

LA RAZÓN EDUCACIONAL

Octavi Fullat
Universidade de Barcelona

Yo he sido un *cenobita* más del espacio civilizado de Barcelona o, si se me apura, de un espacio algo más extenso que abarcaría confusamente lo que llaman península ibérica y hexágono francés. El resto del mundo me apuraba mucho menos, siendo, desde el ángulo estimulativo, esto: resto, residuo o escurridera. A fin de inteligirme, tenga presente el lector que “cenobita” proviene del griego, de *Koinóbion*, compuesto de *koinós* –lo común- y de *bíos* –vida-. Era yo, pues, un pedazo de vida común; era: gente, masa, muchedumbre, público, pueblo, vecindario, vulgo. Sin percatarme, como cualquier otro *cenobita* habíame convertido en títere, fanteche, espantajo, polichinela, muñeco..., pendiente de la televisión, de la radio, del periódico, del anuncio..., pendiente de mi país so capa de ser animal social. Mi biografía se reducía a alteración -no ser yo, sino lo otro, *alterum*-, se ceñía a ser sobresalto, excitación y trastorno; andaba, como todos, descompuesto, cambiado, agitado, sofocado.

Concluido el curso universitario, decidí emprender una “ascesis” -*askéo* significa, en griego, “me ejercito”- que permitiera recuperarme. No soy de aquellos que creen que cuanto más socializado, uno, tanto más humano; no. Lo mío es no pertenecer a los *animalia mixta*, sino ser animal propio. Acometí entonces el camino del *anacoreta*. El griego *anakhorétes* proviene de *anakhoréo*, que quiere decir “me retiro”. Comencé una *anábasis* o expedición hacia el interior. Busqué el recato, el retraimiento y recogimiento. Me aparté a fin de descodificarme socialmente -dentro de lo posible-. ¿Y a dónde me retiré?

En la Baviera me prestan una masía, grande y anciana, alejada varios kilómetros de toda población. Me incrusté en aquella soledumbre y me convertí en *monakhós*, en monje, en único o solitario. La soledad me hizo solista, soltero, suelto y, en consecuencia, quedé absuelto de ser hombre. Aquella vida soledosa recién estrenada respiró el silencio -del latín *silere*, “estar callado”-, transfigurándose en silenciario. Al tercer día me palpé ya huérfano, incomunicado, recoleto, raro, singular, disparejo, único. Sin correspondencia, ni radio, ni televisión, ni prensa, ni visitas. El mundo se había reducido a lo que alcanzaba la vista: bosques de abetos y campos de trigo. Cuanto más cerca de mi mirada, más interesante era aquello; el horizonte se perdía ya en el no-mundo. La lluvia, el viento, el sol, la ardilla, los ciervos, la zorra, la liebre, el faisán,

las águilas y los pájaros azules estimulaban mis sentidos. El resto del universo se había aniquilado, o casi. Sólo toleré la presencia de la música, de ordinario la barroca.

El resultado del *monacato*, discutiendo en torno a lo educacional, han sido estos folios.

La razón que trabaja tanto en la educación como en la pedagogía está sometida al vaivén, convirtiéndose en incidente y suceso. La razón fue *physis*, o imitación de la misma, en la Grecia clásica. En el medioevo jugó el papel de *potentia Dei ordinata*. Con el orto de la modernidad comienza a ser *creación*. Galileo, Descartes, Leibniz y Newton refuerzan este rumbo. El discernimiento perfeccionará a la humanidad. Con Hegel la razón se transforma ya en el *Weltgeist* y la historia pasa a ser *Gott im Werden*. Nada escapa a la Razón. ¿Que aparecen contradicciones?, tanto mejor; sólo avanza aquel conocimiento que se dirige contra el anterior. En el siglo XIX, la razón se vuelve predominantemente científica; no hay más razón fiable que la del hombre de ciencia.

Con Bergson cambia la perspectiva; la razón científica, aseguró, es radicalmente inepta para aprehender la realidad de las cosas. Kafka subrayará las limitaciones de la razón; José K. no atreverá jamás las puertas del Castillo. El mundo está entregado al azar o, tal vez, a una razón delirante -valga el contrasentido-. La termodinámica, la astrofísica y la electrónica se muestran eficaces, pero no proporcionan la felicidad al hombre. Podemos preguntarnos si la historia de la realidad es la historia de la razón; ¿sí?, y ¿qué hacer entonces con la pasión, con el *pathós*?. Resulta al menos curiosos observar cómo algunos sabios del siglo XX se han vuelto moralistas; así, por ejemplo, Bertrand Russell y Noam Chomsky. Nuevas inflexiones de la razón.

Bertrand Shaw escribe melancólicamente: “Existen dos tragedias en la vida humana. Una consiste en no lograr lo que el corazón anhela. La segunda está en alcanzarlo”. Nunca nos palpamos el alma satisfecha. Y aquí reside, precisamente, nuestra grandeza: necesidad constante de superarnos, de indagar sin descanso nuevas razones de vivir. Poco a poco se nos han despertado, sin embargo, el convencimiento que la razón, a pesar de sus múltiples avatares, no lo es todo; sabe a poco.

La Razón desde hace unos 2.500 años hurga en el hecho educativo para hacerse *inteligentemente* con él. Pero, ¿qué cosa es la *Razón* -o la racionalidad-, a fin de saber a qué nos referimos cuando nos servimos del significante *Razón educacional*?.

Ninguna razón ha aferrado la Razón desde el exterior de ésta. Cuando una razón empírica piensa la Razón, ésta misma es la que se autopiensa. La Razón razonando, sea aquí o allá, es siempre presencia a ella misma, es adherencia a su propio recorrido. Lo otro con respecto a la Razón es la sinrazón; es decir, la alienación de aquella en el disparate -error- o en la locura -delirio-. Pero, ¿qué fuerza señala la línea divisoria entre “lo racional” y “lo irracional”?; ¿no será nuevamente la misma Razón?; ¿no resulta incorrecto que uno sea juez y parte interesada en el mismo asunto?. La aporía se resuelve habitualmente describiendo las

condiciones del discurso racional e indicando a continuación que aquellos discursos que no las cumplen son discursos “i-rationales”. Actuando de esta forma se ha escamoteado aquello que de hecho instaura la racionalidad en cada sociedad histórica, y aquello que la instaura es, precisamente, el reconocimiento social de un determinado *valor*. La frontera entre “lo racional” y “lo irracional” la indican los valores y no la Razón. Esta posee historia en su semántica: la historia de los valores reconocidos socialmente. Es cosa fácil, por ejemplo, confeccionar el listado de características de la *razón científica*; ya no resulta tan obvio, en cambio, inquirir por el valor fundante de la racionalidad científica.

“Wissen” en alemán significa *saber*. La raíz indogermánica de “Wissen” es “veid” -ver. “Idea” procede del griego “éidon” -yo vi o he visto-, emparentado con el verbo latino “videre” -ver. Parece como si el *saber* fuera originariamente visión, filosofía indiscutible de algo. A lo largo de la historia de la filosofía se han introducido distinciones en este *saber* -o “ver-originario”. Se distinguió *nous* -intuición superior- de *phantasma* -imagen sensible-; se introdujo distinción entre *nous* y *diánoia* -sucesión ordenada de pensamientos. Los medievales contrapusieron *intellectus* -capacidad de intuición- y *ratio* -capacidad de discurrir.

Las modalidades de la racionalidad han variado en el transcurso de la historia. Incluso en la actualidad se dan notables divergencias entre epistemólogos. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias de perspectiva entre Karl Popper -“lo verdadero en lógica es verdadero... en el método científico”- y Feyerabend -“la ciencia progresa únicamente transgrediendo las reglas impuestas por los lógicos”-. Cambio, pues, en las maneras de inteligir la racionalidad y en las formas de nombrarla, y mudanza en las justificaciones de la misma -el *ser* y el *pensar* se corresponden; la razón domina la naturaleza permitiendo la previsión...-. Algo hay, no obstante, en que parece existir acuerdo, o casi: la Razón es una capacidad de conocer, distinta del conocer animal; además es una capacidad delimitada por la voluntad y por el sentimiento. Realidades hay con las cuales la Razón no puede -así se lo parece cuando menos a muchos-; por ejemplo, con Dios. Este no es objeto, se afirma, de un pensar racional; tampoco puede con el deseo, con la pasión, con el inconsciente. ¿Habrá cosas indecibles por parte de la Razón?; ¿cómo asegurarnos de que *lo indecible* no coincide precisamente con *lo simplemente no dicho*?

La palabra es la mediación. ¿Cuál es el puente que une el *factum* educacional y la Razón Educativa?; o preguntando de otra manera, ¿cómo la Razón se hace con la positividad de la cosa educativa?: mediante la *palabra*. Toda educación se vehicula a través del lenguaje. En este preciso punto se hará presente la racionalidad a fin de escudriñar lo educacional. En los pueblos carentes de escritura, sea en la prehistoria o bien en la actualidad, la gramática de la lengua hablada permite la identidad del grupo, su educación básica. El orden establecido en una sociedad sin documentos escritos queda guardado más por las leyes sintácticas que por el jefe tribal o por el brujo de la comunidad. Una cultura primitiva permanecerá en sí misma si guarda su léxico y su sintaxis. Quedará salvada mediante educación.

La información genética asegura la identidad biológica. La información colectiva afi-

anza la identidad social. En el primer caso el factor transmisor es el ADN; en el segundo caso, el factor de transmisión cultural no se realiza espontáneamente, sino valiéndose de aparatos sociales –instituciones, por rudimentarias que sean- que permiten, a los adultos, traspasar su información almacenada a los pequeños recién llegados. Esto se hace siempre mediante la *palabra*. La palabra vertebró el proceso educacional.

El ser humano es hablante; es decir comunica con sus semejantes. Los animales también se comunican entre sí e incluso con el hombre -caso de los animales caseros, circenses y de zoo, particularmente-. Pero, el lenguaje de los hombres, como señalaron los griegos, es *logos*, palabra y razón a la vez. El lenguaje humano es más que estímulo de posibles reacciones nuestras; es *signo* o bien *símbolo*, algo que no acaba en materialidad fonética, sino que apunta a un *sentido* o a diversos sentidos, en el caso del símbolo que trasciende la materia del signo mismo. La *Grammaire générale* de Port-Royal todavía posee interés como ha subrayado Chomsky. Con la *palabra*, el ser humano aprende originariamente el mundo y se apropia de él. “Entonces el Señor Dios modeló de arcilla todas las fieras salvajes y todos los pájaros del cielo, y se los presentó al hombre para ver qué nombre les ponía. Y cada ser vivo llevaría el nombre que el hombre le pusiera”. (*Génesis*, II, 19).

La palabra, más allá de lo que sostuvo Bloomfield en su libro antimentalista *Language*, viene sostenida por el “yo entiendo”. Leyendo tanto a Wittgenstein -“*entiendo* cómo se continúa una serie de números”- como a Ryle -“*entiendo* cómo se deshace un bloque de pizarra”- llego al convencimiento que tal habilidad no está vinculada a que se realicen constantemente las dos operaciones mencionadas. El “yo entiendo” supone una disposición peculiar que también significa sustracción al contexto, pura virtualidad frente a proseguir la serie de números o a preparar el bloque de pizarra.

Hay palabras porque *entiendo*; es decir, porque en su radicalidad el ser humano *no sabe*, en contra del animal que sabe, como gritaba Sócrates. A este “sabio no-saber”, tanto Agustín de Tagaste como Nicolás de Cusa le llamaron *docta ignorantia*. Si no fuera por esto, no existiría la *pregunta*. La ignorancia sapiencial permite rebasar el saber anterior. Nunca las cosas, en cuanto tales cosas, formulan preguntas; estas últimas brotan del *sé que no sé*. El hombre, por querer rebasar constantemente los límites del saber actual, penetra en horizontes ulteriores. Como escribía Scheller, la pregunta evidencia que el hombre no está “ligado al ser”. Veta a saber, me digo yo. Quizás el hombre no está hecho para lo inmediato y a esto se deba que pregunte.

La educación se vertebró alrededor de la *palabra*. La Razón se exterioriza en la *palabra*. La Razón también será Razón Educacional.

La Razón implica conciencia de *principio*, de fundamento, que a su vez apunta a la conciencia de *final*, de realización. Entre una y otra conciencia se abre la pregunta acerca del *sentido* y de la *verdad*. La Razón comienza siendo, precisamente, este tipo de preguntas. Al fin

y al cabo interrogarse sobre lo que posibilita la experiencia es cuestionarse sobre el *principio* y el *final*. Aristóteles se limitó a caracterizar el problema como una pregunta modificada a fin de investigar. Lo propio de la Razón, al pronto, es únicamente la pregunta. El resto aparece después, si realmente hace alguna vez aparición.

¿Se limitará, la Razón, a buscar *lo necesario*? Aristóteles escribió en *De interpretatione*, que “el ente es necesariamente, si él es”. Es posible leer este enunciado tanto desde la lógica como desde la ontología; en ambas lecturas la Razón se halla en juego. Claro que hay dos maneras de inteligir lo necesario; existe una “necesidad que se da si, o mientras, existe algo -otro-” y existe una “necesidad absoluta” (Aristóteles. *Analytica priora*, A, 10, 30 b). La Razón se ocupará de ambas necesidades, y a causa de esto andará inquieta hasta alcanzar los *arkhai*, los fundamentos de algo. Aristóteles los descubrió en las *causas* -materia, forma, eficiencia, fin-, que también reciben en él el nombre de principios y de razones.

La Razón busca el fundamento del discurso; por esto discurrea en dos direcciones: hacia delante y hacia el hontanar; discursos progresivo y regresivo. Agustín de Tagaste calificó de *sapientia* el conocimiento fundado que el alma logra una vez se ha vuelto de espaldas a lo sensible y ha colocado la mirada en su propio fondo; así se conoce la Verdad Eterna, la fundante. Leibniz formuló la fundamentación absoluta mediante el *principio de razón suficiente*; si cada juicio tiene que fundarse sobre otro juicio anterior, o todos quedan desfundados, por muy al infinito que se retroceda, o es indispensable llegar a unos principios supremos fundantes pero no fundados por otros. Husserl descubre el “principio de todos los principios” en la siguiente formulación: “Toda intuición dada originariamente es una fuente de legitimación del conocimiento”, (*Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*). Aquello que fundamentará el discurso racional, ¿será siempre algo trascendente al propio discurso?. ¿Puede darse la racionalidad sin referencia a lo absoluto?; lo grave de la respuesta que pone *lo absoluto* -única, por otra parte, que sostiene la racionalidad- reside en que “lo absoluto” no se convierte en realidad absurda, únicamente si nada existe fuera de él. Y esto es grave.

Bajo el amparo del significante *Razón* y de sus fluctuantes significados se llevan a cabo actividades -presuntamente racionales- harto distintas. Estas diversas actividades racionales constituyen otras tantas sendas del caminar de la Razón en la historia humana. Es conveniente esbozar las principales líneas de fuerza de esta praxis semántica a fin de orientar mi propio discurso sobre el discurso de la Razón Educativa.

Tanto Platón como Aristóteles ya separaron la *theoría*, por un lado, y la *poíesis* y *práxis*, por otro lado. Los escolásticos siguieron la división no confundiendo la *vita contemplativa* y la *vita activa*. Se perfilan dos caminos de la Razón muy desiguales. La Razón trabaja para legitimar dichos caminos. En el caso de la vida teórica, la justificación comienza preguntándose: ¿*por qué?*. En cambio, cuando se trata de legitimar la vida práctica, la Razón se interroga así: ¿*para qué?*. Cuando las “imágenes-de-mundo” y las “formas-de-acción” recibidas

no pueden ya aceptarse sin crítica, brotan las dos preguntas anteriores. Son muy diferentes estos ejercicios racionales: *¿por qué?*, *¿para qué?*. La racionalidad educativa se nos bifurca en *racionalidad teórica* y *racionalidad práctica*. Además contamos con la *racionalidad crítica* o racionalidad que no proporciona contenidos al discurso heurístico, ni sirve para orientar la conducta o la actividad, limitándose a fustigar u hostigar cualquier pensamiento seguro de sí mismo.

Al comenzar el *Discours de la Méthode*, Descartes apunta a la Razón teórica con estas palabras: “*La puissance de bien juger et distinguer le vrai d’avec le faux, qui est proprement ce qu’on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes*”. Lo que sucede, advertirá Descartes, es que no usamos siempre correctamente de la *Raison*. Necesidad, pues, del método, el cual pertenece ya, en parte, a la Razón práctica.

Kant también apuntará a la “Razón teórica” en su *Crítica de la razón pura*, entendiendo a ésta como el conjunto de principios que presiden el conocimiento, cuya verdad no depende de la experiencia, principios que sin embargo son inherentes al sujeto humano. El mismo Kant se refiere a la “Razón práctica” cuando después de haber respondido a la pregunta *¿qué puedo saber?*, se interroga sobre *¿qué debo hacer?*. Aunque no haga uso de la expresión, Kant llevó también a cabo un tipo de análisis que permite referirnos a la “Razón crítica”. El mismo nos confiesa que fue “David Hume quien interrumpió... mi sueño dogmático”. En el prefacio a la *Crítica de la Razón pura* escribe: “La indiferencia es una invitación hecha a la razón a fin de que dé comienzo la más difícil de todas sus tareas, la de conocerse a sí misma, instituyendo un tribunal que le proporcione garantías en sus pretensiones legítimas... Dicho tribunal no es otra cosa que la crítica de la misma Razón pura”.

El marxismo, y en concreto Mao Tse-tung, intentará buscar la fuente de toda racionalidad en la praxis. Pero, aun admitido tal supuesto, no dejan de aparecer tres direcciones principales del funcionamiento racional: la teórica, la práctica y la crítica.

Como ya señalaron Platón -*Teeteto*; 155, d- y Aristóteles -*Metafísica*; I, 2, 982, b, 12-, la admiración de cada quien constituye la catapulta que dispara el discurso interrogativo y creador. La maravilla también se halla en el nacimiento del discurso teórico, incluido el científico y no sólo el especulativo. Aristóteles -*Ética a Nicómaco*; VI, cap. 3 y ss.- subordinó la conducta mental teórica, o *episteme*, al *nous-intellectus*- y a la *sophía -sapiencia-*; sometió, por lo tanto, el conocimiento *a partir de* principios -ciencia- a la intuición inmediata de lo absoluto. La *ratio* discursiva en Tomás de Aquino también está en función de la *cognitio principiorum*. La ciencia tal como la entendieron clásicos y medievales posee siempre carácter mediato y está orientada hacia lo universal e intuitivo. Para los griegos y medievales la Razón fue primariamente *arkhé*, hontanar; fue para Aristóteles *epistemes arkhé*, principio del saber. No se entienda, pues, Razón, ni como subjetividad abstracta ni tampoco como facultad individual, sino a modo de fuerza que penetra el mundo todo. Anaxágoras ya se había acercado a este concepto de Razón con el uso semántico que hizo de *nous*.

Los griegos consideraron que el saber científico *-epistéme-* era un saber *objetivo* -frente a la *poíesis-*, *sistematizado* -frente a la *historia-* y un saber *totalizador* y universal -frente al saber acerca del fenómeno-, que pretendía saber más allá de las cosas. Esta concepción de ciencia prevaleció hasta la llegada de la ruptura nominalista. La crítica del nominalismo a las esencias y al concepto de *principio* destruyó la teoría científica clásica. Los enunciados generales científicos pronunciaban verdades que no podían garantizarse por deducción lógica, quedando en enunciados con pretensión de verdad que sólo podían legitimarse mediante la experiencia.

En el siglo XVI la Razón queda ya confrontada al desarrollo tecnológico y se ve forzada a dar cuenta de éste. La compenetración del discurso racional y del hecho técnico mudan la Razón en *razón experimental*. Hace aparición la experiencia científica. Este hecho implica sumisión al lenguaje matemático y no simple descripción positivista. La física que se elabora con Galileo y con Newton utiliza las matemáticas, que ya no se refieren a esencias abstractas, sino que son el instrumento del conocimiento científico de lo real. La física es manipulación de la realidad; es experimentación y dominio de aquella.

Descartes llamará la atención sobre el hecho que “toda la clase de causas que acostumbran a derivarse de la finalidad es inutilizable en la explicación de la naturaleza” -*Meditaciones*, IV. En su *Discurso del Método*, el propio Descartes vislumbró que las explicaciones científicas poseen carácter hipotético aunque después se atuviera a la tradición admitiendo una base metafísica de la ciencia. El saber cartesiano continuará desarrollándose todavía sistemáticamente arrancando de un hontanar en el que se abrazan verdad y certeza, hontanar que es en su caso el “ego sum cogitans”. La autoconciencia, identidad de ser y de pensamiento, será todavía para él la base de cuanto se pueda saber.

Hume y Kant criticaron la concepción metafísica de *causa*. Ya no hay forma de evidenciar ni directa ni indirectamente que las causas *producen* determinados efectos. Hay simplemente teorías coincidentes con la realidad. Nada más. Sin intuición sensible, afirmará Kant en la *Crítica de la razón pura*, los conceptos permanecen vacíos, desprovistos de garantía por falta de realidad. La causalidad es un apriorismo del entendimiento. La categoría “causa” produce conocimiento real únicamente cuando hay sensaciones. Finalmente, ya en el siglo XX, la Razón se divorciará de su constante ilusión de ser un saber absoluto, para convertirse según Bachelard en un vaivén continuo entre razón y experiencia, siendo ambas inagotables.

Cada día con mayor nitidez el discurso teórico-científico alcanzará seriedad en dos únicas direcciones: un enunciado se considerará fundado cuando pueda deducirse lógicamente de otro enunciado que se acepta como verdadero. La segunda dirección sostendrá que un enunciado hipotético quedará fundado, convirtiéndose entonces en tético, cuando los datos de la experiencia lo confirmen. Dicha confirmación no será jamás absoluta. Ciencias, pues, axiomáticas y ciencias empíricas. El significado moderno de *ciencia* continuará afirmando su objetividad y su sistemática, pero ya no sostendrá su valor totalizador. La ciencia deja de ser

ciencia de la totalidad de lo real; es ciencia o del fenómeno o de la coherencia; pero, nada más. Las ciencias pasan a entenderse como sistemas hipotético-deductivos de enunciados, cuya estructura de orden satisface a la lógica de la deducción y cuya base se refiere a la experiencia intersubjetiva.

La Razón teórica va siempre más allá de lo dado aquí y ahora *-positum-*; posee carácter general *-contemplada desde su formalidad-* y su contenido trasciende los puros datos. La Razón teórico-científica, además, continuará conservando su estatuto de sistemática.

La razón teórica educativa se centra particularmente en el discurso estrictamente científico en torno a los datos educacionales, entendiendo *ciencia* tal como se la concibe en la actualidad. También se da una razón teórica especulativa *-no científica-*, un discurso no sometible a criterio de decidibilidad y, no obstante, sin consecuencias prácticas legitimadoras de concretas educaciones.

Dentro del ámbito de las ciencias formales, la *Investigación Educativa* tiene un capítulo importante: aquel que trabaja con estadísticas en su fase de elaboración matemática.

En el seno de las ciencias empírico-naturales, las *Ciencias de la Educación* han reflexionado sin lugar a dudas biológicamente. *Biología de la Educación*, sobre todo sus apartados de genética, endocrinología, neurofisiología y aparatos auditivo y visual. Podría pensarse también en una *Física de la Educación* particularmente destinada, al igual que una posible *Química de la Educación* *-no importa en este momento su moralidad, pues ésta no es cuestión científica-*, destinada, decía, a sostener teóricamente la manipulación tecnológica de la "educación-aprendizaje". También en este apartado cobran sentido una *Etnología de la Educación* y una *Ecología de la Educación*. En el terreno semicientífico de las *Ciencias empírico-humanas*, o sociales, la Razón teórico-educativa ha producido principalmente *Historia de la Educación*, *Psicología de la Educación*, *Sociología de la Educación* y *Economía de la Educación*. Poca cosa más. No faltan quienes asimilan la científicidad de estas Ciencias Sociales con la de las Ciencias Naturales, presentando atención particularmente a los aciertos obtenidos en la lingüística desde Saussure. Pero, de momento, la equiparación no salta a la vista, por lo que me parece más prudente seguir distinguiendo entre *ciencias* *-las formales y las empírico-naturales-* y *semi-ciencias* *-las empírico-humanas o sociales-*.

La Razón práctica educacional funciona como justificación de metas tecnológicas y de decisiones morales. Lo propio del ser del hombre, sostuvo Aristóteles, es pertenecer al *lógos*; será bueno cuanto asuma tal pertenencia. Lo curioso *-al menos para mí-* es la manera de realizar este programa de comportamiento; al saber acerca de la vida del hombre lo titula, el *estagirita*, *epistème politikhé* o saber referente a la *pólis*; lo nombra sencillamente: *política*. Aquí el *lógos* es práctico y justificador.

Peirce, ya en las lecciones de 1903 sobre el pragmatismo, formulaba un principio según el cual cada juicio teórico es una forma confusa de pensamiento cuya única significación con-

siste en proporcionar validez a la máxima práctica correspondiente. Aceptar un discurso teórico es estar dispuesto a dejarse guiar por una fórmula en la conducta. La razón educacional práctico-legitimadora orienta o anticipa una acción; es decir, la justifica.

¿Cuál es el *valor* de lo que hacemos o bien queremos?; el soporte de la validez tanto de la conducta tecnológica como del comportamiento práxico lo proporciona la capacidad fabuladora de nuestra racionalidad práctica. La *Historia de la Educación* como el resto de ciencias sociales de la educación, se somete también en buena parte, no a la Razón Teórica, sino a esta habilitación de la Razón Práctica. La razón aplicada a la historia es en gran medida la capacidad lógica de reconstruir un acontecimiento bajo el aspecto de validez fundada. Las acciones o sucesos educativos de otrora no son necesariamente racionales; lo racional es la representación de dichos acaecimientos o actos. La razón histórica es básicamente razón práctica legitimadora de una hermenéutica.

No es lícito confundir la razón práctica con la negación de la razón. Esta radicalidad es cosa de Nietzsche para quien razonar es decirle *no* a la vida. Los procesos educadores también operan desde el *páthos*, desde la pasión y el afecto, desde el placer, el dolor, el deseo, el miedo, e incluso desde el mismo inconsciente. La educación nunca es *apátheia*, impassibilidad. Pero, este abordaje es distinto del que llevo a cabo en este momento.

Frente a tantas miradas bovinas de telespectadores embobados delante del desfile de nuestro presente, el filósofo de la educación debe volver la salud a estos ojos badulaques y sosos. Si no logramos deshacernos de la omnipresente torpeza colectiva, que todo lo iguala y fraterniza a base de mediocridad y pequeñez, no nos quedará otra salida a quienes andamos perplejos que repetir con Quevedo:

“Sólo ya el no querer es lo que quiero”

La *meditatio mortis*, que Francisco de Quevedo y Villegas desarrolla en *Sueño de la muerte*, es el único consuelo que se nos brinda, a cuantos protestamos del conformismo ambiental, si fracasamos en el esfuerzo de despertar de su sueño gris o nuestra conciudadanía. Van Gogh pasó dos años en “le pays jaune”, la Provenza, el país de las cigalas y del sol rey. A los dos meses de abandonar tan grande luminosidad, no atinó a hacer otra cosa que suicidarse en Auvers-sur-Oise. Es preferible el negro al gris cuando ya hemos renunciado a los colores o bien nos han forzado a decirles adiós.

La educación ¿puede inteligirse desde el *sistema* únicamente?, ¿no pondría luz sobre la cuestión el *individuo*?. Althusser, muy hegelianamente, entiende el proceso sin el *sujeto*; no hay otro sujeto que el proceso mismo. El *sistema* devora, de esta guisa, al *individuo*. Los hombres dirá Jacques d’Hont siguiendo también a Hegel, son meros *träger* o soportes del colosal “complejo de relaciones orientadas”, y esto es así aun cuando los individuos se imaginen ac-

tuar para sí en vez de hacerlo para el sistema. La Razón deviene Espíritu valiéndose de los individuos. La educación es, así, pura racionalidad. Sócrates y Platón, negando la *voluntad de mal*, también suprimieron el ¡ay! de cada quien. Cuando la razón invade la totalidad de lo humano, aparecen cosas tan curiosas como las descritas por Jean-Louis Flandrin en su libro *Un temps pour embrasser*, donde se estudia la moral sexual de occidente entre los siglos VI y XI. Leyes sobre la continencia periódica entre los esposos y diversidades de la misma con sus respectivas razones. Dejarlo en manos de la razón es harto peligroso.

Grecia, la clásica, con su clima deleitante y sus cipreses verticales dio lugar a que naciera el *pathos* y el *logos*. Esto ya es más sensato. Homero dio a los griegos sus dioses y sus mitos. Los filósofos y los matemáticos inspiraron los templos y los teatros, donde la Hélade celebraba la dulzura de los dioses y la belleza de los cuerpos. El siglo XII medieval fabricó una filosofía ascética, monástica, en la que se suprime a *Eros* para celebrar a *Agapé*, el amor de Dios al hombre. El filósofo se dedicaba al saber, una vez libre de las pasiones, y el saber se convertía entonces en servicio a Dios. Tanto la filosofía como la teología fueron saberes místicos y no científicos. A pesar de la ascesis, el sentimiento quedaba privilegiado frente a la razón. Abelardo, por el contrario, al querer transformar la teología en ciencia, prefiguró ya el siglo XIII, siglo en que la filosofía se vuelve profana y abandona el apasionamiento. Nicolás de Cusa querrá incluso, en su tiempo, matematizar todo el pensamiento. Los escolásticos, que ya conocieron perfectamente a los clásicos desde el siglo XIII, consideraron, a éstos, eternos. El sentimiento no tenía entrada. Los renacentistas, en cambio, leyeron a los clásicos en el vientre del tiempo; por tal motivo se volvieron humanistas. Galileo en el *Saggiatore*, que apareció en 1623, defiende el conocimiento matemático del universo. Nace el espíritu científico moderno. El saber vivirá desconectado de toda metafísica. Si esto implica menospreciar otras comunicaciones con la realidad, queda amputado el fenómeno humano. En nuestros días, Jacques Monod maximaliza el valor del saber científico; un exceso. Escribe en *El azar y la necesidad*: "Los seres tienen un proyecto que es el de vivir y sobrevivir en su descendencia, aunque el precio sea la muerte. El proyecto explica el ser y el ser no tiene sentido más que por su proyecto".

Tanto la *ciencia* como la *filosofía*, asegura Heidegger en una entrevista a la televisión alemana -24-IX-1969-, *han olvidado el ser*, ocupándose únicamente del *ente*. La revelación del ser. El *ser* está retirado; por esto se hace imprescindible la *aletheia*, el des-ocultamiento. Ni el discurso filosófico ni el pensar científico alcanzan el *ser*; éste persiste en su *lethe*, en su retiro. ¿Acaso, digo yo, el sentimiento y el lenguaje loco del poeta podrían dejar en sus puras carnes al recatado *ser*?. Nos hemos fiado excesivamente de la razón; por esto sabemos tan poco acerca del fenómeno educativo.

Basta con recrearse ante la *Olympia* de Manet, con su invitación al goce, su negra dulce, su gato acariciable y su oloroso ramo de flores, para percatarse de que la razón no lo es todo y menos todavía el discurso científico. Según André Leroi-Gourhan, el ser humano ha pro-

gresado movido únicamente por el *deseo*; si llegó a fabricar instrumentos se debió a que sólo así daba pábulo a sus avideces -*Les racines du monde*; Ed. Pierra Belfond; París, 1988.

Lo importante no es la razón de ser personas, sino el deseo de serlo. Y cuando se nos muere dicho deseo, sucede aquello de la frase de Dostoiewski en el Gran Inquisidor -Los hermanos Karamazov-: "Al final nos colocarán su libertad a nuestros pies y nos dirán: hacednos vuestros esclavos, pero alimenta dnos".

Educación soviética o educación cubana; es lo mismo.

De la mitad del siglo XII nos ha llegado una correspondencia exaltante; se cartearon Abelardo y Eloisa después de su trágica separación y de haberse encerrado cada uno, a la fuerza, en un monasterio. En una de estas cartas, Eloisa escribe a su antiguo amante:

"Incluso en medio de la solemnidad de la Misa, cuando la oración debería ser purísima, me asaltan imágenes obscenas que ocupan mi alma mucho más que los oficios divinos. En vez de llorar por las faltas cometidas, no hago más que suspirar por las que no he podido cometer".

El hombre es *logos*; faltaba más. Pero, su *pathos* es indudablemente de mayor bulto. Al discurso sobre la educación se le escapa este último y, cuando cree atraparlo, no hace otra cosa que matarlo y dejarlo disecado. En educación no todo puede ser pensado ni dicho. Bettencourt, en su libro *Le bal des ardents* grita gráficamente el valor del *pathos* en la vida humana:

"Nous ne sommes pas sur terre pour prier, pour travailler, pour souffrir..., nous sommes sur terre pour rien, pour le plaisir".

Platón en el diálogo *Lisis* entiende la amistad como *aspiración* común al Bien, única realidad que puede colmar nuestro deseo. La revelación de esta pobreza humana no aceptada emparenta la amistad con el amor, la *philia* con *eros*. Tanto la *philia* como *eros* caracterizan al hombre, ser imperfecto que busca el Bien supremo a través de la amistad y del amor. Un educador es un *animal erótico* que anhela el Bien y despierta pareja avidez en sus educandos. Lo primordial en educación es la voluptuosidad -*eros*- y no el razonamiento.

