso, la *summa ratio* estaría en la *nulla ratio*. El *arkhé*, el *principium*, dejaría de ser una *ratio* para mudarse en una *voluntas* o, tal vez, en una *voluptas*. El *Grund* –fundamento– pasaría a ser el *Ab-Grund* –el abismo–.

¿Estas o bien aquellas finalidades educativas?; el *ánthropos* ¿es igualable, del todo, a lo mismo de la materia o, al contrario, una parcela suya –la conciencia se destaca– oponiéndose –de lo que hay, constituyendo así la diferencia? En el principio de lo educacional y de los pensamientos en torno a éste se asienta con fiereza la *crisis*. Este vocablo debe entenderse según su paternidad griega.

Si se separan *Lo Mismo* –monismo– y *La Diferencia* –introduciendo así un dualismo ontológico y no sólo epistemológico– se ha

1

Krínó
“yo decido, separo o juzgo”

2

Krísis
“decisión”

3

Kritikós
“el que juzga”

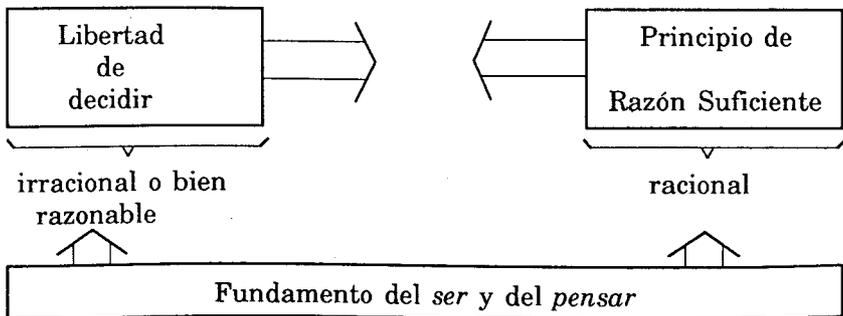
tomado una decisión *-Krisis-*; en cambio, si se suprime la diferencia radical *-a radice-*, es otra la decisión adoptada, otra la sentencia del juicio. La *Krisis* hace aparición cuando, y solamente cuando, faltan razones convincentes para resolver la incertidumbre el apuro y el aturdimiento. Desnudos de razones para concluir satisfactoriamente a gusto de todos, resta únicamente un fundamento de la Educación y de las Ciencias de la Educación: la libertad que decide basándose en argumentos pero no en pruebas. En el inicio de todo lo educacional está la *Krisis*.

Ya señala Heidegger que :

“En la medida en que el ser es el fondo que funda, y sólo en esta medida él, el ser, carece de fondo”.

Sin repetir este planteamiento ontológico nos ha sucedido algo parecido a nosotros. Podemos explicar tecnocientíficamente los actos educantes en su positividad individual, pero nos descubrimos desnudos y sin sostén si nos proponemos fundamentar, en razón, la educación toda; es decir, si queremos inteligir la experiencia existencial educativa.

Omne ens habet rationem, aseguró Leibniz. Cualquier suceso posee su razón, trátase de una realidad o de una argumentación. Pero, lo enunciado por este *Principio de Razón* ¿de dónde recibe a su vez la fuerza y el valor? Al no obtener una respuesta tranquilizadora, queda abierta la puerta a la posibilidad de no admitir principio tan pomposo en su expresión universal y necesaria.



En este estudio nos inclinamos por la convicción según la cual no todo es reducible a razón. Hay realidades –fenómenos o acontecimientos– que descansan ontológicamente sobre la *Krísis*, sobre la decisión no justificada –por injustificable– totalmente en razones. Siguiendo esta opción, se establece el siguiente aserto :

“El origen –como fundamento–, “pre-sub- puesto” en todo acto educativo y en todo discurso acerca del mismo, no es objeto ni de la actividad científica ni de la actividad tecnológica, sino que es lo perseguido por una indagación metafísica, lo cual no es otra cosa que la decisión”

La proposición *Todo es racional* constituye, precisamente, una proposición no racional. Pudiera muy bien suceder que el *arkhé* de cuanto suceda no fuera necesaria y universalmente el *logos* y que tuviera también cabida el *pathós* en el hontanar de lo real. Esta es nuestra persuasión al referirnos a los acontecimientos educantes y a los discursos tecnocientíficos sobre educación.