

MÈTODE FENOMENOLÒGIC I EDUCACIÓ

Octavi FULLAT GENÍS

No és possible assolir la facticitat educativa en la seva puritat, o autonomia, per part d'un cognoscent d'aquesta mateixa facticitat. El fenomen educant és fenomen *des de* l'inspeccionador. Aquí pretenem esbrinar el *des de* configuratiu del *positum*. La *positivitat* constitueix un mite romàntic.

La *hipòtesi de treball* del meu esforç al voltant d'inquirir l'esquema mental des d'on, i repeteixo, només des d'on, es pot intel·ligir, en última instància, tot treball educador pròpiament humà, ara com ara, pot presentar-se així:

«L'acte educador específicament humà és, en el seu nucli —*eidós*— i en les seves fonts entitativo-epistemològiques (allò a partir del qual es fa intel·ligible com a acte pròpiament humà), és deia, confrontació de dues consciències, confrontació constitutivament violenta».

En la mesura que és un *fet*, tot acte educatiu és violència. En canvi, com a *desig* compensador de la facticitat, tot acte educador és teleològic, és indicació de la utopia.

Amb el significat *violència* entenc d'antuvi:

«Activitat que modifica la conducta d'altri —les seves informacions, les seves actituds i les seves habilitats— sense que aquell se n'adoni —bé sigui per falta de consciència o a causa de l'encantament exercit sobre ell—, o fins i tot en el supòsit que se n'adoni, en contra de la seva voluntat».

Aquesta definició prescindeix de la dimensió axiològica de la violència. Hi ha violències inesquivables i n'hi ha de positives, com també n'hi ha de negatives, en vista a noves conductes valorades com a desideràtum.

La violència és mútua quan els dos agents actuen de manera semblant, tal com ocorre en el procés educatiu.

Poden coincidir de manera estable les voluntats de l'educand i de l'educador, suprimint-se de tal faísó la violència? No, ja que en tal hipòtesi eliminaríem les dues consciències, o una si més no, indispensables per a la relació educacional humana. Quan una, o les dues consciències desapareixen, el que queda només és ensinistrament o bé rebuig neurofisiològic a l'ensinistrament.

Hi ha, i tan sols hi ha, educand humà —consciència— quan enfront d'ell es planta l'educador humà —consciència—, i viceversa.

Ara, un cop apuntalat el concepte d'educació, ja serà pertinent plantejar-se la qüestió metodològica.

Els mètodes, per a descobrir el que sigui, no valen per si mateixos, sinó que estan, òbviament, en funció de la textura d'allò que es pretén esbrinar. El que ja no resulta tan clar és cridar l'atenció al voltant d'una altra dependència que determina igualment els mètodes escollits. Aquesta segona supeditació no salta a la vista i es mou disfressada i oculta. Es tracta del següent: s'adopta també un mètode, per a la inquisició intel·lectual, per raó —habitualment dissimulada— de pressupòsits metafísics— epistemològics. Però no acaba aquí el joc dels mecanismes recòndits. Els pressupòsits metafísico-epistemològics, al seu torn, descansen sobre suposicions metafísico-ontològiques. En última instància, doncs, depèn i prové, no sols de l'objecte a estudiar, sinó també de l'opció metafísica preferida.

Les alternatives metafísiques apuntades poden reduir-se a tres i les enuncio així:

- A. Tot és, i només és, racional.
- B. No tot és racional, però sí al menys raonable.
- C. Hi ha realitats que no són ni racionals ni raonables.

Els termes *racional*, *irracional* i *raonable* generen multitud de definicions, enllaçades totes elles amb consideracions metafísiques. Per tal d'esquivar aquest contratemps i obtenir, no obstant això, una exactitud semàntica que ens permeti utilitzar-los, els delimitem pragmàticament de la següent manera. Qualifiquem de *racional* aquell conjunt de seqüències discursives que obtenen unanimitat per part de totes les ments, enteses en el tema, implantades en un mateix temps i espai civilitzats. *Raonable* és un discurs semblant a aquest però que no aconsegueix l'assentiment unànim. Un i altre discursos procuren que entre les seves seqüències hi hagi *continuitat* en comptes d'*elemental contigüitat*. Els grecs clàssics anomenaren *logos* a allò que feia que hi hagués continuïtat en un raonament. L'irracional, en canvi, es caracteritza o bé per falta de discurs o bé perquè aquest discurs està format per bocins de pensament inconnexos entre si. En aquest darrer cas, no arriba ni a plantejar-se una possible unanimitat entre els parlants, tant per manca del significat de les paraules —descodificació lingüística— com d'un criteri que permeti concedir la raó a un i prendre-la a l'altre.

La tercera de les alternatives no permet cap mètode que abordi la realitat, qualificada d'*inefable* per definició. En tal supòsit resulta pertinent el que escriu Wittgenstein al final del seu *Tractatus Logico-Philosophicus*:

«L'inexpressable, malgrat tot, existeix. Es deixa sentir; és allò místic» -6.522-.

«Ara bé, sobre allò de què no es pot parlar, val més guardar silenci» -7-.

Malgrat això, la primera alternativa, «Tot és racional», no resulta més valuosa que les altres; al cap i a la fi, l'enunciat «Tot és racional», no és, ell, precisament, racional en el sentit que pugui provar-se de manera aclaparadora, o sigui conclouent, per a tota possible ment.

L'haver d'escollir al voltant de la naturalesa *del real* evidència que l'*arkhé* —fonament o principi— de tot discurs no és, precisament, el *logos*, tal com va pretendre Aristòtil a la seva *Metafísica*,¹ sinó el *phatos*, allò «sense raó» forçosa, que la voluntat o el sentiment, sacsejats en part per la circumstància sòcio-històrica, sadollaran amb el seu ímpetu.

Els valors d'una societat —hel·lènica, romana, medieval, renaixentista o típica de la revolució industrial— privilegien concrets discursos i en menyspreen d'altres. Es tendeix a qualificar de *racionals* aquells processos mentals que reben, *de facto*, l'aplaudiment social. Àdhuc se'ls designa amb el mot *ciència*. Cap discurs científic no és capaç d'assenyalar la frontera entre *ciència* i *no-ciència*; des d'on parlaria?; ja des de la *ciència*?, o potser des de la bogeria de la no-ciència? El discurs mental que aborda la constitució de l'experiència, ell no pot ser mai experimentable, i acaba conseqüentment en un discurs metafísic, o en discurs més enllà de tota possible experiència.

Heidegger a la seva *Essència del Fonament* —Questions-I²— indaga quin sigui la possibilitat, base, legitimació o fonament del discurs; entre les seves diverses consideracions em quedo amb el que sosté a la pàgina 152 on escriu que «La llibertat és *llibertat-per-a-fundar*». Aquest tema el concreta a les pàgines 156 i 157, de la mateixa obra, en les que podem llegir, entre altres coses:

«El fonament —del discurs— reposa sobre la llibertat mateixa, convertint-la, així pel que fa a l'origen, *en el fonament*. La llibertat és el fonament del fonament, la raó de la raó... Però, precisament, perquè és aquesta *base* —*Grund*—, la llibertat passa a ser l'*Abisme* —*Abgrund*— de la realitat humana».

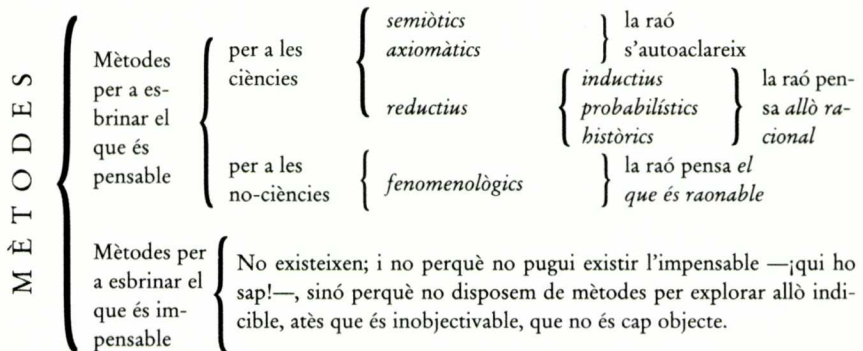
A l'origen de tot saber hi ha l'astorament, la meravella, l'enganyament, l'estupefacció, l'estranyesa, l'esglai, l'admiració, la sorpresa, l'esbalaïment, la torbació i fins i tot la inseguretat, peripècies no gens raonables, per cert. La deu de qualsevol saber —no dic *fonament*— no és pas un saber o un altre, sinó que és la *fam* més elemental.

Amb el plantejament fet suara, no he pretès altra cosa que cridar l'atenció sobre la *im-pertinència* del valor *exclusiu* dels mètodes utilitzats per les ciències, siguin aquestes formals o bé empíriques. El *dir* sobre l'educació, per al qual busco un mètode, no serà científic, segons les coordenades que neixen en el Renaixement italià, però tampoc no es tractarà d'elemental *doxa* grega. Ens ocupa la recerca d'un mètode que ens porti l'aclariment de l'essència de l'acte educant. El mètode preferit no és cap mètode científic, però és un mètode: el fenomenològic.

1. ARISTÒTIL, *Metafísica*; Llibre Delta I, 101, 3 a 17.

2. HEIDEGGER, *Questions I*; Ed. Gallimard, París, 1968; pp. 87-158.

Inspirant-me en Bochenski,³ proposo la següent esquematització entorn a la metodologia:



Únicament admetent l'«*a-méson*», la bogeria i la insensatesa —*rauxa*—, al costat del *méson*, coneixement i circumspècció —*seny*—, resulta plausible plantejar-se la possibilitat de mètodes no científics de persquisició intel·lectual. Si tot plegat és, i només és, racional, no queda espai per a la llibertat. Llibertat i raó són inversament proporcionals. Ni en Hegel ni en els científics no hi ha lloc per a la llibertat. Ara bé; que tot sigui, o no sigui racional, és negoci, per cert, ben poc racional.

O comptem amb l'*esperit*, com a entitat irreductible a *matèria*, o la raó no va més enllà de ser un arranament de la zoologia posada en societat; la raó, en tal supòsit, no és altra cosa que un acomodament de les conductes hedòniques —*Eros*, dirà Freud— i de les conductes agonístiques —*Thánatos*, consignarà el mateix Freud— introduïdes, unes i altres, a la *polis*. En l'origen empíric del discurs humà descobrim la *cupiditas dominandi* —la concupiscència de dominar, que donarà la política—, la *cupiditas possidendi* —la concupiscència de posseir, que donarà pas a l'economia—, i la *cupiditas honoris* —concupiscència d'honor, que engendrarà la cultura—. La raó, en l'alternativa del monisme materialista, es limita a ser epifenomen del *bios apolaustikós* aristotèlic —vida orientada pel goig i la satisfacció immediats—, epifenomen psico-endocrí, que en diríem avui, sense que hi hagi res a veure amb el *bios theoretikós* d'Aristòtil, o la plena capacitat de discerniment.

Les vacil·lacions i els titubeigs de l'epistemologia contemporània —*falsacionisme* de Popper, *programes d'investigació* de Lakatos, *paradigmes* de Kuhn, *anarquisme gnoseològic* de Feyerabend— deixen al descobert la fluixedat i anèmia de la raó humana. Per què, doncs, fiar-se exclusivament del discórrer científic, que al capdavant queda suspès de les axiologies socials, les quals, al seu torn, descansen sobre atavismes zoològics mal dissimulats per la civilització?

El mètode fenomenològic proposat no ambiciona confeccionar un «model-esquema» del fet educacional que sigui operatiu —didàctic, per exemple—, o que, no sent operatiu, sigui descriptiu o bé explicatiu; no. A l'únic que s'aspira és a facilitar un «model-esquema» d'educació que sigui *com-*

3. BOCHENSKI, *Los métodos actuales del pensamiento*, Ed. Rialp, Madrid.

premsiu de la mateixa educació, que constitueixi una autocomprensió de l'home a través de la seva categoria *educanditat*. No podem perdre de vista que un *model* no és mai una *presentació* de la realitat, sinó simplement una «*re-presentació*» d'aquesta realitat; és a dir, una hermenèutica o donació de sentit de la mateixa. No totes les representacions, certament, se situen en el mateix pla —n'hi ha de científiques i n'hi ha de no-científiques—. Quan el model és *compremsiu*, en lloc de ser científic o tecnològic, el grau d'interpretació, que es porta a terme, del *positum* és encara més gran.

Amb el mètode fenomenològic apuntem el contingut de l'educació més enllà del seu contingut psíquic. L'essència d'educació és un objecte de consciència, un objecte d'aquesta consciència. Ens dirigim a la cosa *educació* a partir de la consciència que en tenim. La consciència d'*educació* constitueix l'educació tal com aquesta apareix i en la mesura en què apareix. L'essència de l'educació és una *unitat ideal de sentit* de l'experiència educacional. Allò experimentat per la consciència és l'únic que sigui evident de la realitat educativa. En la intuïció de l'educatiu, la consciència no percep ni processos psíquics ni processos socials, els quals constitueixen estructures pel que fa a la intuïció.

Allò intuït per la consciència transcendental és complex; cal, per tant, descriure els elements que configuren la intuïció de l'educatiu.

El mètode proposat, no obstant, arrenca de l'*empeiria* a fi que finalment salti la intuïció. En el meu supòsit educacional, és necessari recórrer les violències antropològiques fins arribar a la violència entre dues consciències, violència especificadora de l'acte educatiu. El mètode confirmarà o desmentirà l'índex originari.

L'*empeiria* proporciona notícies al voltant de l'exercici violent de l'educació. Tant l'experiència personal com el periodisme i els estudis sociològics ens mostren actes intemperants en la tasca educativa. La història de l'educació no és menys pròdiga en informacions sobre la virulència i àdhuc el furor de l'activitat educant. La violència queda al descobert tant si és qüestió d'educació individual com si es tracta de l'educació considerada col·lectivament. Tal positivitat temps ha que m'ha despertat l'ansia per tal d'esbrinar si la vehemència i l'abusament educacionals constitueixen un accident, quelcom fortuït i volander, o, ben al contrari, són substància, categoria i embalum de no sé quin acte educador. El meu interès s'ha desvetllat i he decidit examinar si tenim prou bulls en la tasca educadora a causa de la contingència i de l'atzar —en tal supòsit, resultaria possible, un dia, suprimir-los del tot controlant les imprevisions—, o bé, comptem amb arravataments educatius perquè ella, l'educació és, i només pot ser, violenta —en aquesta hipòtesi, resultarà possible reduir els desmoderaments, però mai no podrem acabar amb ells del tot—. El més greu i seriós de la meua indiscreció, per consegüent, està en saber si la fagositat i la rudesia educatives constitueixen un mer contratemps, o bé són categoria i essència de la mateixa educació; si hi ha actes violents educatius perquè l'educació és violenta, o bé l'educació és violenta perquè hi ha actes educatius violents.

Amb la fenomenologia pretenc «des-cobrir», deixar despullada, tant l'estructura com la funció de tot acte educacional.

El meu objectiu no és altre que: *Intel·ligir la positivitat de l'educatiu a base d'un esquema mental del mateix que el faci possible com a fenomen*. No hi ha fenomen educacional sense un *a priori* cognoscitiu d'aquest fe-

nomen. No ens està donat aconseguir la realitat tal com ella sigui; cal abordar-la ineludablement, *des de*. Precisament, esbrinar l'esmentat *des de* constitueix l'objectiu de la present reflexió sobre el mètode. La mera fenomenitat del quefer educant —en el sentit de poder assistir a allò que sigui autònomament l'educació— resulta inassequible. La positivitat és un mite; la ciència positiva, un somni romàntic. Acabo de fer un nou pas; no és gens fàcil discernir entre la categoria ontològica educativa i la categoria epistemològica de l'educació. Allò que sigui en la seva entitat essencial «el fet educador» estarà sempre, per nosaltres, imbricat amb l'*a priori* des del qual l'afrontem, fins a tal extrem que no hi ha forma de separar l'ontològic de l'òntic.

La hipòtesi de treball des d'on arrenca el meu esforç a l'entorn del mètode queda anunciada breument així:

«L'acte educador específicament humà és, en el seu nucli i en la seva deu entitativa, confrontació de dues consciències; confrontació constitutivament violenta».

De tal faisó s'intel·ligirà que, en el pla dels fets, tot fenomen educatiu sigui violència. Succeirà, a més, que cadascuna de les consciències en conflicte —la de l'educand i la de l'educador— procurarà salvar la seva *mala consciència* —la causada per la mútua contesa— exigint la utopia, els valors, entre els quals despunta el valor *comunicació absoluta*.

Si es confirmés la meua hipòtesi de treball, quedarien aclarits els fets educatius com a actes de violència i els desigs educacionals com a anhels de la utopia. El mètode s'haurà mostrat útil.

Es ben palès que amb aquest mètode no es pot plantejar una investigació científica, ni científico-natural ni tampoc científico-humana o social. Ens trobem davant una exploració de tipus filosòfic. I en aquest cas l'ús del mètode exigeix codificar el llenguatge fonamental, en la mesura que això sigui possible en discursos elaborats des de la filosofia. Si les ciències humanes ofereixen ja dificultats a aquest respecte, pel que fa referència a les ciències de la naturalesa, resulta fàcil adonar-se que els tràfecs i esculls augmenten quan es tracta de reflexions metafísiques, que són aquelles que procedeixen sempre més enllà de tota possible experiència.

El llenguatge filosòfic tampoc no és un *stock* de termes, sinó que també ens trobem aquí davant d'un sistema de conceptes. Cada significat no és independent de la difusió d'altres termes, essent el sistema de relacions entre conceptes el que proporciona un *status* teòric al llenguatge. Els llenguatges teòrics apareixen sovint com excloents entre ells. Les tendències a construir híbrids teòrics originen d'ordinari errors de talla.

En ciències socials, les escoles que tenen vigència en l'actualitat són: el funcionalisme, el marxisme, l'estructuralisme, la teoria dels sistemes generals, la psicoanàlisi, el conductisme, la teoria de la informació... Cadascuna d'aquestes escoles poseeix el seu llenguatge propi i no és recomanable la barreja de llenguatges, sobretot si s'arriba al sincretisme. El cas, per exemple, del freudo-marxisme, només resulta tolerable en la mesura que es raoni convenientment tal posició eclèctica. Els conceptes característics d'un llenguatge no han de quedar buits de la seva funció, esmerçant-los arbitràriament en un altre context teòric. El discurs filosòfic procurarà respectar aquests

extrems, encara que indefectiblement acusarà molta més anèmia i major trencament.

Tot i seguir les pautes prudencials exposades, cal reconèixer que la teoria no ens pot explicar mai del tot el camp de l'experiència. Si això és així tant en les ciències de la naturalesa com en les ciències socials, cal tenir encara molt més present l'oposició entre teoria i experiència quan el recorregut mental es porta a terme des de la filosofia.

L'educació no és *cap cosa* —encara més: em sembla improcedent referir-se a l'existència de coses—; pot entendre's a mode de *propietat*, però m'estimo més referir-m'hi com a *relació*. Amb quin mètode tractar la relació educativa?

L'educació és una configuració, una manera de ser i de comportar-se. El saber metodològic, en el nostre cas, té com a objecte la relació educativa; concretament la seva configuració. L'educació, un cop tractada metodològicament, es muda en concepte: el concepte d'educació, el qual es converteix en proposicions. La hipòtesi de treball que he presentat anteriorment és una proposició, i aquesta no expressa l'ésser de l'educació sinó el que en pensem.

Altre cop pregunto: amb quin mètode aconseguir la validació o la falsació de la hipòtesi formulada, segons la qual *L'acte educador és, en el seu nucli i en la seva deu entitativa, confrontació de dues consciències*? No resulten útils en semblants casos ni els mètodes axiomàtics, ni els mètodes reductius —tant si aquests mètodes utilitzen la inducció com la probabilitat—, ni tampoc els mètodes històrics. Ens queden els mètodes semiòtics i el fenomenològic. Els primers són tan útils pel coneixement mediat com pel saber directe; són, en conseqüència, mètodes de mètodes. Amb ells solament, no resulta possible adquirir llum al voltant de la nostra hipòtesi. En conseqüència, el mètode principal que ens resta no és altre que el fenomenològic.

El talant positivista comença a acusar una certa crisi a partir de 1880, considerant-se fins i tot el possible convencionalisme de les mateixes lleis naturals. Se sospita que les ciències poden ser relatives. Es torna al subjecte pensant que va voler precisament eliminar el positivisme. Brentano —1838-1917— descobreix la *intencionalitat* de tot fenomen psíquic. El contingut d'un concepte lògic o matemàtic és distint del contingut psíquic en què s'actualitza. Husserl amb el seu mètode fenomenològic procurarà apuntar més enllà del contingut psíquic real. L'objecte del matemàtic i del lògic es dona en una *evidència*, que no es redueix al sentiment psíquic d'evidència, sinó que és consciència de la «cosa mateixa». L'essència de quelcom és un objecte de consciència amb el mateix dret que qualsevol altre objecte. Husserl distingeix entre el contingut viscut per una consciència i l'objecte intencional de l'esmentada consciència. Per tal de dirigir-nos a les *coses*, resulta indispensable tornar a la consciència que poseïm d'elles. *L'a priori* és, en aquest cas, la correlació essencial «consciència-coses».

L'educació se'ns queda reduïda, amb el mètode fenomenològic, a la *cogitatio*, a l'ésser del *ego cogito*, a allò viscut que, en tant que viscut, constitueix una dada absoluta. La intel·ligència no ha de quedar fascinada per les relacions educadores, sinó que haurà de tornar a la consciència que inspecciona. Cal partir de l'objecte de l'experiència evident, però l'important no és metodològicament *allò* que apareix, sinó l'ésser de l'oposició, la seva objectivitat.

Existim envoltats de realitats —no hi ha consciència sense «circum-stantia»; ara bé, els éssers que ens encerclen estan situats i orientats respecte a la consciència que els confereix significació i valor. La consciència, d'alguna manera, posa el món. Ja no es pot ser ingenu, positivista. La consciència proporciona *sentit*; la consciència constitueix els objectes tal com se m'apareixen. Han desaparegut els objectes completament transcendentals; l'educació és ja un transcendental. L'educació no sols existeix en la consciència; a més existeix *per* la consciència. En l'*ego cogito* hi ha quelcom més que la *cogitació*; s'hi troba la mateixa educació en quant apuntada, pensada, i percebuda o imaginada. El *cogitatum qua cogitatum*, de l'educació, es troba en el *cogito* en tant que és el «ser-per-a-mi» de l'objecte *educació*. L'essència de l'educació és una *unitat ideal de sentit* de l'experiència, és un *Télos* o una *Idea* en el sentit kantian, és a dir, un principi regulador a *priori* que determina el desenrotllament infinit de les síntesis d'aparicions sempre concordants de l'educacional. El món de l'educació no és quelcom en si, sinó l'avenç d'una unitat ideal; les lleis que regeixen l'ésser educador són les mateixes lleis de la consciència, essent l'experiència d'aquesta consciència l'única evidència possible de la realitat educativa.

No comptem amb cap altra possibilitat del món objectiu educacional que l'existència d'una comunitat intersubjectiva. Però, de moment, abandono aquesta qüestió.

El mètode fenomenològic aplicat a l'educatiu es basa en la *intuïció* d'allò donat a la consciència significant. Aquesta consciència es desatén tant de l'existència de l'educatiu com de l'accessori de l'educatiu. Es tracta de no veure més del que hi ha en l'objecte present en la consciència. Tant els positivistes com els analítics han dubtat d'aquest mètode, però si el rebutgem perdrem bona part de l'educatiu. Al cap i a la fi els coneixements indirectes o mediats són conclusions a partir de quelcom originàriament vist. *Fenomen* —d'ací fenomenologia— denomina Husserl allò donat a la consciència. Ens trobem lluny tant de l'abstracció com del coneixement discursiu.

El mètode fenomenològic exclou les mires pràctiques, tot entregant-se a la contemplació de l'objecte intuït, el qual, per altra banda, no quedarà captat de forma exhaustiva. Les explicacions psicològiques i sociològiques de l'educació van més enllà del mètode fenomenològic ja que, en la intuïció de l'*educatiu*, la consciència no percep ni processos psíquics ni processos socials, els quals són extraestructures pel que fa a la intuïció.

L'objecte educacional és enormement complex àdhuc en l'acte que queda intuït per la consciència. Cal descriure l'esmentada complexitat deixant en la carn viva els elements que la configuren. El fenomenològic realitzarà, en conseqüència, una exegesi de la intuïció.

Cal analitzar la intuïció immediata del fet educacional tot i deixar en suspens el seu aspecte psicològic-empíric —*reducció eidètica*—. Només ens importa l'estructura purament racional de l'educació, el seu *eidós* o essència. Sota la forma de *Bedeutung*, de significació, l'*eidós* constitueix la naturalesa invariable de l'objecte educatiu. La *noesis* o aspecte dinàmic de la intuïció ens remet al *noema* o aspecte estructural objectiu de la intuïció.

La consciència intencionada uneix l'acte conscient amb el seu objecte. La realitat educadora es reflecteix, sencera, en l'àmbit de la consciència constituent.

El mètode fenomenològic no implica un platonisme; no aconseguirem, doncs, amb ell una essència ideal objectiva de l'educació. Arranquem de la subjectivitat de la consciència transcendental. La relació educativa quedarà absorta per la seva gènesi intencional. El món de la vida educadora ens apareixerà com el correlatiu intencional de la constitució transcendental de la vida de la consciència.

Inspeccionar l'*eidós* educacional és esbrinar quin *aspecte* —*species*— té la realitat educativa. Ens desentenem de la pluralitat i successió d'educacions per inquirir *què* constitueix l'educació. Es tracta, doncs, de l'*aspecte essencial* de la cosa educativa. El mot *idea* procedeix del grec, del verb *idein* que significava *veure*. El mètode fenomenològic vol obtenir una *visió*, en la qual l'únic mancat absolutament d'interès és aquell que hi veu, essent únicament suggestiu l'aspecte o figura que ofereix l'activitat educadora. Apuntem, no pas a l'embalum empíric de l'educació, sinó a la «*idea-espectacle*» d'aquesta educació. Els sentits no ens serveixen per aquesta feina, com no sigui a tall d'entrada. Fins i tot podria ocórrer que la *idea d'educació* acabés sent, només, un *a priori* que possibilités i organitzés el coneixement dels fets educants. No insisteixo en tot això. El que sí sembla cert és que la idea d'educació ens proporciona l'esquema del contingut objectiu del fet educacional comprès en la seva generalitat i prescindint de les especificacions empírico-materials. Quan Plató insisteix que no podem acceptar o rebutjar les *aretai* sense pressuposar un saber precís al voltant del seu *què* són, s'està referint a les *idees* de les virtuts, a l'esbós del seu *què*, perfil que no podem confondre amb l'experiència. La *idea d'educació* és la «possibilitat-possibilitant» d'un nombre il·limitat de realitzacions educatives.

El mètode fenomenològic, no obstant, no coincideix completament amb l'eròtica de Plató. El fenomenològic entén que l'evidència equival a una veritat que s'autoverifica. «De-mostrar», en semblant conjuntura, significa reduir a evidències. Ara bé, en contra de l'optimisme platònic, cal reconèixer que no hi ha *cap punt de vista despullat de punt de vista*; dit d'altra manera, no comptem amb cap punt de vista que pugui ser omniscient. Es tractaria d'un sense sentit. L'*eidós* educacional no és una idea eterna, és una visió, que pretén, certament, assolir el *quid est* de l'educant, però que no pot anar més enllà de ser una hermenèutica, una interpretació, una *Deutung*. El resultat d'un treball així no passarà de ser discret, reservat, modest, retingut, caut. L'evidència fenomenològica constitueix indefectiblement exegesi i comentari de la facticitat. A més, ja no cal intentar posseir una evidència de l'educació excelsa, sinó, tot el contrari, cal llegir fenomenològicament els fets educants tal com s'ofereixen a la sensibilitat, bé sigui immediatament, bé sigui a través de la mediació d'historiadors, de sociòlegs i àdhuc de periodistes. És propi de la fantasia topar amb l'educació perfecta, la desitjable. El mètode tal com es proposa se ceneix al fenomen educacional tal com assalta a la percepció, per tal d'intuir en ell el seu *eidós*, el seu espectacle intel·lectual.

La metodologia per aquests menesters no ha estat la utilitzada pels sabers científics, ni tan sols per les ciències socials. No és procedent, això no obstant, sentir-se extremadament minusvalorat; al cap i a la fi, ni les ciències socials ni les tecnologies de les que se serveixen, resulten tan objectives

com d'ordinari és costum afirmar. És que potser, per exemple, el conductisme no és una tècnica guiada, en gran part, pels instints de l'experimentador? Aquella frase atribuïda a Alfred Binet, «Anomeno intel·ligència allò que mesuren els meus tests», no apofantitza la falta d'objectivitat? El mètode del fenomenòleg, en conseqüència, no ha d'escandalitzar més del que toca. Succeeix que els científics que treballen en ciències humanes tenen, com a objecte d'estudi, al mateix home, que almenys és un objecte molt peculiar ja que és font intencional de significats. Aquest fet, encara que es procuri dissimular-lo, pertorba els resultats de la investigació. Àdhuc el mateix investigador està menat per intencions. Com pot parlar-se, aquí, d'objectivitat? La relació entre un físic i una partícula material no coincideix amb la relació entre un psicòleg i un nen o un conjunt de nens. En aquesta segona circumstància, tant el psicòleg com els nens posseeixen intencions, que, per cert, no són coincidents, intencions que desorganitzen el tranquil treball objectiu. Al cap i a la fi, un psicòleg i un nen es comuniquen com dos subjectes i no pas com un subjecte i un objecte. Resulta difícil aconseguir un saber objectivament pur. La fenomenologia, convençuda de les dificultats estructurants del coneixement de l'humà, ha preferit assajar uns altres camins, no per això més segurs.

Sempre serà cert allò d'Arthur S. Eddington⁴ quan, en referir-se a l'ictiòleg que llença una xarxa per tal d'estudiar la vida oceànica, acusa d'incorrecció les conclusions de l'investigador en aquests termes: «Hi ha, li diria, una gran quantitat d'animals al mar que tenen una longitud menor de cinc centímetres, i vostè no els ha vist perquè la seva xarxa no serveix per a agafar-los».

Alguns homes de ciència repeteixen la mateixa autodefensa de l'ictiòleg, que raona així: «Qualsevol objecte que la meua xarxa no pugui agafar queda *ipso facto* fora de l'objecte del coneixement ictiològic i no forma part del conjunt dels peixos, els quals han estat definits com l'objecte del coneixement ictiològic. En resum: Allò que la meua xarxa no pot agafar no forma part del món dels peixos».⁵

No sembla molt encertat inferir les lleis generals de conducta a partir d'experiències amb ratetes o, simplement, amb animals que viuen en un medi artificial. Les mateixes hipòtesis de les que es val l'home de ciència són interpretacions prèvies; i, per altra banda, com s'arriba a concebre una hipòtesi? Naturalment, de forma molt poc objectiva. Les ciències socials intenten estudiar *subjectes* com si es tractés d'*objectes*; doncs, bé, el fenomenòleg procura acostar-se cognoscitivament als subjectes no perdent de vista que es tracta, precisament, de subjectes.

El fet educacional relaciona subjectes humans; la fenomenologia inquirirà quin ha de ser l'*eidos* de l'educació, però tenint molt present la subjectivitat en joc. Max Scheler va publicar, el 1913, *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass*; en aquesta obra inaugura metodologies noves per tractar la comunicació humana, de la que en constitueix una modalitat la relació educativa.

Paul Ricoeur, en el pròleg que escriu per a una obra de Stephan Stras-

4. EDDINGTON, Arthur S., *La filosofia de la ciencia física*, Ed. Sudamericana, 1946; cap. II.
5. *Ibid.*, pàg. 32.

ser,⁶ distingeix tres modalitats d'objectivitat que resumeixo en el següent esquema:

objectivitat	1- pre-científica	— la quotidianitat de la vida
	2- científica	— el resultat del mètode empíric triat
	3- postcientífica	— nascuda de la problemàtica de les significacions o interpretacions

Ricoeur, referint-se a la labor de Strasser, escriu:

«L'objet est toujours une découverte faite par des sujets humains et l'objectivité le resultat d'une certaine approche subjective. L'objectivité est ainsi replacée dans un procès de culture: elle est le projet nécessaire d'une humanité sur la voie de la conscience et de la libération; l'entreprise d'expliquer l'homme par la science est seulement un segment de ce projet général».⁷

La fenomenologia es col·loca en l'objectivitat postcientífica. Husserl ha estat el primer en obrir camí; i Husserl no procedeix a base de *prova*, sinó *veient allò que es deixa veure*, és a dir, el fenomen. L'acte de consciència és sempre «menció-de-quelcom», i quan aquest quelcom s'evidencia es realitza la intuïció. La consciència constitueix l'objecte, i l'acte mitjançant el qual el constitueix es denomina *intencionalitat*. L'objecte evidenciat és un objecte ideal, l'objectivitat del qual brota de la consciència en tant que consciència. No es nega que hi hagi objectes reals —fets educadors—; simplement se'n prescindeix per aferrar-se a l'*eidós* de quelcom.

Ni la història de l'educació, ni tampoc la psicologia o la biologia o la sociologia o l'economia de l'educació poden fundar una validesa absoluta dels fets educacionals. Els fets no poden fundar, absolutament, res. Quan una investigació procura aconseguir un concepte d'educació que sigui definitivament vàlid, no pot descartar exclusivament sobre els *posita*. *Ego cogito cogitatum* —l'educació— i el *cogitatum* és el fenomen per a la consciència, és el manifest. Ens abstenim dels fets educants i ens fixem en el seu *eidós*; no perdem l'educació real, sinó únicament el caràcter de realitat de l'educació. L'*eidós* procurat és el de l'educació real i no, precisament, el de l'educació ideal o excelsa.

Al fenomenòleg, no li importen els mecanismes psico-fisiològics que puguin explicar l'origen de la consciència com a activitat mental, sinó la consciència mateixa, el pur *apercebre*. La *consciència d'educació* consisteix en intuir l'educació com allò vers el qual es dirigeix la consciència amb la seva intencionalitat o *noesis*. L'educació així captada és el *noema*, o *intentum*, de la consciència, és el terme intencional. El *noema* «educació» no depèn de la consciència, sinó del mateix *noema*. La intenció de la consciència la converteix en consciència constituent del *noema* a través d'experiències diverses, constituent del *noema* pel que fa a l'objecte, no pas pel que fa a la seva totalitat.

6. RICOEUR, Paul, pròleg de l'obra de Stephan STRASSER, *Phénoménologie et Sciences de l'homme*, Nauwelaerts, 1974, 347 pàgs.

7. *Ibid.*, pàg. 8.

El mètode fenomenològic no *explica* l'educació —tal com ho fan les ciències—; es limita a *comprendre-la*. I això és mercès a què en la fenomenologia es posa més atenció a la realitat essencial que no pas a la realitat fàctica. Dilthey va referir-se a les *Verstehende Wissenschaften* —ciències de la comprensió— en parlar d'antropologia i de psicologia. En servir-se de la fenomenologia es vol comprendre el procés educant en comptes de procurar elucidar-lo etiològicament. Strasser distingeix⁸ tres funcions intencionals completament distintes del significant *comprendre*. Són les següents: 1) *intuïció pre-científica*; 2) *hipòtesi o interpretació*, i 3-*visió global*. Cap de les tres funcions és discursiva. Jo privilegio la tercera funció, sense prescindir del tot, no obstant, de les altres dues. No podem perdre de vista que intentar una comprensió del fet educatiu és escometre la comprensió del mateix home. I allò propi de l'humà, en contraposició a la realitat natural, és que l'humà pot comprendre's bé o malament. Com més il·luminadora de la peripècia humana resulti una comprensió de l'educacional, tant més entertada serà.

Per assolir la visió —*eiden*, «he vist»— o panorama eidètic —*eidos*, «idea» o «essència»— de l'educatiu, cal partir de l'experiencial. Merleau-Ponty ja va assenyalar que l'home s'ha de definir en funció de les seves experiències.⁹

L'estructura universal i necessària de l'educatiu —ser *relació violenta*— constitueix una *categoria*, una manera de ser inesquivable de l'educació, categoria que pot intuir-se fenomenològicament.

Amb la fenomenologia pot obtenir-se la *idea* —del grec *éidon* «jo he vist»— d'educació. La presència dels fets educacionals pressuposa la *idea educació*, que d'alguna manera estava obligada. Cada *factum* educador és contingent; és *així*, però podria no ser-ho. Husserl va denominar *facticitat* a aquesta condició del fet. Ara bé; la facticitat educativa revela el seu correlat necessari: l'eidos educacional. Ens situem abans de les teories científiques i tecnològiques sobre l'educació; ens col·loquem en els pressupòsits antropològics d'aquestes teories. Per consegüent, no es dóna suport a la inducció científica.

El mètode fenomenològic ha estat utilitzat molt diversament després de Husserl. Amb aquesta metodologia Heidegger analitza l'ésser, Merleau-Ponty estudia tant el moviment com el cos, Duméry examina l'experiència religiosa, Dufrenne investiga el fet estètic, Gadamer i Ricoeur busquen el valor de l'hermenèutica, Lévinas considera el mateix Déu, Derrida esbrina el llenguatge... El mètode de Husserl ha inspirat diverses perspectives originals al voltant de la recerca de la realitat. Pot també, hom, servir-se del mètode per tal d'escorcollar l'eidos educacional i poder-se pronunciar sobre l'encert o el desencert d'una hipòtesi a l'entorn de l'acte educant. Estic convençut que la fenomenologia constitueix un bon mètode per a certes anàlisis sobre educació.

8. *Ibid.*, pàg. 167.

9. MERLEAU-PONTY, M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, 1945, pàg. 498.