

# Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación

por Fernando GIL CANTERO  
y David REYERO  
Universidad Complutense de Madrid

1) Si tuviéramos que resumir en una frase la réplica más amplia que a continuación vamos a desarrollar al texto «*Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero*» de José Luis Gaviria, que se publica en este número de la **revista española de pedagogía**, diríamos que es necesario ver en la realidad diferentes perspectivas, diferentes posibilidades, que no todo es tan lineal y claro en la investigación empírica como él da a entender. En educación, la esperanza y lo improbable pueden ser posibles.

Esta observación cabe para el conjunto del texto mencionado, pero también se puede aplicar a la simpática broma que plantea al inicio del texto. *En contra de lo que cree, cabe perfectamente* que un docente imparta una asignatura de la que considere que no es la más importante para sus alumnos. De hecho, al entrar con tanto interés —que agradecemos— en el

debate propuesto en nuestro artículo, reconoce que lo más importante para él, es el debate filosófico-educativo. Bienvenido.

2) No tiene razón Gaviria en afirmar que hay «una inconsistencia entre el título y el contenido del artículo», pues en el título se habla de ‘La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa’, mientras que el artículo argumenta respecto de la prioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica en la acción educativa. No la tiene y aquí se desvela ejemplarmente uno de los fondos erróneos del modo de razonar del autor sobre la investigación en educación. Ésta tiene como objetivo principal lo que en filosofía clásica denominamos saber práctico, el juicio educativo, la acción educativa —mejor, por cierto, que actividad, que utiliza indistintamente, cuando ambas necesitan distinción, pero esto es otra cuestión—, y no el saber teórico como tien-

de a considerarlo el autor. Además, en la educación, no cabe realizar un juicio educativo sin considerar la subjetividad del agente, lo que significa entender que no podemos abandonar o dejar en paréntesis la *evidencia intuitiva* que el educador tenga de lo verdadero, desde su conocimiento de la investigación empírica. Frente a la evidencia empírica —no siempre tan evidente como muestra toda la Filosofía de la Ciencia— no es posible elaborar un juicio educativo concreto sin mediar una reflexión valorativa del propio educador. La educación es una acción, no un objeto, ni tampoco un mecanismo cerrado de circuitos de entrada y salida ya programados de antemano o probabilísticamente considerados. La educación no está ahí fuera, como un objeto sujeto a contemplación o análisis. La educación está esencialmente constituida por orientaciones de valor. No hay pues una acción educativa constitutivamente desvinculada de la razón humana práctica que la piensa.

3) Gaviria comparte una de las tesis básicas de nuestro artículo al aceptar «que lo real va más allá de lo observado». Pero, precisamente para él, sostener esta tesis le lleva justo a conclusiones contrarias a las nuestras y por eso afirma «de hecho su tesis principal, la superioridad de la filosofía de la educación sobre la investigación empírica, no tiene sentido». Veamos la secuencia con detalle para poder comprobar en qué punto se separan los caminos. Nuestra propuesta es que confunde la ontología con la epistemología, esto es, lo que las cosas son con el modo de conocerlas.

Hace bien Gaviria en reconocer que lo empírico «es un subconjunto de un domi-

nio más amplio que incluye los eventos y los hechos». Acierta también cuando considera que: «los eventos, lo actual, sea percibido o no, no es más que un subconjunto de lo real». Se equivoca, en cambio, al sostener que, en toda esta cadena, que va de lo real a lo empírico, aunque nuestro conocimiento sólo pueda ir lógicamente desde lo empírico hasta lo real, lo que *permanece* son «estructuras que existen independientemente de nosotros». Para Gaviria lo único que cuenta como verdad son las conclusiones de la investigación científica en educación. Uno de los argumentos básicos de su texto es que dado que «la filosofía de la educación no puede hacerse sin atender a los resultados de la investigación empírica» no cabe concluir la prioridad de aquella sobre ésta sino, más bien, lo contrario. Este argumento es como decir que dado que no podemos vivir sin hígado, el hígado es el órgano más importante para vivir. La Filosofía de la Educación claro que atiende a los resultados de la investigación empírica, pero atiende también a la elaboración de un acertado juicio educativo circunstanciado. Lo cual puede suponer, en ocasiones, dejar en paréntesis ciertos resultados de la investigación empírica. En la afirmación del profesor Gaviria se cuela el supuesto no argumentado de que la investigación empírica es la única propietaria de la evidencia verdadera. Dado así que es la investigación empírica la que nos proporciona las verdades concluyentes, todo el resto de saberes, incluyendo por supuesto la Filosofía de la Educación y cualquier otro estudio de la misma, debe atenerse a esas verdades concluyentes. Este argumento es erróneo en dos sentidos. Por un lado, toda la trayectoria de la Filosofía de la Ciencia actual demuestra categórica-

mente que lo que damos por verdades concluyentes de la investigación empírica no siempre son tal. Pero, por otro lado, mucho más relevante, es negar la posibilidad de la intuición de verdad educativa, de carácter práctico, fuera de la investigación empírica. Es una verdad educativa, de carácter práctico, que debo ayudar a un sujeto autista a comportarse en público bajo unas mínimas condiciones de urbanidad aunque la investigación empírica me informe que carece de esa posibilidad. Y esto es así, no por un afán ciego o torturador, sino porque no es verdad, como decíamos antes, que la investigación empírica sobre educación nos proporcione, *para todos los casos*, hechos concluyentemente cerrados y definitivos. Por tanto, si es cierto lo que estamos diciendo, en el nivel más próximo de la acción, sí pueden contradecirse las propuestas de la investigación empírica en educación con las propuestas de la Filosofía de la Educación.

El argumento de fondo es que la realidad compleja de lo humano no se agota, en contra de lo que dice Gaviria, en lo real, lo actual y lo empírico. Está también *en lo posible* que ni se nos manifiesta (lo actual), ni tenemos señales desde nuestros sentidos (empírico) ni tampoco aparece en las bases o estructuras reguladoras (lo real) y, sin embargo, acontece, ocurre, se manifiesta otra posibilidad. De hecho, «si no ocurriese de vez en cuando algo nuevo que rompa la serie de nuestras previsiones, no tendríamos modo alguno para distinguir la realidad de la imaginación» (Ferraris, 2013, 86-87). No faltan ejemplos en todos los saberes que tienen como tarea el ser humano que contra toda la evidencia real, actual y empírica, puede surgir una posi-

bilidad. Éste es, precisamente, el modo de razonar el desarrollo personal en la educación: buscar afanosamente las posibilidades de hacer desvelar lo más humano en todas las circunstancias y contra todas las circunstancias. La esperanza forma parte del dominio del saber educativo. La esperanza de que ocurra lo no previsto.

4) La Filosofía de la Ciencia reconoce desde Gödel la posibilidad de intuiciones de inferencias fuera del sistema y no demostrables dentro del mismo. La posibilidad de verdad no es así identificable a su demostrabilidad axiomática. Dice Penrose «¿cómo vamos a decidir qué axiomas o reglas de inferencia adoptar en un caso cualquiera cuando tratamos de establecer un sistema formal? Nuestra guía para la decisión de las reglas que vamos a adoptar debe ser siempre nuestra comprensión intuitiva de lo que es *evidentemente verdadero*, dados los *significados* de los símbolos del sistema» (Penrose, 2012, 141).

5) Para Gaviria la Filosofía de la Educación ocupa un lugar secundario y dependiente del conocimiento científico de la educación. El único espacio que le considera propio es el de la determinación de los sentidos de la educación, la propuesta de finalidades de la tarea educativa. Ahora bien, desde su argumentación, no cabe proponer sentidos o fines «que no parta(n) de un entendimiento respecto de la estructura de lo real. Y en este entendimiento la filosofía no puede proponer representaciones del mundo, aunque se trate de consideraciones respecto de la naturaleza humana, que no sean compatibles con la ciencia». Su argumento contiene su propia contradicción. En efecto, ¿el entendimien-

to sobre la estructura de la realidad nos da sus posibles direcciones o sentidos? ¿El entendimiento sobre, por ejemplo, las teorías del aprendizaje y de la motivación nos da las posibles direcciones o sentidos de lo que es un sujeto educado? No hay unos fines de la acción educativa *desligados* de las condiciones de aplicación de los mismos. No hay unas metas *desvinculadas* de sus procesos de consecución. No hay sentidos o direcciones sin relación alguna con los caminos que conducen a ellos. Y, al revés, el que un medio me haga llegar a un fin no otorga valor a este fin. El ajuste técnico es una condición de aplicación del fin pero no es una condición del conocimiento del fin como humanamente deseable.

Ahora bien nos falta dar un paso más. En la medida que el saber de los fines no está desvinculado del conocimiento de la estructura de la realidad educativa, lo que hace la Filosofía de la Educación no es preguntarse sólo por los fines, el sentido o las metas y dejar a otros la aplicación práctica o científica. Lo que hace la Filosofía de la Educación es preguntarse por la *totalidad del sentido humano de la acción educativa*, por las causas totales, últimas y omniabarcadoras de la educación como acontecimiento humano. Veamos esto con algún detalle.

La Filosofía de la Educación, como parte de la filosofía general, se ocupa de los ideales globales, generales, del *Todo* de la realidad educativa. Y esos ideales son la totalidad de sentido de la realidad educativa en sus concretas especializaciones o áreas de intervención (Gil Cantero, 2011, 30). Son ideas generales porque se refieren a la totalidad de la realidad: ¿qué es

un sujeto educado? ¿Qué es una enseñanza educativa? ¿Qué es una familia educadora? ¿Qué es un profesor educador? ¿Qué es un ocio educativo? etc. En la medida que un saber se ocupa de interrogar a la totalidad de la realidad educativa desde la perspectiva finalista de la misma, no sólo está proponiendo fines o sentidos *concretos* de la educación sino comprendiendo, en su totalidad, *el ser mismo de la educación como desarrollo humano*. Por eso, en sentido estricto, el juicio educativo es un desvelamiento, una adecuación empática, una vivencia subjetiva del ideal educativo que, como totalidad, se nos manifiesta ajustado a un determinado orden de sentido de la realidad.

#### **Dirección para la correspondencia:**

David Reyero. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Email: reyero@ucm.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. II. 2015.

#### **Bibliografía**

- FERRARIS, M. (2013) *Manifiesto del nuevo realismo* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- GIL CANTERO, F. (2011) Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23:1, pp. 19-43.
- PENROSE, R. (2012) *La nueva mente del emperador. En torno a la cibernética, la mente y las leyes de la física* (México, FCE).

**Resumen:**

**Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación**

Este texto es una réplica al artículo «*Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero*» de José Luis Gaviria. Los argumentos principales son: La educación es una acción, no un objeto, ni tampoco un mecanismo cerrado de circuitos de entrada y salida ya programados de antemano o probabilísticamente considerados; la educación está esencialmente constituida por orientaciones de valor; la realidad compleja de lo humano no se agota en lo real, lo actual y lo empírico, está también en lo posible, la esperanza forma parte del domino del saber educativo, la esperanza de que ocurra lo no previsto; el juicio educativo es un desvelamiento, una adecuación empática, una vivencia subjetiva del ideal educativo que, como totalidad, se nos manifiesta ajustado a un determinado orden de sentido de la realidad.

**Descriptor:** Investigación educativa, filosofía de la educación, investigación empírica, fines de la educación, conocimiento de la educación.

**Summary:**

**The real, the current, the empirical... and the hope on what is possible. About regularities and senses in education**

This is a reply to José Luis Gaviria's paper «*The Priority of the Philosophy of Education over the Empirical Disciplines in Educational Research. A response to Gil Cantero and Reyero*». The main arguments to be discussed are as follows: Education is an action, not an object, nor a closed mechanism made of programmed inputs and outputs which can be probabilistically considered. Education is essentially constituted by value orientations; the complex reality of the human is not limited by what is real, current or empirical. What is possible is relevant too. Hope takes part of educational knowledge; the hope that what is unexpected finally happens. Judgment in education is a kind of unveiling, it is an empathic adequacy, it is the subjective experience of an educational ideal which appears to us as a whole coherent with a particular sense of reality.

**Key Words:** Educational research, philosophy of education, empirical research, aims of education, knowledge of education.