

**LO UNIVERSAL Y LO PARTICULAR.  
SER Y DEVENIR.  
EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA  
FRENTE AL DEVENIR PARTICULAR**

MICHEL SOËTARD\*

**Resumen**

La relación entre lo universal y lo particular, así como entre la del ser y el devenir formaron parte de los problemas fundamentales por los que se preocupó la filosofía desde su origen, y siguen preocupándola, pese a la crisis de los “grandes relatos” filosóficos. Ambos problemas se hicieron más agudos aún con la emergencia de la Idea de educación y su puesta en obra pedagógica: *Emile ou de l'éducation* de J.-J. Rousseau, desde este punto de vista, es característico de un universal de la educación que se hace patente a través del destino particular de un individuo llamado Emile, y su ser se va constituyendo a lo largo del recorrido de humanización que va llevando. Entonces la cuestión es saber cómo lo específico del saber de la educación puede traducirse en un que-hacer específico de la investigación.

**Abstract**

*The relationship between universal and particular like the one between being and becoming is one of the fundamental problems which have engaged philosophy since its origin, and which continue occupying it, in spite of the crisis of “the great philosophical accounts”. These two problems were sharpened even more with the emergence of the Idea of Education and its pedagogical implementation. J.-J. Rousseau’s Emile ou de l'éducation is, from this point of view, characteristic of a universal in education which manifests itself through the particular destiny of an individual named Emile, and its being constitutes itself through the course of humanisation which he achieves. The question is then to know how the specificity of the knowledge of Education can be translated into a specific approach of research.*

---

\* Profesor de filosofía de la educación y de historia del pensamiento pedagógico en la Universidad Católica del Oeste, en Angers, Francia. Director del Laboratorio de Investigación en Educación y Formación (LAREF).

Se puede definir la pedagogía como una acción que se situaría en el centro de un triángulo que consta de la reflexión en torno a tres cuestiones:

- 1) *¿Qué puedo saber?* ¿Cuál es el poder, también cuáles son los límites del saber científico positivo, más aún cuando tiene que habérselas con la naturaleza humana?
- 2) *¿Qué puedo esperar?* Más allá de los límites del saber, ¿con qué perspectiva de felicidad, satisfacción y cumplimiento humano puedo contar? Es el terreno privilegiado de la filosofía.
- 3) *¿Qué tengo que hacer?* ¿Cómo voy a organizar mi acción, cuando sé que ésta depende de una realidad que no pueden cubrir totalmente la ciencia ni la metafísica, cuando sigo yo pendiente de lo aleatorio que ningún saber puede agotar?

Observen ustedes que estas tres cuestiones van desarrollándose *en tres ámbitos epistemológicos distintos* que se cruzan sin nunca poder superponerse. Se preocupan las ciencias de los hechos humanos con sentido, pero no plantean la cuestión del sentido en sí: se contentan con analizar, explicar e interpretar. La filosofía, eso sí, plantea la cuestión del sentido en sí, pero apartando todos los hechos<sup>1</sup>. La una como las otras permanecen deficientes ante las exigencias de la acción que depende de las condiciones de lo real.

Pero dicha distinción estriba de por sí en otra que constituye uno de los grandes temas de la filosofía occidental, es decir: la relación entre lo universal y lo particular. En efecto, lo que caracteriza el orden de los hechos, es lo peculiar, lo singular, lo único: unos hechos

---

<sup>1</sup> El paradigma de lo universal sigue siendo la señal del quehacer intelectual que, desde Platón, introduce la ruptura con lo que se puede observar en la experiencia (“la opinión”): incluso las filosofías que reanudan con lo sensible (Aristóteles), con la vida (Nietzsche), con la existencia (Sartre), con los fenómenos (Husserl), con la razón comprometida con la historia (Habermas), sólo pueden explayarse hipostasiando una Idea a partir de la cual proceden de manera hipotético-deductiva en relación con “lo real.”

pueden repetirse, pero –y los científicos bien lo saben– siempre conservan un carácter de unicidad que los reúne con lo inesperado, lo aleatorio, con una casualidad fundamental. Es cierto aún más en el saber en torno al hombre, y en particular en educación, en la medida en que nos enfrentamos con la libertad en movimiento, con un permanente inesperado de la voluntad humana: el otro, muy pocas veces está ahí donde yo pienso encontrármelo. Queda que el hombre no se satisface con la dispersión y lo aleatorio: va a buscar en estos mismos hechos unas regularidades que le permitirán elaborar leyes, o sea, acceder al orden universal que evacua en principio la casualidad. Y luego, querrá ir más allá de estas leyes que ajustan el orden de la naturaleza para dar con la gran ley metafísica que rige el mundo, y los hombres y él mismo. No puede el hombre escapar a lo universal.

Veamos cómo se va estableciendo la relación entre lo universal y lo peculiar en educación. Demos pues un rápido recorrido por la historia de la filosofía en sus tres grandes fases: antigua, cristiana, moderna.

### **Lo universal y lo peculiar en educación**

El antagonismo entre lo particular y lo universal es un debate tan viejo como la filosofía. Incluso se puede decir que nació la filosofía de la voluntad de no ver al hombre entregarse a lo peculiar: cuando Platón elabora su sistema de Ideas y afirma la existencia de un mundo inteligible, quiere habérselas, aprovechándose de Sócrates, con los sofistas que decidieron definitivamente que el mundo no era sino un juego de átomos, la sociedad un conjunto de individuos, el hombre un nexo de intereses: no le molestaba de ninguna manera el hecho de que le resultasen contradictorios, bastaba con que el hombre encontrase la satisfacción en un sentido o en otro. Tal como Protágoras lo pregonaba sin recelo, era superfluo hacerse cargo de la cuestión de lo universal, también de la existencia de los dioses, cuando no se tenía ninguna certeza en el ámbito de los fenómenos. En contra de los sofistas, en efecto demostró Platón de manera rotunda

que el hombre no puede escapar a lo universal; en efecto: el que asegura que todo es peculiar, afirma de cierto modo un principio universal –es decir que *todo* resulta peculiar– que tendrá que justificar ahora y siempre frente a la tesis contraria. De golpe se sitúa el pensamiento en el registro de lo inteligible donde elabora contestaciones a una realidad que se le hace no satisfactoria.

Así pues existe lo inteligible: lo que permite hacer ciencia, *física*, y la ciencia de las ciencias que resulta ser la *metafísica*. Todo resulta muy bien en el mundo inteligible de las Ideas. Pero detrás de Platón, asoma Aristóteles quien le objeta a su maestro venerado (estuvo 18 años en su escuela) que lo universal, a no dudar es el Bien y lo Hermoso y lo Verdadero, pero que importaría preocuparse por saber cómo caminan hacia la realidad dichas ideas. Posiblemente está recordando el fracaso práctico que sufrió Platón –estuvo a poco de perder la vida– cuando quiso poner en marcha, en Siracusa, sus ideas políticas. No basta con decir lo que es la ciudad inteligible, también hace falta saber cómo puede existir por las ciudades peculiares, las únicas reales. Sin renunciar a la genial intuición de Platón, fundadora de la filosofía, Aristóteles revisa totalmente el sistema de su maestro de manera de articular lo universal con un peculiar en un saber que se va construyendo. Sin embargo, convendría no pasar por alto que en este debate Aristóteles sigue fiel a la exigencia de lo universal que se manifiesta en la forma pura que es pensamiento del pensamiento: el paso por lo particular es más metodológico que ontológico, sigue Aristóteles con los ojos fijos en el horizonte inteligible de “un pensamiento que se piensa”

La llegada del *crístianismo* va a dificultar mucho el problema. Ya lo peculiar no resulta ser el elemento de un conjunto, en el mejor de los casos de una ciudad, como entre los griegos, sino una *persona* que tiene derecho a la plenitud de su ser, por sí misma. Y en este nuevo contexto, lo universal ya no tendrá el carácter impersonal del *theion* platónico: es la Persona divina, la que mantiene una relación de familia con cada persona humana, sin hacer de ella un peón en el tablero de la historia. ¿Cómo afirmar pues de ahora en adelante la

universalidad divina manteniendo la particularidad humana, sabiendo que ésta es, por la creación, una emanación de la primera? Será uno de los grandes debates de la filosofía cristiana medieval, que en un primer tiempo se limitará a la teología (¿cómo pensar en una persona divina en tres?), antes de envenenar la discusión general a propósito del saber: ¿cómo admitir que una ciencia positiva, que más que todo se inquieta por fenómenos peculiares, puede ser posible y autorizada sin hacer peligrar el saber divino en sí, garantizado por la teología? Bien se conoce el difícil parto de las ciencias positivas, caracterizadas por lo particular de su objeto, en el contexto de la civilización cristiana.

Con el nuevo paso del *individualismo moderno* –lo sitúo yo a mediados del siglo dieciocho– vamos a encontrarnos con un nuevo ahondamiento del problema de la relación entre lo universal y lo peculiar. En efecto, ¿qué sucede cuando la garantía constituida por la institución teológico-política cae bajo la crítica, y el individuo se queda solo con su deber-ser? Es el caso por antonomasia de Jean-Jacques Rousseau quien reivindica muy a las claras, en la primera página de sus *Confesiones*, su peculiaridad esencial de sujeto, de *Je* (Yo) irreductible, pero sin embargo no renuncia a investigar por un universal social que colmaría su insatisfacción a través de un “contrato” entendido como la expresión de la voluntad general simultánea con la voluntad de cada cual. ¡Sueño, nada más que sueño! De verdad que esto llega a ser un problema sin salida: lo demuestran los fracasos históricos siempre más sangrientos que caracterizan las tentativas modernas para forzar el ingreso del individuo particular en un universo social encarnado por el Estado. Los “postmodernos” sacaron la conclusión: no sólo llegó a ser lo universal una idea vacía sino peligrosa que hace falta desconstruir despiadadamente para dejar todo el espacio al sujeto individual, es decir el único real. Los “filósofos del recelo” –Nietzsche, Marx, Freud–, luego los matamoros de la filosofía institucional reunidos en la Escuela de Francfort, finalmente los desbancados de los poderes que se disimulan tras los signos –Foucault–, ¿no nos libraron definitivamente de un universal que demostró lo malo que pudieron llegar a ser a través de la historia?

Ahora bien, la cuestión que provocó el alzamiento de Platón frente a los sofistas sigue: ¿se puede escapar a lo universal? Se contradice la posición postmodernista en su manera exagerada de ver al sujeto como un nuevo absoluto, en detrimento de lo que permite plantearlo como tal, es decir el objeto y el mundo objetivo (explicaba Fichte ya que no podía existir la afirmación del sí sin posición del no-sí). No sería nada difícil, por otra parte, demostrar cómo sus representantes pretenden menos destruir lo universal que las formas objetivas que él seleccionó en la historia en detrimento del sujeto y de su libertad. Por otra parte, sigue su camino la ciencia a pesar de todos los frenos ecológicos, sigue tejiendo su red universal –y en una universalidad más acelerada aun por los medios de comunicación a escala mundial– de leyes generales que siempre permiten más dominar la naturaleza e incluso la naturaleza humana. El parámetro de incertidumbre que ella se reconoce no debe ser el árbol que nos disimula el bosque de certidumbres que ella sí pretende seguir constituyendo. Y si pasamos al terreno de las actitudes humanas, la investigación, focalizada exclusivamente por lo universal, está a la medida del incremento de interés de los fundamentalismos religiosos, de la atracción que ejercen las sectas, de la búsqueda de sustituto de lo absoluto, que va desde la afición irracional por un equipo de fútbol hasta formas artificiales más preocupantes para la salud. Indudablemente el afán por lo universal sigue preocupando a la naturaleza humana, pero es como un deseo alocado. Si se derrumbó la metafísica, el anhelo metafísico es más vivo que nunca.

### **¿Y ahora, qué pasa en la educación?**

Diría yo que la relación entre lo universal y lo peculiar es, por antonomasia, el problema de la educación. Tiene eso sí una misión de universalidad: la de construir la naturaleza humana, “el hombre del hombre” como lo escribe Rousseau, más allá de todas las representaciones históricas y sociales que él llegó a conocer, conoce y conocerá. Nunca habrá que olvidar este punto: el deseo de educar, y

la necesidad social que armó, nacieron históricamente de la preocupación de realizar el universal humano en una época cuando las instituciones sociales, minadas por la crítica, se hicieron improductivas para fomentar lo universal. *El Emilio*, como tratado de educación, desea ser una puesta en obra de la universalidad humana en la perspectiva del Contrato social. Emilio, el niño llamado Emilio, indudablemente es un ser particular, engastado en una condición humana, pero también es el *educandus* en sí, el arquetipo del hombre por educar en su universalidad. Y cuando a finales del siglo XIX Jules Ferry establece en Francia el sistema educativo basado en los principios de igualdad, laicidad y gratuidad, ¿no lo hace en nombre de un principio único de universalidad de la educación? Nuestros políticos siguen obsesivos por la preocupación de construir por la educación una universalidad humana –una igualdad– mientras la sociedad “postmoderna” parece hacer más profunda la particularidad y la desigualdad de manera casi ineluctable.

Y si miramos nuestro propio funcionamiento en “ciencias de la educación”, ninguna duda que nuestro lugar es por excelencia lo universal. El ingreso de la educación en la universidad, la apertura de Facultades de la Educación, la creación de una carrera de estudios en este ámbito, en efecto todo esto correspondió con una preocupación para sacar el hacer educativo de su particularidad práctica, que le hacía navegar según las circunstancias y los caprichos del pedagogo, para intentar darle un asiento científico, es decir alzarlo en el ámbito de lo universal. Cuando establecemos leyes, cuando construimos modelos o buscamos meramente regularidades en los hechos educativos que comprobamos, a fortiori cuando estamos buscando la teoría pedagógica, ¿no nos dedicamos de una manera u otra al culto de lo inteligible tan apreciado por Platón? Hasta los métodos que más provocan particularismos –me estoy refiriendo al que estriba en el relato biográfico– no sólo están acá para que el otro se cuente en su particularidad, sino que tienen propensión a encontrarse en una forma superior de comprensión del relato de vida que pueda resultar ser un instrumento de formación valioso para todos los hombres.

Pero me dirán de inmediato que lo específico de la educación es su manera de contemplar de manera prioritaria la particularidad. Y tendrán toda la razón. Ya que se trataba del origen histórico de la Idea de educación con el Emilio de J.-J. Rousseau, se podrá observar que una de las revoluciones cumplidas por dicha obra es que ya no estamos frente a un tratado de educación idóneo para todos los hombres, sino que las ideas de Rousseau ya se invirtieron en la educación de un individuo, del individuo llamado *Emilio*, muy comprometido en una historia particular, incluso si es una historia ficticia. Es una de las grandes paradojas de la obra de Rousseau: decir lo universal a propósito de la particularidad individual. Si observamos nuestro funcionamiento de investigadores de la educación, bien notamos que nos atraen más las aproximaciones cualitativas finas, las metodologías de la entrevista o de la historia de vida, la microsociología de la experiencia que los métodos pesados que aplastan al sujeto de la educación como la apisonadora que se usaría para que penetrase una aguja. Siempre me ha llamado la atención, en mis andanzas por la historia de la pedagogía, el interés de los pedagogos prácticos, incluso los más socializantes y colectivizantes (Makarenko), por la particularidad de los individuos frente a ellos, y que las consideraciones generales que se escribieron, muy a menudo de manera torpe y sin mucha preocupación sistemática, a propósito de la educación podrían verse como secundarias.

Todo el problema está en saber cómo se puede cultivar esta particularidad sin que desaparezca la universalidad. Es importante el riesgo de ver al saber meterse en la particularidad, ver a los investigadores en “ciencias de la educación” pasarse el tiempo con un micro en la mano y sacar síntesis de las entrevistas con la ilusión de hacer ciencia. Nunca habría que olvidar en efecto que la totalidad nunca resultó en una universalidad: cuando analice doce casos y saque un modo de ser, este modo de ser vale sólo para estos doce casos, se refiere a una *totalidad*, y no puede exigir un estatuto de *universalidad*. Para conseguir este estatuto de universalidad, y llegar a ser una “ley”, el análisis ha de someterse a criterios de coherencia formal *que no están en la realidad*. Decir que una naranja, vecina de otra

naranja, son dos naranjas, es algo. Aplicar a estas dos naranjas que estoy viendo un principio de identidad que me prohíba decir, al ver una naranja y una manzana, que son dos naranjas, es otra cosa.

La cuestión ahora es: ¿cómo pensar y organizar en educación y practicar en investigación educativa este enlace entre el mundo de la particularidad y el mundo de la universalidad?

Antes de seguir más adelante en el examen de este problema, quisiera dar un nuevo y corto recorrido filosófico, ahora en torno a la noción de *devenir*.

### **Ser y devenir en educación**

¿Cómo pensar el devenir? He acá otro gran debate filosófico: uno de los seis temas mayores de la metafísica occidental de Heinz Heine, en su libro muy interesante: los *Seis grandes temas de la metafísica occidental*. Uno de los motivos de descontento de Aristóteles a propósito del sistema de Platón es que no permite explicar el devenir: la Idea está afincada en el cielo inteligible, mientras el hombre está instalado en la opinión como el prisionero encadenado en el fondo de la cueva. Ahora bien, nunca nos ubicamos en la total ignorancia ni en el saber absoluto: siempre nos situamos en un intermedio del *saber en devenir*, en una humanidad que evoluciona. Platón siempre es un discípulo de Parménides quien afirma que el ser es, existe y que el no-ser no existe: no puede haber sitio para el devenir, mezcla de ser y de no-ser. Sin embargo es un hecho universalmente comprobable, opone Aristóteles, que existe el movimiento: el movimiento de los astros, el movimiento de los cuerpos, el movimiento de las almas en moral, el deseo de saber que conlleva la metafísica... Incluso se podría decir que todo en este mundo está en movimiento. Entonces, ¿cómo terminar con esa antinomia: pensar el movimiento ayudándose de ideas y conceptos que paran este movimiento, como en una “pausa sobre imagen”? Aristóteles aquí también se las arregló muy bien cuando asociaba el principio de una materia que llama una forma al principio de una forma que necesita

una materia para “expresarse”, permitiendo los dos, sacando provecho de su tensión dialéctica, entender hasta cierto punto el movimiento en el mundo físico.

Cuando pasamos al mundo de las ciencias humanas, se complica la cosa en la medida en que nos encaramos con un ser en devenir –es el principio de *perfectabilidad* al que aludía Rousseau–, pero dicho devenir también depende de una *libertad* –segundo principio según Rousseau–, lo cual le hace a la vez previsible según el orden de la naturaleza, pero rotundamente imprevisible según el orden de la libertad. En efecto, las ciencias humanas trabajan sobre hechos cumplidos, pero de ninguna manera se puede asegurar que, porque eso pasó de esta manera hasta hoy día, siempre pasará igual y hasta siempre. La fuerza del hombre –lo que le diferencia radicalmente en comparación con los animales–, es que puede tener una acción sobre lo que le determina y orientarlo según su voluntad: y nunca se sabe muy bien cómo se orientará dicha voluntad... Es todo el problema de la científicidad de los saberes cuyo objetivo es el hombre: siguen muy fiables si se presupone una estabilidad total de la naturaleza humana, se vuelven frágiles si uno acepta que esta naturaleza humana esté en movimiento, y la libertad es ante todo la posibilidad del movimiento. Quizá conozcan ustedes la obra del filósofo francés Henri Bergson, *El pensamiento y lo moviente*: en una época en que dominaba el saber positivista, el cual pretendía aplicar al hecho el rigor y las reglas del método experimental definido por Claude Bernard, Bergson defiende un hacer por el cual el pensamiento se adaptaría al movimiento de la naturaleza humana incentivada por la libertad y produciría de esta manera una forma de ciencia realmente humana que no reduciría al hombre a un mero objeto sino que respetaría la singularidad de su objeto.

Si nos atrevemos ahora a entrar en el terreno de la educación, entramos de pleno en el torbellino del movimiento. Podemos decir que el sitio privilegiado de la pedagogía es ese *movimiento* por el cual el niño se hace obra de sí mismo, el *proceso* por el cual elabora su libertad por transformación de su índole. Así es como se puede

interpretar la distinción que yo me permito hacer entre la pedagogía por una parte, las ciencias de la educación y el saber filosófico por otra, como una negación de ver al saber pedagógico encerrarse en la fixidad de las “ciencias humanas” (lo cual puede desembocar en el *positivismo*) exactamente como en el ser parmenidiano de los filósofos (lo que yo llamo el *filosofismo*). Se interesa la educación más que todo en una naturaleza humana en devenir, y en un devenir de libertad: es la pedagogía –tendría que ser– la puesta en obra iluminada por esta finalidad. Entonces es menester que se dé un saber conforme a su objeto y a la especificidad de éste.

La gran cuestión entonces es saber con qué medios intelectuales, con qué metodología científica voy a poder captar aquel movimiento de la libertad en devenir. No se le escapa al lector de estas páginas que los conceptos como las ideas son instrumentos de estabilización del pensamiento, anteriormente utilizaba la expresión “pausa sobre imagen”. El pensamiento fijo detiene el movimiento: incluso cuando estoy pensando la ley de la evolución, no pienso en el mismo movimiento sino que fijo el movimiento en la ley, lo cual es una manera de matar al movimiento. ¿Puede uno escapar a ese fixismo intelectual? Para salir de esta dificultad, Wilhem Dilthey nos propuso una distinción entre *explicar* y *comprender*: explicar sería captar al fenómeno por sus causas, mientras comprender sería buscar una explicación que se reuniría con el mismo movimiento de la vida y contemplaría lo que caracteriza este movimiento, es decir la finalidad. De esta manera se podría liberar, según Dilthey, un campo autónomo de las ciencias humanas al que se podría llegar por el hacer de la comprensión. En lo que a mí se refiere, dudo mucho, en el estricto ámbito epistemológico, de la especificidad de la comprensión. En relación con la explicación: la finalidad, en realidad, no es mucho más que una *causa final* que yo proyecto en el porvenir para explicar el fenómeno en devenir. *Pero no salgo del orden de las causas y de la explicación por las causas*: en vez de situarse después, sencillamente la causa se sitúa antes. Si existe de verdad una finalidad en la naturaleza, y en la naturaleza humana en particular, eso sigue en el orden de la comprobación de los hechos cuya explicación remite a una cau-

sa que, por situarse al final del recorrido, sigue siendo una causa. La “comprensión” del hecho humano puede enriquecer la manera de aproximarse a este a partir de una vista más amplia de los elementos que la componen, pero no modifica nada el hacer intelectual y la preocupación epistemológica que me hace decir: “así es porque...”

Si el camino de la comprensión por el interior del movimiento no tiene salida, ¿en qué aproximación científica al objeto pedagógico se puede pensar y usar? Pues acá también se trata de construir un saber con vocación universal y no contentarse con hacer bricolaje con la particularidad para que salga lo que siempre resultara algo peculiar, es decir en resumidas cuentas: una *autojustificación de la acción*, que siempre las tiene que ver con lo peculiar. Es un asunto difícil que se plantea a la investigación en educación, constantemente desgarrada entre lo particular y lo universal, en búsqueda desesperada para reunirse con una naturaleza humana en movimiento.

Paso por alto todo el debate epistemológico que conlleva este problema y la discusión que se amplió y sigue haciendo estragos en torno a la cientificidad de las “ciencias humanas”. Por lo que toca a la educación, digo y repito que estamos frente a un caso singular y sui géneris de saber que quiere tomar en cuenta el propio devenir del hombre y el poder que ejerce sobre este devenir. ¿No será una desesperada tentativa imposible la de querer hacer obra científica a propósito de una realidad que dos veces se nos escapa, por la particularidad y por el movimiento? Este es el reto con el cual queremos enfrentarnos en la facultad de educación.

### **Las formas de la investigación pedagógica**

Para ayudar e intentar verlo más claro, y también resultar constructivo, yo usaría una imagen: la del río, no la de cauce seco o aguas estancadas, sino la de aquellos ríos de montaña que están en continuo movimiento y acarrear cantidad de cosas. Así me parece ser la práctica educativa. A la vez tiene finalidad, igual que el agua sigue la corriente y acarrea los más diversos elementos humanos de tipo psi-

cológico, sociológico, etnológico, etc. Va navegando el pedagogo, bien o mal, entre las aguas tormentosas donde lo universal se mezcla con las peculiaridades.

Una primera actitud de investigación sería sentarse al lado del pedagogo en una canoa para intentar dominar la corriente. Sería lo ideal: estar metido en la acción y entender simultáneamente los elementos que la determinan. En el caso nuestro es lo que llamamos la *investigación-acción* o también la *acción-formación*. Confieso que es un deporte de mucho riesgo y hasta ahora yo no he visto ningún verdadero avance de investigación por este medio. El que emprende una investigación-acción ha de darse las garantías de científicidad de su investigación al par que continua su acción y entonces se enfrenta con una tarea de lo más difícil, y que me parece muchas veces contradictoria: en efecto tiene que parar su acción para poder instalar los utensilios de científicidad (hipótesis, metodología, técnicas de investigación), y su acción se hace artificiosa, llega a ser una acción para la investigación. Su verdadera acción en realidad se ríe de la investigación... Lo que se presencia las más veces es un acompañamiento más o menos reflexionado de la acción, lo cual se aprecia pero no resulta suficiente para constituir una investigación. Y resulta muy difícil salirse del círculo de la autojustificación de la acción. Es el defecto al cual le llamo *pedagogismo*, donde la teoría termina anegándose en la acción.

Si uno quiere poder pensar la educación, entonces tiene que desprenderse del movimiento, alejarse un poco, para seguir con la imagen: dejar el río para abordar la orilla, fuerte y estable, donde se elabora el saber universal. Ahora bien: existen dos orillas: la de los *hechos* en la que se afincan las ciencias humanas; la del sentido en la que impera la *filosofía*.

En la orilla de las ciencias humanas, vienen elaborándose conceptos, construyéndose modelos, produciéndose esquemas que se dedican a aclarar los elementos acarreados por el río. Y son de esta manera hipótesis de explicación –psicológica, sociológica, psicoanalítica, etc.– que se supone van a dar cuenta de los fenómenos que

se producen en el movimiento del río. El problema es que para establecer su teoría, el sociólogo no tiene más remedio que parar el movimiento, hacer como si “la reproducción” resultase una idea de por sí que dominaba el paisaje, cuando es una explicación entre otras, incluso según la escuela sociológica que se expresa. Es una universalidad fabricada por la negación de lo real en su particularidad. (El peligro que aquí amenaza es el del positivismo científico). Otro peligro asoma: acá es donde está el *positivismo científico* que aplasta bajo la ciencia la particularidad, la vida, el movimiento... El carácter inductivo del hacer no modifica para nada su estatuto epistemológico: siempre llego yo a una fabricación de universal.

¿Puede hacerlo de otra manera el que se preocupa de ciencias de la educación? Formalmente, no: no tiene más remedio que habérselas con hipótesis que ciernen en el cielo por encima del río, como los volantes en el septiembre chileno. Sin embargo, le queda un recurso: zambullirse con su hipótesis en el río y ver cómo reacciona lo particular ante lo universal que él se esfuerza por implantarse. Me permitirán acá usar el ejemplo de una investigación llevada por una doctoranda de la Facultad de Educación de la PUC. Se apoya en trabajos ya presentes, fuentes teóricas pues, y elaboró una tabla de análisis que permite clasificar los perfiles de profesores según la manera cómo en el caso de ellos se realiza el encuentro de los saberes y de la práctica. Sólo sería positiva su manera de ver el tema, incluso positivista, si ella se acercara a la realidad pedagógica con la idea de que su sistema teórico correspondiera a priori con esta realidad, como si el hecho educativo resultara un hecho natural como otro cualquiera, sin dejar que *retroaccionara* esta realidad sobre su teoría. Yo sé que, con su teoría, ella va a encontrarse con los de la práctica –gente del río– a quienes va a entrevistar con su micro desde la orilla. También le dije yo que con su manera muy honesta y científica de gestionar sus entrevistas, corre el riesgo de que las gentes de la acción, esos que ponen en obra los saberes, la obliguen a volver a revisar su teoría, la cual se supone es provisoria. Pero así es como, sin poder captar el movimiento en su pureza y poder hacer reunirse lo universal de

la teoría con lo singular de la práctica, se puede tener un hacer teórico que respeta en su estructura el movimiento de lo particular.

También uno puede subirse a la otra orilla e ir a cultivar con los filósofos la preocupación por el sentido que lleva a la educación. Pero podemos, aquí también, contentarnos con una explicación global que va a despegar y volar por el cielo (¡y las construcciones filosóficas se vuelan más rápido y más alto que las científicas!). Es lo que yo llamaría el filosofismo, es decir la enfermedad que ataca a los filósofos de la educación cuando se olvidan de que la filosofía no está acá presente para sí misma, sino para ayudar al hombre no sólo a vivir sino también a vivir bien según la fórmula de Aristóteles. Acá el remedio será que la teoría se introduzca en la particularidad de las situaciones educativas y éstas retroaccionen sobre la teoría. Tal vez me dirán ustedes: ¿cómo esta teoría tan general, que consta de toda la naturaleza humana en su universalidad, cómo puede modificarse con un elemento procedente de la realidad particular? Obviamente, si alguien trabaja sobre el sentido de la dignidad de la persona en Kant, tiene pocas oportunidades de ver falsificada su hipótesis. ¡Sería desesperar del sentido del hombre! Pero lo que sí puede observar en el ámbito de la realidad es que permanece antónima en relación con este ideal y que la realidad permanece contradictoria frente a este ideal. Todos somos favorables a este objetivo de dignidad humana, pero parecen multiplicarse los obstáculos en la realidad cuando queremos poner en acción la bella y generosa idea. Podría tomar aquí el ejemplo de una investigación que acompañé sobre la noción de persona en pedagogía. El doctorante investigó sobre esta noción a lo largo de la historia de la pedagogía, desde San Agustín hasta Emmanuel Mounier. Entonces se hizo una idea de la teoría personalista, pero le pedí que tomara esta idea y fuera a tirarla al agua de la realidad pedagógica. Vio pues que muchos elementos de esta realidad resisten a la bella idea y que hace falta tomarlos en cuenta si uno quiere hacer avanzar la pedagogía hacia lo ideal. La idea filosófica se transforma de esta manera en un motor que lleva la acción a través de los obstáculos de la realidad, y no sólo como un discurso moralizante que cernería por encima de dicha acción.

También el filósofo se ve invitado a tirar de nuevo su teoría al río de la práctica para someterla a la prueba de lo real. Observen ustedes que esta realidad puede ser la experiencia vivida de hoy o de ayer, recogida directa o indirectamente vivida –la de Freinet o Montessori, por ejemplo– si éstos no se contentaron con ser solamente teóricos. A mi modo de ver, la historia de los pedagogos prácticos y de las prácticas pedagógicas es una mina para la reflexión filosófica comprometida.

Ya ven cómo, en las dos orillas, se le puede dar estabilidad a una teoría científica en un lado, filosófica en el otro, tomando siempre en cuenta los elementos acarreados por el movimiento del río. ¿Y se podrá un día captar este mismo movimiento? Lo dudo: nunca se baña uno dos veces en el mismo río, escribía Heráclito. Después de todo, es el movimiento de la vida y de la libertad, el “misterio del ser” en lo más concreto, diría Gabriel Marcel. Imaginen lo que pasaría si se consiguiera canalizar esta corriente en una teoría científica o filosófica...

Sin embargo, a veces pienso que se podría agudizar aun más la manera ésta de acercarse al río y a su movimiento: con la construcción de un *punte* de investigación que reúna las dos orillas y permita a las dos maneras de ver unirse en una mejor comprensión de lo que está pasando por debajo. Si se lograra unir en una sola investigación los dos puntos de vista, el de la explicación positiva y el de la perspectiva filosófica, entonces estaríamos cerca de lo que pasa en el río, es decir de la acción pedagógica, como tomada en cuenta del hecho y del sentido a la vez. Pero estando siempre en el puente.

Era un sueño de investigación.

## **Bibliografía**

**Platón.** *Parmenides - Teethète - Timée*

**Aristóteles.** *Physica - Metaphysica.*

**Ockham.** *Summa Logica*, 1637.

- E. Kant.** *Critique de la faculté de juger*, 1790. *Réflexions sur la pédagogie*, 1803.
- G.-W. Hegel.** *Sciencia de la Logica*, 1812-6.
- Fr. Nietzsche.** *Humain, trop humain*, 1876.
- H. Bergson.** *L'évolution créatrice*, 1907. *El pensamiento y lo moviente*, 1934.
- E. Levinas.** *Totalité et infini*, 1961.
- J.-J. Rousseau,** *Emilio*. 1762. –*El Contrato social*, 1762–.
- J.-H. Pestalozzi.** *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, 1797. *Carta sobre mi estancia en Stanz*, 1799. *El canto del cisne*, 1826.
- H. Bouchet.** *Individualisation de l'enseignement*, Paris, 1933.
- J. Maritain.** *Pour une philosophie de l'éducation*, 2<sup>o</sup> éd., Paris, 1969.
- M. Soëtard.** *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, 2001.