

LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN: SU SENTIDO Y MÉTODOS

Por RICARDO MARÍN IBÁÑEZ

¿Se puede investigar la educación con método filosófico?

¿No es acaso el estadio filosófico un momento superado en la evolución de las ciencias? ¿No ha ganado la pedagogía su independencia y legitimidad epistemológica en contraposición con la filosofía, de cuyo seno materno se separó? ¿No son acaso la matematización, y la experimentación, las únicas vías para un control exacto de resultados y solas piedras de toque para comprobar la verdad o falsedad de las teorías de otro modo perdidas en inacabables disputas estériles?

Y si nos referimos al pasado ¿no basta la precisa metodología en la investigación histórica para tener viva conciencia de cuanto valioso la humanidad nos legó? ¿Someter la educación a una consideración filosófica, no parece una regresión al estadio precientífico, anterior a la investigación rigurosa? ¿No estamos escuchando a cada momento que todo trabajo de investigación que no tenga una base experimental carece de valor?

Sin entrar en el problema de la validez y límites del método experimental recordemos que nuestra disciplina es más una *ciencia del espíritu* que una ciencia natural. Y ya desde la escuela neokantiana de Baden, la metodología de las ciencias culturales, ha quedado claramente establecida en sus líneas fundamentales y sobre todo en su clara jerarquía científica. Intentar resolver los problemas pedagógicos exclusivamente con el

método experimental es ignorar la categoría precisa de nuestro saber.

Si la educación tiene que contar con la realidad fáctica del sujeto en sus dimensiones biológica, psicológica y social, no es menos cierto que no hay educación posible, mientras no nos propongamos una superación de su situación actual hacia otra aún no existente, pero que anticipamos como más valiosa.

Para analizar el fenómeno educativo es preciso considerar su *dimensión teleológica*, como un momento esencial. Y no es que el método experimental no tenga nada que decir ante el problema de los objetivos. Un análisis cuidadoso de los fines realmente intentados por un individuo, un pueblo o una época determinada, su frecuencia y la inclinación exclusiva o preponderante por determinada dimensión axiológica, es algo fáctico que atañe a la entrevista, la encuesta, la escala de preferencia y aún al test. En la cuestión de hecho, la observación y el experimento, sobre todo cuando la estadística ha aplicado su fino instrumental, tienen la última palabra. Pero en cuanto pisamos el terreno del *deber ser*, el experimento y la fórmula matemática empiezan a carecer de sentido. Decir que la educación moral es más valiosa que la estética, es algo que reclama un método de justificación diverso. Y juicios tales tiene que hacerlos constantemente el educador.

Lo grave en esta cuestión es que el pedagogo, quien ha de utilizar saberes extrapedagógicos, no puede convertirse, en cuanto educador, en un especialista de esas ciencias. Como el biólogo de la educación no tiene por qué ser un investigador en biología pura. La justificación última de sus tesis es cosa que compete a la propia ciencia subordinante. La validez o invalidez de una teoría, la crítica de sus fundamentos, de suyo, trasciende el campo del biólogo de la educación. La misma actitud es la que debe tener el educador ante la filosofía. Las tesis que utiliza y presupone el filósofo de la educación no tienen por qué ser tematizadas explícitamente, ya que no competen al pedagogo como tal. Una demostración de la universalidad y obligatoriedad absoluta de la ley moral, está fuera de nuestro

campo y sin embargo, tenemos que presuponerla en nuestro trabajo de clarificación de los factores educativos, para elevar la pedagogía al rango de ciencia estricta.

Se nos objetará que a lo largo de toda la Historia se ha educado y educado rigurosamente en muchas ocasiones, sin tener que implicar las cuestiones filosóficas en la tarea y la reflexión del educador. Sin embargo, esta observación es sólo parcialmente exacta. Podríamos recordar que muchos educadores sin haber estudiado la pedagogía son eficientes y a veces superiores a quienes técnicamente nos preparamos en las diversas disciplinas pedagógicas. Aunque la paridad entre ambas objeciones no es total.

Hay cuestiones que sin el método experimental no tienen solución posible, sobre todo cuando se trata de descubrir los factores causales, mas para otras no es esencial.

Pero nadie puede educar sin tener una *cosmovisión* subyacente a su actitud. El modo de formación que se pretende imponer o suscitar en el educando, el tipo humano a forjar, es algo que presupone una ética y una antropología y aún una teodicea. Se da por conocido el ser del hombre, su puesto en el universo, la vigencia de la ley moral y qué deba ser un hombre para que llegue a su plenitud, no en adánica soledad, sino en el concierto de los hombres y frente a Dios. Intentar hacer un análisis exhaustivo de la educación, ignorando este factor subyacente y esencial en todo el proceso, es dejar manca la investigación del fenómeno educativo.

Dewey o Durkheim, desde ángulos diferentes, postularon que el problema de los fines de la educación sea considerado como mera consecuencia de la situación fáctica. Es el estado del enfermo el que reclama la terapéutica adecuada. Lo primero es conocer a fondo la realidad. Ella nos dicta qué debemos hacer y el modo más conveniente. Pero esta solución es demasiado simplista. Cuando partimos de valores universalmente reconocidos, su tematización no es necesaria para la acción educativa, y podemos obrar apoyados en convicciones no some-

tidas a crítica, tácitamente presupuestas por todos. Tal es el caso de la salud. Pero si tenemos que forjar a un hombre cabal —no sólo al buen animal— que alguna vez tenga que proponerse incluso el sacrificio de la propia vida por salvar bienes más altos, entonces empiezan a enmudecer las experiencias y dejan sin asidero a quien quiera responder a tan capitales cuestiones.

Sólo en el caso de que los valores sean estimados unánimemente, como acontece en los más elementales de la escala axiológica —los útiles y los vitales— o de su general aceptación en un medio determinado, puede parecer innecesario el análisis filosófico del fenómeno educativo. Pero en cuanto las convicciones decisivas son motivo de discordantes posiciones, cuando empieza a tambalearse la unanimidad en los fundamentos, hay que enfrentarse con el grave problema, y dejar el ámbito de las creencias no tematizadas, para entrar en el de las ideas, siguiendo la clásica distinción orteguiana. No tenemos más remedio que pasar de una actitud acrítica, irreflexiva, incapaz de alcanzar el rango científico, a la clarificación fecunda del momento filosófico.

Lo grave es que la tarea del pedagogo comienza y termina en esa *patencia de los supuestos* en que se apoya. Sólo en cuanto hombre de fe, o filósofo, podrá tener una más amplia fundamentación y prueba. El educador sólo puede tomar de la cosmovisión o de una concepción filosófica, aquellas facetas que son claros supuestos en el hecho educativo, sin entrar en ulteriores justificaciones.

¿Cómo enfrentarnos metódicamente con esa vertiente filosófica de todo hecho educativo?

Recordemos que las dos notas capitales de toda filosofía, son: su pretensión de *universalidad*, y perseguir las *últimas razones* sin detenerse jamás, en busca profundizadora sin fin, en un trascender incesante, como diría Jaspers. Los temas tienen un definitivo rango filosófico cuando se plantean en términos del ser —no de tal tipo de ser—, del conocer y del

valor. Ser, conocer y valor, son las tres dimensiones primarias de toda consideración filosófica.

La pedagogía no contempla el ser, sino el ente humano, no le interesa el bien trascendental, pero tiene que contar con los valores que incitan a la plenitud del ser personal en su dimensión biológica y espiritual, social y trascendente. No tiene que hacer una consideración de qué sea la verdad, pero tiene que contar con los valores lógicos y su ordenación interna.

El hecho que el hombre sea un microcosmos, como ya dijo el viejo Anaximandro, y todas las facetas de lo real incidan en él, establece un estrecho parentesco con la filosofía, cuya ambición de totalidad le es consustancial.

Supuesta la necesidad de contar con el método filosófico, —no en exclusividad como reclamaba el neoidealismo italiano— ¿cuál es la precisa metodología con que enfrentarse a esta vertiente dramática, arriesgada, de la educación, la causante de las diferencias radicales en las concepciones educativas?

Quizá convenga recordar la metodología filosófica que ha sido el nervio del pensamiento contemporáneo y la de más vigor a lo largo de la historia.

Y lo primero que hay que hacer es saber leer en su plenitud esencial lo que tenemos delante. La *fenomenología* tiene mucho que decir en este momento. Contemplar el dato sin prejuicios, más allá de los problemas y sistemas, en pura inmediatez, y buscando los rasgos esenciales, que se dan en todos y solos los fenómenos educativos, es algo fundamental para poner en marcha la reflexión pedagógica. La intuición eidética, esencial, la precisa delimitación del hecho en toda su riqueza, es la primera condición de la clarificación total del dato educativo. Así, la plenitud de una tarea educativa que a veces aflora en un gesto dramático o en la comunicación total de un momento de franqueza y confianza, puede ser leída con el método fenomenológico, que en todo halla motivo para entrar en acción.

La fenomenología sólo puede *describir* con precisión y anhelo de objetividad, y totalidad, sin limitaciones metódicas, cuantificadoras o experimentales. Pero tras esa lectura eidética aparece la problemática propiamente filosófica. Cada convección, cada respuesta, ha de ser tematizada, puesta a luz, y encerrada entre interrogantes. Ahora podemos recordar el método sagaz de la Suma Teológica de Santo Tomás. La formulación temática tiene un carácter dubitativo, interrogante, y comienza la dura tarea de preparar la solución. Todas las posiciones con las pruebas que exhiben han de ser escuchadas. El mejor fermento del pensamiento es el diálogo encendido, estimulante, que a veces nos golpea dolorosamente y otras nos abre perspectivas insospechadas. En esa búsqueda de la verdad no andamos solos y la palabra viva de los demás es esencial. Al final volvemos a estar solos, pero nuestra reflexión profunda se ha despertado. Esa reflexión sobre los fundamentos últimos de nuestra tarea, ese afán de justificación definitiva, es lo típicamente filosófico de nuestro quehacer. Ahora no tenemos más asidero que el del ser y la evidencia. Lo que sea y lo que deba ser, tiene su apoyo inmediato en principios de una universalidad absoluta, a los que todos pueden recurrir —de hecho todos recurren— ante y sobre los demás principios particulares alumbrados en el quehacer científico. Son los principios de contradicción, de identidad, de tercio excluso y de razón suficiente. En este momento de nuestra reflexión contamos con muy poco más que con ellos. Donde vemos una clara, flagrante contradicción, donde las razones alegadas no sean suficientes, no podremos entregar nuestro asentimiento.

Saber el tipo de evidencia que manejamos y la exigible en cada momento, si indirecta, por testimonio ajeno suficiente, o por evidencia intrínseca de la verdad que brilla en su inmediatez, intuitivamente o a lo largo de un impecable razonamiento, es todo cuestión de una sagaz metodología epistemológica. Hemos de ganar la clara conciencia de lo falso y lo verdadero, lo dudoso y lo probable, y aún en el riesgo de

equivocarnos, debe presidir nuestra tarea la ilimitada pasión por alcanzar la verdad.

Desde que Charles Morris, ha dado carta de naturaleza a la *semiótica*, no podemos ignorar este instrumento de trabajo en el campo de las ciencias del espíritu, y de un modo especial en el nuestro. El lenguaje es el instrumento universal de comunicación del saber, es la vía normal de penetración de espíritu a espíritu. La educación es un diálogo vivo, y hasta un silencioso diálogo consigo mismo en la autoeducación. Encontrar la palabra exacta, fecunda, viva, renovadora, que haga mella y estimule, es quizá el problema primero del educador. Por eso tenemos que adquirir la clara noción de su valor como instrumento, de sus limitaciones y de sus riesgos. El *análisis del lenguaje educativo* es un gran paso para esa clarificación de todas las facetas del hecho educativo.

El método *dialéctico*, tiene unas virtualidades que desde Hegel han sido tal vez exageradas, pero su empleo universal, desde Platón, es una prueba de su valor. Las teorías contrapuestas en su choque luminoso suelen dejar patentes sus flancos débiles y su fecundidad aristada. Las antinomias educativas, con las que cada día nos enfrentamos, nos empujan en el caso de apatía mental-afilosófica a un eclecticismo fácil, a una suma de elementos heterogéneos de dudoso resultado final. El método dialéctico nos obliga a encontrar la *síntesis* superadora, integradora de la *tesis* y la *antítesis*, la raíz honda desde la que quedan justificadas ambas posiciones, restableciendo la imagen rota del conjunto, quebrada, desgarrada, por las parciales y extremosas consideraciones entre las que se nos obligaba a elegir.

El método triádico hegeliano tiene una clara concreción en la primera parte de su Lógica, de un evidente interés en nuestra metodología de tan plurales vertientes. Los tres pasos del método triádico quedan concretados en el ser, la esencia y el concepto, que han retomado largamente numerosos pedagogos neoidealistas. Tras la consideración de la realidad educativa en su inmediatez, observada con toda objetividad, nos urge

la necesidad de buscar lo esencial, dejando lo accidental, encontrar la raíz unitaria de las diversidades fenoménicas. Pero la superación del *ser* inmediato hacia lo *esencial* debe ir más allá todavía, hasta la clara delimitación del *concepto*. Captar la esencia no es aún delimitarla con precisión. Si intentamos definir cualquier concepto en nuestra disciplina, veremos lo difícil que resulta esa clarificación nocional última, estado de consciencia máxima y profundización definitiva de lo pedagógico.

Desde el punto de vista *axiológico*, nos obliga nuestra metodología a una precisa delimitación de los valores en juego. ¿Cuáles son los que pretendemos de un modo preferente? Los medios con frecuencia nos hacen olvidar el fin, como las casas no dejan ver la ciudad. ¿Cómo los captamos? ¿Cuál es su objetividad o subjetividad? ¿Y cuál su articulación con los demás en una jerarquía armoniosa o discordante? Este análisis axiológico, sólo puede ser establecido, cuando se tienen presentes, por una parte, las dimensiones fundamentales de la personalidad y la posición del hombre en el concierto universal del Ser y los seres. Las reacciones sentimentales que revelan parcialmente los valores: placer desinteresado en los estéticos, respeto y obligatoriedad en los morales, por ejemplo, son un momento delicado que el educador no puede descuidar. Su lectura en la conciencia propia, en la del educando y en el sistema educativo que los presupone, nos permitirá tener una idea clara de la práctica educativa y de la organización escolar. Sin ellos la orientación en sus momentos más decisivos queda incompleta, sin norte. El análisis axiológico dará una dimensión en profundidad a los planteamientos puramente técnicos. Es el que ya desde Aristóteles quedó enmarcado en la consideración de la *causa final*, sin la cual no hay intelección adecuada en las ciencias del espíritu.

Si la investigación filosófica, con su rica metodología, no va a proporcionar resultados tangibles, es sin embargo, en la que se juega el destino de la propia educación. Lo grave no es que las consecuencias fácticas no queden con ella aumen-

tadas —sería una ignorancia total de lo que significa— sino que las cuestiones últimas en las que está implicada la personalidad, no suelen resolverse sólo con una metodología filosófica. Cuando la juventud pide asidero firme para recomponer la imagen rota, desquiciada del universo, no podemos dejarla desamparada en las cuestiones capitales, los que somos sus educadores, forjadores de la persona hasta llevarla a cima de la personalidad. Aunque la decisión última sea un problema en el que, libremente, cada cual se arriesga a sí mismo con el sentido que imprime a su vida.