

*Teoría de la educación y conocimiento práctico.
Sobre la racionalidad práctica
de la acción educativa*

Fernando BÁRCENA ORBE

Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Universidad Complutense de Madrid

Es evidente que asistimos hoy a una fuerte demanda de profesionalización en educación. Las causas y motivos que explican este fenómeno son múltiples. De entre ellos, sin embargo, destacan principalmente dos.

En primer lugar, el convencimiento que tienen muchos acerca de que una adecuada profesionalización de los agentes más directamente implicados en el ejercicio de las diferentes actividades educativas —de docencia y otras— incrementará su *eficacia* en el desempeño de sus específicas funciones. En segundo término, la firme creencia —que también comparten muchos— de que la acción educativa posee un innegable *carácter moral*. De acuerdo con esta segunda razón, la profesionalización ya no se entiende sólo como la adquisición de un estatus públicamente reconocido: el reconocimiento público de que los educadores desempeñan un trabajo realmente profesionalizado; sino que el mismo hecho de la profesionalización exige la sólida defensa de la condición moral de la educación. Una manera de hacerlo será admitir la autorregulación de la propia conducta educativa mediante una ética profesional bien asentada. Así pues, la noción de profesionalización no es un concepto puramente *descriptivo*, sino que también es una noción *prescriptiva*. Mas concretamente, cabe entender la idea de profesión como una «aspiración», quizá de carácter ético (Cf. Bárcena, F.; Gil, F., y Jover, G., 1991; Sockett, H., 1989) y no meramente como una «tendencia social deseable» (Touriñán, 1990).

Pues bien, de acuerdo con estas reflexiones, se puede afirmar que cualquier tentativa por profesionalizar las diferentes actividades inscritas en la noción general de «práctica educativa» exige que se den los requisitos siguientes:

a) Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de los resultados de la investigación y teorización pedagógica.

b) Que el profesional de la educación —educadores en general— esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico como desde un ángulo ético.

c) Que los profesionales de la educación en su conjunto adquieran el compromiso y la responsabilidad por autorregularse —como miembros de la profesión educativa— mediante una ética profesional adecuada.

En este artículo voy a centrar mi interés en el primero de los puntos destacados. La tesis principal que voy a sostener es que *una adecuada incorporación a la práctica educativa de los resultados de la investigación y de la teorización pedagógica exige asumir plena y realísticamente la complejidad teórica y práctica de la educación misma*. Desde el punto de vista teórico, la complejidad de la educación prescribe pensarla como un difícil campo de estudio en el que las expectativas habituales de la ciencia —predecir y controlar regularidades entre acontecimientos— se ven limitadas porque la educación no es un objeto de estudio absolutamente independiente del entendimiento humano. Desde un punto de vista práctico, la complejidad de la educación implica tener que redescubrirla como una actividad práctica cuyas dos dimensiones principales —la tecnológica y la ética— deben ser integradas personalmente por el educador a través de dos elementos principales, que están estrechamente relacionados entre sí: la *reflexión lúdica* y la *responsabilidad*.

La conexión entre *lucidez*, *eficacia* y *responsabilidad* ha sido acertadamente expresada por Ladrrière (1977) en los términos siguientes, los cuales asumo: «No hay posibilidad de acción responsable más que allí donde se puede influir efectivamente en la situación y medir verdaderamente las consecuencias, apreciar los resultados que puedan alcanzarse razonablemente actuando de tal o cual manera. En una palabra, la acción responsable es a la vez una acción eficaz y lúcida. No hay por tanto lugar para un comportamiento en las ocasiones en que el curso de las cosas se impone de forma absoluta, no dejando abierta ninguna zona de indeterminación en que podría llegar a insertarse la acción humana. Y no hay tampoco verdadera actividad ética allí donde la acción, siendo posible, apenas tiene certeza alguna de lo que va a provocar y consiste, por tanto, mucho más en desencadenar procesos que se le escapan que en dirigir esos procesos según sus propias intenciones» (p. 136).

Una forma de lograr en el despliegue de la acción educativa la integración de estos tres elementos es a través del *conocimiento práctico*. Si diferenciamos —más por complementación que por separación— entre saber pedagógico y saber educativo (Cf. Altarejos, F., 1983), hablar del conoci-

miento práctico del educador supondrá referirse a un tipo peculiar de pensamiento y reflexión verdaderamente medial entre la teoría (productos de la investigación y teorización pedagógica) y las consiguientes prácticas que imponen la actividad desempeñada y las particulares circunstancias que la circundan. Permitir la meditación entre teoría y práctica de esta modalidad de conocimiento supondrá, por consiguiente, rehabilitar la condición eminentemente reflexiva y moral del trabajo educativo.

El artículo está dividido en cuatro secciones. En la primera parte (I) se explica el sentido de la complejidad teórica —concebida como campo de estudio— y práctica —entendida como acción— de la educación. En la segunda sección (II) se discuten las vertientes fundamentales en las que se proyecta la racionalidad del discurso práctico —de la racionalidad práctica— valorándose también sus consecuencias para la acción educativa. El siguiente apartado (III) estará dedicado al análisis de las condiciones de posibilidad que deben darse para una cabal articulación del conocimiento práctico en la acción educativa. El artículo termina (IV) con unas reflexiones dedicadas a fijar los rasgos esenciales y característicos de la investigación de nuestra área en sus pretensiones de investigación eminentemente *educativa*.

LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACION EN LA TEORIA Y EN LA PRACTICA

En distintas ocasiones se ha señalado ya la necesidad —que para muchos parece especialmente evidente en Pedagogía— de no pasar directamente a la investigación aplicada sin haberlo hecho antes por la investigación pura. Contrariar esta tesis supondría, a juicio de algunos autores, caer en el innecesario y paradójico riesgo de paralizar la acción, justamente en un área —la educación— cuya adecuada explicación pasa por el redescubrimiento crítico de su condición de *actividad práctica* (Cf. Altarejos, F., 1983 y 1989a; Angulo Rasco, F., 1989; Bárcena, F., 1989). En este sentido, como muestra Esteve (1989), el interrogante por el *cómo* —pregunta que es esencialmente normativa, y por eso fundamental para la Pedagogía— sin embargo reclama la previa respuesta a la pregunta por el *qué* —cuya índole es básicamente teórica— de modo que, tal vez contrariamente a la tesis de Ryle sobre la «autonomía de la práctica» (Cf. Ryle, G., 1967), cabe finalmente suponer que el avance en la normatividad de la acción pedagógica sustancialmente depende de su esclarecimiento teórico previo.

Como ya puede advertirse, y siguiendo en este punto algunas indicaciones de W. Carr (1980, 1983 y 1990), la explicación de la naturaleza de la investigación educativa no es independiente del estudio de las relaciones entre la teoría y la práctica, problema para el cual, según Vázquez (1982), es preferible admitir simultaneidad y alternancia. Ahora bien, el fondo de

verdad que contiene la precedente afirmación no debe permitirnos esconder los peligros que a su vez entraña un inadecuado afán de teoría en una actividad práctica como es la educación. El problema que aquí se plantea no es tanto que una y otra —es decir, la teoría y la práctica— deban presentarse de forma excluyente, como el hecho de que una reticente búsqueda de ese *qué* muy a menudo ha llegado a paralizar el mismo progreso y avance de la investigación educativa, parálisis que es tanto más grave cuanto mayores han sido las estériles generalidades producidas como consecuencia de una errónea búsqueda de la abstracción pedagógica. A pesar de todo, sin embargo, se ha venido cifrando en la naturaleza atórica de la gran parte de las investigaciones educativas una de las causas de su profunda esterilidad para la práctica; y esto aún reconociendo —como sin duda podemos hacer— que la educación es, justamente por su constitución *práctica* de acción, un difícil campo de estudio en el que las expectativas habituales de la ciencia —predecir y controlar regularidades entre acontecimientos— se ven limitadas por el hecho de que, en última instancia, son las personas quienes desde su intencionalidad y libertad hacen que las situaciones educativas existan, se modifiquen o cambien de sentido (Cf. Novak, D., y Gowin, D. B., 1988: p. 188). Naturalmente, nada de esto debe suponer el abandono del pensamiento educativo, o su descuido, aunque lo cierto es que —como ya decía I. Berlin (1958) del pensamiento político— también el conocimiento pedagógico ha de vérselas con un objeto, inestable y de aristas confusas, difícilmente apresable por conceptos fijos y finos instrumentos.

Pues bien, es justo suponer que esta inicial inestabilidad del objeto de conocimiento educación —que se explica más por su condición de actividad que por sus carencias como candidato a objeto de estudio científico relevante— influya de alguna manera en la caracterización de la propia investigación educativa; porque investigar en o sobre educación es llevar a cabo una práctica —la de la investigación— interesada en el esclarecimiento, global o parcial, de un tipo más o menos específico de problemas referidos a una actuación humana bien característica. Es evidente que como tal práctica, la actividad de la investigación posee un alto índice de complejidad técnica y metodológica. Ello explica parcialmente que, por lo general, se le haya definido por parte de quienes la realizan, en su condición de expertos y especialistas del área, describiendo los principios y procedimientos usados por ellos. Indudablemente, estos varían, así como sus supuestos epistemológicos fundamentales, dependiendo de la tradición epistemológica desde la cual se instalan los propios investigadores. Es entonces cuando surgen de inmediato diversas preguntas filosóficas claves. ¿Realmente caracterizamos de una manera adecuada a la investigación educativa cuando la definimos atendiendo sólo a los principios y procedimientos científicos dominantes en la tradición desde la cual se investiga? ¿Qué ocurre entonces cuando, como muestra la historia intelectual reciente del pensamiento pedagógico, nos en-

contramos con tradiciones y paradigmas rivales? Más aún: ¿Acaso no añade nada la dimensión de «educación» en la investigación de nuestra área cuando procuramos caracterizarla? ¿De qué hablamos, en definitiva, cuando nos referimos a la «investigación educativa»?

Estos interrogantes son parte fundamental de la preocupación que anima este artículo, y a partir de los cuales quisiera ofrecer algunas respuestas y análisis concretos. Parte de mi propósito será en él aplicar a la reflexión sobre el carácter de la investigación educativa la tesis de la constitución práctica de la educación, concebida como actividad. Tengo la intención de incorporar a la reflexión sobre la investigación educativa la reflexión misma que redescubre —fundamentalmente a partir de la tradición de la filosofía práctica— la índole *práctica* de la actividad educativa, a la cual la investigación de nuestra área se dirige. Desde este punto de vista, resulta desde luego esencial en este discurso el concepto de «práctica educativa», expresión que no utilizaré según una dimensión restringida —por ejemplo, para referirme a la existencia de una dimensión formativa en la actividad de la enseñanza realizada por un maestro o un docente—, sino en un sentido más amplio, sustantivo y previo. Utilizaré este concepto para referirme a cualesquiera actividades o actuaciones humanas —incorporadas dentro de la estructura general de un propósito educativo, y realizadas libre, intencional y deliberadamente— en cuyo desempeño es requisito esencial que los criterios que confieren valor formativo a las finalidades propias de la tarea se hallen presentes en los medios empleados para su adquisición; y esto hasta el punto, o de tal modo, que la decisión sobre tales medios ya no sea sólo una cuestión de decisión exclusivamente técnica, sino una decisión en la que deben tenerse en cuenta argumentos morales sustantivos. Práctica educativa es, de esta suerte, el tipo de actividad realizada, dentro de lo que institucional y organizativamente entendemos como educación, y cuya magnitud y valor educativo proviene de la aplicación de lo que R. S. Peters (1980) ha llamado «principios de procedimiento».

Desde un exclusivo punto de vista científico-naturalista, el concepto de práctica educativa adquiere, desde luego, un significado distinto del que obtendríamos como herederos de la tradición de pensamiento aristotélico. Carr y Kemmis (1988) señalan al respecto que desde aquella óptica en esta noción la idea de lo práctico es una especie de fenómeno para el cual no cabe ya asignarle dimensión práxica alguna. Por el contrario, desde la tradición de la filosofía práctica, cabe pensar a la práctica educativa como «acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares» (pp. 96-97). Es una forma de *praxis* desempeñada sobre la base de una estructura ética general, y en este sentido, como decía, la apelación a los «principios de procedimiento» resulta central.

En efecto, en opinión de Peters, la mayoría de las discusiones sobre las

finalidades educativas lo son sobre todo y especialmente, en cuanto a principios de procedimiento, y no en cuanto a objetivos educativos preestablecidos a conseguir con medios técnicos determinados. Las evaluaciones introducidas en los distintos procedimientos usados en la tarea educativa, todo lo cual se incluye en el concepto general de la educación (Cf. Peters, R. S., 1980: p. 127). En su conferencia de toma de posesión de la Cátedra de Filosofía de la Educación —donde propuso la idea de la educación como iniciación— decía Peters que ésta es, en última instancia, un conjunto de criterios —los llamados *principios de procedimiento*— a los que deben conformarse toda una serie de procesos en su aspiración a convertirse en procesos formativos (Cf. Peters, R. S., 1973: p. 92). Estas ideas poseen varias implicaciones en orden a la caracterización, tanto de la investigación educativa como de la misma teoría de la educación en sus aspiraciones de influir en la actividad de la educación. Pues desde este punto de vista, es obvio que el éxito de esta empresa —esto es, la capacidad, para influir en la práctica educativa, de los resultados de las prácticas de investigación y de reflexión teórica— depende de que el fruto de ambos procesos incida en la racionalidad práctica de los docentes y educadores, mejorando su nivel de racionalidad y reflexión. En efecto, son éstos quienes en última instancia deciden cómo actuar y qué hacer en su trabajo. Y esto es así justamente porque la educación es un *problema práctico* a resolver, principalmente, haciendo que medie entre el saber pedagógico y las exigencias propias de la actividad desempeñada el conocimiento práctico. A diferencia de los problemas teóricos, los problemas prácticos se resuelven tomando una decisión y eligiendo entre cursos alternativos de acción —muchas veces entre lo mejor y lo peor, y en cualquier caso contando con ciertas zonas de indeterminación (Cf. Bárcena, F., 1990b; Schön, D. A., 1983, y Gauthier, D. P., 1963)— lo cual hace necesario que el educador revele en sus acciones su propio saber práctico, que es el que las dirige *in concreto*.

Teniendo presente este planteamiento, según el cual el análisis de la naturaleza de la investigación educativa no puede ser independiente del carácter propio del objeto al que se dirige, y dentro de la cual asimismo se realiza dicha práctica, parece legítimo preguntarse hasta qué punto aquélla se define mejor acentuando los valores propios de la dimensión *educativa* que contiene que limitándonos a la descripción de los procedimientos habituales empleados por quienes, como especialistas de la comunidad pedagógica, se dedican a ella.

Presentar este interrogante genérico, por lo demás, no es más que recordar —con Gimeno Sacristán (1990)— que «la apreciación de irrelevancia para la práctica que tiene buena parte de la investigación en educación se deriva en parte de la propia peculiaridad de lo que es la práctica educativa» (p. 83). Por eso justamente, al considerar a la educación como un objeto de estudio, no tenemos más remedio que advertir el hecho de su

complejidad teórica, es decir, de la complejidad de la educación como objeto de conocimiento, pues, en cuanto tal, no es sólo un objeto independiente del entendimiento humano, sino un objeto de conocimiento práctico.

«La primera consideración que debe hacerse el estudioso de la educación —dice sobre este punto Altarejos (1989b)— es la naturaleza práctica de su objeto. El conocimiento se dirige intencionalmente a la realidad, y ésta se ofrece en dos órdenes diversos: seres y operaciones o actuaciones de esos seres. Cuando lo conocido es el ser humano, resulta particularmente importante recordar esta distinción. El hombre también es un ser que actúa, y en cuanto objeto de estudio puede ser considerado atendiendo a su naturaleza o a sus acciones. La diferencia radica en que la naturaleza humana se presenta ante el entendimiento como objeto independiente de éste; pero no así sus acciones u operaciones, pues éstas se realizan desde una naturaleza racional, y por eso, fundadas en el conocimiento» (p. 359).

Desde luego, es mayor el control cognoscitivo sobre la acción cuando ésta se presenta como acción básicamente productiva —una técnica o un sistema de acciones técnicas— que cuando se nos descubre con la forma de la *praxis*. Como actuación humana, la educación es una peculiar forma de ella, pues no siendo puramente una mera técnica de medios, sin embargo sabemos posee una innegable magnitud tecnológica. Más aún, sabemos que el impacto del sistema científico-tecnológico en áreas como la educación es hoy irreversible —y en principio provechoso— de modo que es mejor rescatar la dimensión más positiva de tal impacto que empeñarnos en paralizar el progreso del pensamiento pedagógico condenado a quienes, por pretender mayor eficacia sobre lo que hacen, en última instancia aplican el esquema esencial de la racionalidad tecnológica a la parte de la tarea educativa que importa, su dimensión de producción.

Aclarado este punto, sin embargo, es preciso detenerse ahora con mayor detalle en la descripción crítica de los requerimientos que conlleva lo que en otro lugar he llamado *el acceso de la educación a la sabiduría práctica* (Cf. Bárcena, F., 1989; *vid.* también Bárcena, F., 1990a), por las razones que ya fueron expuestas más arriba. Así, pues, hemos de dedicar un punto a la explicación de las condiciones de posibilidad y dificultades que entraña pensar la educación desde el discurso propio y característico del saber práctico. La necesidad de desarrollar este punto está, pues, justificada, desde el momento que nos entendemos que la aludida complejidad teórica de la educación —como difícil campo de investigación— remite a la consideración de la educación como *acción*, y no como mero *suceso* o cúmulo de acontecimientos que por la regularidad con que se nos presentan es posible explicarlos atendiendo a leyes fijas. Así pues, su complejidad teórica se explica por su complejidad práctica. Por eso, pensar la acción —que puede, sin embargo, hacerse para simplemente saber como se hace, aunque no sea uno

quien la vaya a llevar a cabo— en el caso de la actuación educativa exige el compromiso práctico —y moral— de realizarla.

Una vez hecho esto, estaremos en condiciones de profundizar en el sentido que puede tomar la investigación educativa, como práctica de investigación referida a y realizada en la actuación humana de la educación.

LA ACCION EDUCATIVA Y LA RACIONALIDAD DEL DISCURSO PRACTICO

Podría decirse que, así como el discurso esencialmente teórico remite sobre todo al conocimiento —y más concretamente a la producción de nuevos conocimientos y saberes capaces de resolver los problemas teóricos—, el discurso práctico lo hace a la acción y a la decisión. Como señala Gauthier (1963), «un problema práctico es un problema relativo a lo que hay que hacer. Al decir esto, usamos el término "práctico" en un sentido más amplio que en el discurso diario, para caracterizar a todos los problemas, individuales y sociales, morales y prudenciales, cuya solución final sólo se descubre haciendo algo, actuando» (en Harnett, A., y Naisch, M., 1976: p. 18). El importante lugar que ocupa en este tipo de problemas la elaboración de juicios prácticos¹ y la toma de decisiones, a diferencia de la prevalencia que en los problemas teóricos ocupa la racionalización puramente teórica, sin embargo, no debe permitirnos abandonarlos a la irracionalización. Pues sólo desde una estrecha concepción de la ciencia, entendida como saber meramente teórico, podría pensarse que el discurso práctico —y concretamente el moral— de forma necesaria está abandonado a posiciones irracionales y exclusivamente emotivistas. El saber práctico incorpora su propia racionalidad, la cual se despliega en tres direcciones distintas.

En primer lugar, la racionalidad del saber práctico es principalmente una racionalidad moralizada, pues exige del agente el cultivo de buenos rasgos de carácter y el compromiso con el desarrollo de su propia madurez ética (Vid. sobre esto Sherman, N., 1989: pp. 4-13). En segundo término, implica una conexión intrínseca entre los medios y los fines, que en educación puede perfectamente explicarse, como ya dijimos, apelando a la doctrina de los «principios de procedimiento». Finalmente, la racionalidad del saber práctico, aún reconociendo la primacía del orden cognoscitivo sobre el operativo, sin embargo supone la meditación de la reflexión y de la deliberación moral entre la teoría y la práctica, es decir, la capacidad para ajustarse a los casos particulares en orden a aplicar en ellos los principios universales de la acción. Así, desde este punto de vista, el modelo que está llamado a dirigir la acción no es un *modelo ideal*, sino *el modelo posible*.

Como ya hemos dicho, la educación es una tarea práctica. Su resolución, por tanto, implica elaboración de juicios y capacidad para tomar rectas decisiones. No obstante, comparte con la actividad teórica ciertos rasgos ge-

nerales. Primeramente, la tarea educativa es una actividad intencional —lo mismo que cualquier práctica teórica— realizada deliberadamente. Ahora bien, es específicamente suyo que la educación, como actuación, sólo pueda ser entendida plenamente en relación a la estructura de pensamiento en función del cual los educadores dan sentido a lo que hacen o tratan de hacer. Así, en segundo lugar, es obvio que para comprometerse en la actividad educativa debe poseerse alguna teoría en virtud de la cual se la pueda dirigir *in concreto*. Finalmente, como muchas prácticas teóricas y de investigación, la actividad educativa es el producto de tradiciones ya establecidas; son modos heredados de pensar y de actuar, cada uno de los cuales emplea sus propios conceptos y supuestos (Cf. Carr, W., 1990: pp. 45 y ss.). Por eso el educador *entrega* formas de estar vivientemente en la realidad, y a su vez él mismo es el heredero de un legado de pensamientos, creencias, ideas y sentimientos en los que crecen y desarrolla sus acciones. Como compromiso práctico, la educación es una cierta *práctica de compromiso* (Cf. Bellah, R., y otros., 1989: pp. 203 y ss.; Macintyre, A., 1987: pp. 227-277, y 1988: pp. 349-388) y de *iniciación* (Cf. Oakeshott, M., 1982).

Estas ideas presentan varias clases de implicaciones para nuestro tema. De una parte, las consideraciones anteriores podrían obligar a repensar la naturaleza y específica función de la teorización educativa, en el sentido de que la teoría educativa debería ser capaz de desarrollar teorías de la práctica educativa relacionadas intrínsecamente con las teorías que los propios educadores ya poseen o desarrollan tácita e implícitamente. Por otro lado, resulta necesario desplegar un mayor esfuerzo encaminado a favorecer un mejor examen y evaluación de los conceptos y teorías incorporados en el lenguaje de la práctica educativa, articulando la relación entre el propio discurso educativo y las realidades que se tratan de describir y explicar con él. De todo ello deduce Carr (1990) que es un error pretender crear un cuerpo de teoría educativa separadamente de la práctica de la educación —es decir, un saber *a parte post*— para luego relacionarlo con la práctica, pues emprender una actividad teórica, lo mismo que una tarea práctica, supone el compromiso con algún conjunto reconocido de prácticas humanas (*Ibid.*, pp. 75-76).

De acuerdo con estas ideas, podrían presentarse a discusión las siguientes tesis:

1. Debido a la naturaleza práctica de la actividad educativa, su dirección y resolución no puede provenir simplemente por la resolución teórica de sus problemas, tal y como se presentan y resuelven en las disciplinas que estudian la educación. La resolución de los problemas educativos desde la teoría implica el desarrollo de la teoría *en* la educación: la implicación de los educadores en labores de reflexión teórica y la formación de esquemas prácticos de intervención pedagógica.

2. Cuando hablamos de la teoría de la educación, debe subrayarse siempre el componente *educativo* de este modo de teorización. Su rango educativo provendrá, así, cuando sea capaz de sugerir formas adecuadas de comprensión de la acción educativa en los educadores.

Como tal, la teoría educativa ha de hacer valer su naturaleza de teoría-práctica, ya que sin dejar de estar sujeta a las exigencias propias del rigor científico, en todo momento ha de conservar y respetar el contexto práctico en el que los problemas educativos surgen.

Pues bien, si tenemos en cuenta estas dos tesis, es obvio que el conocimiento teórico de la educación es intrínsecamente complejo. De una parte, ha de ser un conocimiento referido a principios generales y libres de contexto; pero, por otro, ha de referirse a acciones previa y simultáneamente teorizadas por los educadores. La pregunta, pues, es inevitable, pues de lo que se trata es de saber el modo de configurar una teoría educativa —un conocimiento teórico de la educación— que a la vez sea universal y particular. Como señala Vázquez (1987), «la investigación en tanto que, o referida a, la acción (educativa) se centra en el examen de aquellos fenómenos educacionales que obedecen a reglas o principios razonables, o racionales, y no simplemente en el estudio de hechos o acontecimientos que, por regulares, son susceptibles de explicación científica» (p. 75).

Como dice este autor, la cuestión es ambivalente: «debemos contar con explicaciones de la acción, pero la mera explicación no basta sino buscamos la justificación de lo ya racionalmente explicado» (p. 75). En esto consiste la complejidad teórica de la educación, cuya resolución remite inequívocamente a la racionalidad del discurso y del saber práctico. Pero para dar respuesta a los interrogantes que tal complejidad entraña, debemos previamente resolver una cuestión anterior, que consistirá en la descripción de las condiciones de posibilidad en virtud de las cuales la educación, como actividad y como acción, puede acceder al discurso propio del saber práctico.

LA ARTICULACION DEL CONOCIMIENTO PRACTICO EN LA EDUCACION

Es obvio que cualquier tentativa encaminada a explicar las condiciones que deben darse para que la acción educativa acceda al discurso propio del conocimiento práctico, exigiría una detallada investigación filosófica de la naturaleza y dimensión de esta noción. Como es natural, no es posible aquí proceder a tal examen, aunque un repaso a la extensa bibliografía especializada sobre esta cuestión permite afirmar que por conocimiento práctico ha de entenderse un saber directivo de la acción de modo inmediato. En general, el saber posee distintos grados de practicidad (Cf. Altarejos, F., 1989: pp. 357-372). Pero cuando aludimos al conocimiento práctico, en su dimen-

sión prudencial, en el fondo nos referimos al saber práctico puro. Este saber es, por una parte, verdaderamente racional y auténtico conocimiento; es un saber con auténtica vocación de conocimiento real. Pero lo específicamente suyo es la normatividad, y en cuanto tal es un saber directivo de la acción en su específica singularidad (Cf. Bárcena, F., 1986 y 1987).

El creciente interés que sobre esta noción se ha venido teniendo en las últimas décadas, desde que Jackson (1975) publicase su famoso libro sobre la vida en las aulas, desde luego ha facilitado una mayor profundización en orden a permitir una mejor implantación del conocimiento práctico en la práctica pedagógica de los docentes y otros educadores en general. Por otra parte, los datos del material resultante de recientes investigaciones referidas al pensamiento de los profesores, la planificación de la enseñanza y la toma de decisiones —tanto en la línea americana como en la anglosajona (Vid. Reynolds, M. C., 1990; Clark, M., 1990; Villar Angulo, L. M., 1988; Calderhead, J., 1987; Smith, J., 1987; Halkes, R., y Olson, J. K., 1984, y Elbaz, F., 1983)—, así como la orientación de los estudios de la enseñanza, concebida como práctica reflexiva —que fundamentalmente recoge el legado de la tradición asentada por Dewey (1989)— revelan la presencia de un sano interés de los estudiosos del tema por vincular la cuestión de la racionalidad práctica de la educación a la tesis de la actividad educativa como empresa fundamentalmente normativa y moral.

Desde este punto de vista normativo, la pregunta por el carácter y la naturaleza de la actividad educativa viene a responderse a partir de la *reflexión de lo que debería estar aconteciendo cuando varios sujetos se relacionan con motivos educativos*. Como tales, las respuestas normativas son sustancialmente *prescriptivas*, pues señalan direcciones y caminos a seguir. Así, interrogarse normativamente por la educación —o por la enseñanza— significa indagar en la entraña misma de la *buena* educación y de la buena enseñanza —y no simplemente por aquella que tiene *éxito*—, teniendo aquí el concepto de «bueno» —como asegura Fenstermacher— tanto *fuera moral* como *epistemológica*. En efecto, en su sentido moral, la pregunta por la buena educación equivale a preguntar por el tipo de acciones educativas capaces de ser justificadas en base a principios morales y de provocar acciones de principio en los educandos; en su vertiente epistemológica, equivaldría a interrogarse si lo que se enseña y se trasmite está racionalmente justificado y es digno de que el educando lo conozca (Cf. Fenstermacher, G. D., 1989: p. 158).

Pues bien, es a este tipo de preguntas a las que debe tratarse de responder mediante la aplicación del saber práctico a la acción educativa. Un saber tal, desde luego, sólo lo puede poseer quien actúa, es decir, quien aspira a normativizar moralmente sus acciones mediante él. Pero poseer el saber práctico no es simplemente cuestión de disponer de determinados saberes sobre el objeto sobre el cual y en el cual lo obtenemos. Tener sabi-

duría práctica es tener el *talante moral* suficiente como para no limitar el examen de la acción a la pura evaluación de los productos resultantes y visibles de la acción —aquellos que sean más objetivables—, y a su vez para incrementar la capacidad de *comprensión moral* de la situación donde se actúa. Tener sabiduría práctica —que por lo demás es un saber por naturaleza incomunicable, contrariamente a lo que ocurre con el saber técnico— implica la posesión de *juicio*, que ya para Kant representaba la mediación entre la teoría y la práctica. Mediante este juicio, el educador se hace capaz de ajustar los principios generales a los casos singulares, ajuste éste que supone un gran índice de reflexión, flexibilidad y madurez ética.

Esto último es especialmente evidente, y sólo inadmisibles para quienes ignoran la diferencia entre los juicios lógicos y los juicios prácticos, que es de los que hablamos (*Vid.* sobre esto Beiner, R., 1983, y Barber, B., 1988: pp. 193-212). En efecto, los juicios que proporciona la razón práctica incluye sobre todo aquellos relacionados con lo que es bueno hacer o no para el agente individual. Pero la capacidad para que éste pueda dejarse guiar a la luz de tales juicios, dependerá del tipo de virtudes y vicios —intelectuales y morales— que compongan su carácter (*Cf.* Macintyre, A., 1987: p. 204). Por eso dice Fenstermacher (1989) que «para dedicarse a la educación como empresa normativa, uno debe tener y exhibir el estilo adecuado para esta actividad. Es necesario no sólo poseer y exhibir el estilo de un educador, en general, sino también el estilo que mejor se adapte a las áreas de contenido en que se está introduciendo a los alumnos. Este estilo está fundamentalmente constituido por las virtudes morales e intelectuales inherentes a la educación» (p. 174).

Tras estas consideraciones previas, debemos ahora preguntarnos por las condiciones genéricas de posibilidad para la entrada de la educación al discurso propio del saber práctico. Pienso que tales condiciones —que desde luego cabría discutir extensamente— son, sin embargo, las siguientes:

1. Concebida la educación como forma de actuación humana —es decir, como actividad (técnica) y acción (praxis moral)—, sus finalidades propias no se dan simplemente por supuestas y convenidas. En el ámbito educativo, desde luego, y quizá más aquí que en otros campos de interés científico, el debate ético y reflexivo sobre sus finalidades es imprescindible, pues ni puede el educador asumir cualquier meta que se le proponga como meta educativa —ya que en todo caso su profesionalidad le obliga a una autonomía en el juicio, en las decisiones y en la aplicación de su saber profesional—, ni tampoco puede abandonar acríticamente su trabajo a la dirección de meras finalidades subjetivas. Justamente por ello últimamente se ha venido poniendo el acento en la necesidad de que en ámbitos como la educación —donde la dimensión de la praxis está más acentuada— a la racionalidad de los fines se le haga depender de su capacidad para admitir

una cierta argumentación intersubjetiva. La práctica de tal tipo de argumentación, y al menos por lo que se refiere a la confusa idea de la búsqueda de una *competencia comunicativa libre de todo dominio*, sin embargo, puede hacer que la comunicación y el diálogo deriven en pura negociación y consenso estratégicos, dentro del cual, en el fondo, lo de menos sea la formación de la persona y prime, en cambio, el tipo de formación que más se adecúe a los ocultos intereses del ganador es tan singular combate dialógico (Vid. Bárcena, F., 1987).

2. Por otra parte, las finalidades propias de la educación no son simplemente *término* de la misma, sino *principios de acción*. Naturalmente, suscribir esta afirmación supone reconocer la importancia de los *principios de procedimiento* de los que hablaba Peters, en orden a asegurar una relación intrínseca entre los medios y los fines, y también en orden a explicar el carácter educativo y ético de toda práctica pedagógica. De acuerdo con ello, cabe afirmar, como consecuencia, que no existe una estricta *dependencia lógica* ni causal entre la enseñanza y el aprendizaje, pues más bien aquélla debe promover —o suscitar— acciones de principio en el estudiante, las cuales son la causa directa de su aprendizaje. Y para que ello se suscite de forma más natural y propia, desde luego considero que una vía adecuada ha de ser el *aprendizaje inductivo*.

3. La entrada de la actividad educativa al discurso propio del conocimiento práctico implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa, además, tener, que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente. En efecto, el punto de vista moral se da sobre todo ahí donde el agente tiene que elegir entre distintos cursos de acción, esto es, cuando se da la incertidumbre y la necesidad subsiguiente de tener que decidir entre lo mejor y lo peor. Desde este punto de vista, y como dice Sockett (1987), cabe en definitiva afirmar que «el lenguaje de los medios de la enseñanza, como el de los fines educativos, es hablando en propiedad, un discurso de orden moral» (p. 212). Las metas de la educación, así, no son el producto final o resultante del cual los procesos educativos mismos se constituyan en medios meramente instrumentales. En este punto, resulta desacertado suponer que las decisiones pedagógicas puedan dividirse en decisiones relativas a los fines —y por tanto cargadas de valor— y en decisiones relativas a los medios, puramente instrumentales, pues es realmente posible descalificar la decisión sobre la aplicación de un medio supuestamente educativo objetando razones morales, y no simplemente ineficacia. Las finalidades educativas, por el contrario, «son expresiones de los valores en virtud de los cuales se atribuye el carácter de educativos, o se les niega, a cualesquiera "medios" que se estén utilizando» (Carr, W., y Kemmis, S., 1988: p. 93). Justamente por todo ello, mientras la racionalidad tecnológica regula a la tarea educativa como proceso en el

que las finalidades propias y generales de la educación se especifican como *objetivos presentes* en el acto de intervención pedagógica, la racionalidad práctica, o práxica, regula la tarea educativa remitiendo tales objetivos a los valores contenidos —como valores formativos— dentro de las finalidades generales y propias de la educación.

Las tres condiciones que se acaban de resaltar, y que desde luego se dan en la educación cuando se la considera en los términos de una actuación humana de índole práctica, son esenciales para que se pueda admitir su regulación por medio del saber práctico. Pero la importancia de esta noción, que más que puro concepto implica toda una forma de conducir la propia vida, como ya han mostrado importantes investigaciones en el área de la psicología moral (*Vid.* Dent, N. J. H., 1984), reside en que sólo mediante el saber práctico el educador se hace capaz de establecer las condiciones en virtud de las cuales sus acciones adquieran un valor positivo tanto desde el punto de vista técnico-pedagógico como desde el ángulo ético-moral.

En efecto, es obvio que la ética impone como máxima a la educación, como a otros profesionales donde la confianza preside la relación entre el profesional y su cliente, la necesidad de que en ella las personas —educador y educando— regulen su conducta hacia la meta de la mutua humanización, haciendo que se incremente la libertad moral. También es evidente, sin embargo, que esta máxima o precepto es de índole negativo, en el sentido de que la ética no es capaz de señalar al educador cómo lograr esta meta general de forma pedagógica. Corresponde a su saber profesional —al saber pedagógico— establecer los cursos de acción técnicos en la práctica educativa que se realice. Ahora bien, lejos de poder pensar que la educación es una actividad exclusivamente técnica, lo cierto es que en ella se dan elementos extratécnicos, y principalmente a través de los efectos secundarios de la acción educativa. Por una parte, nos encontramos con los efectos previstos de la acción, es decir, el estado de cosas que el educador intencionalmente quiere provocar. Estos son los efectos primarios. En segundo lugar, están los efectos que, aún al margen de la intencionalidad, sin embargo pueden anticiparse de algún modo, y para los cuales el propio conocimiento pedagógico tiene alguna solución ya pensada. Es aquí donde se da la *incertidumbre estructurada* de la acción educativa. Pero existen otra clase de efectos secundarios, que pueden ser tanto de orden positivo como negativo. Se trata de estado de cosas provocadas inintencionalmente dentro de lo que llamaremos la *incertidumbre no estructurada* de la acción educativa (*Cf.* Eraly, A., 1988: pp. 40-44). Controlar este tipo de efectos y de incertidumbre implica un gran desgaste de la reflexión y de la liberación práctico-prudencial, es decir, del uso de la razón práctica. Dicho uso implica la aplicación de ciertos principios, como el *principio de proporcionalidad* (Melen-

do, T., 1990: pp. 83-116). Este principio dicta paralizar la acción —aún cuando el saber pedagógico dicte lo contrario— si el mal que se produce con los efectos inintencionales es mayor que el bien pretendido intencionalmente. Como se ve, aplicar este principio exige una gran fuerza y honestidad moral, sobre todo al objeto de que prime en todo momento el bien del educando como persona, por encima de las excelencias del proyecto pedagógico que pretendemos realizar y hacer valer. (Cf. Gil Cantero, F., 1989, y Bárcena, F., 1990b).

Todo ello, en fin, queda plenamente justificado porque —como hace notar Weizsäcker (1981)— al fin y al cabo hacer todo lo que técnicamente sería posible es un comportamiento no técnico: «El uso de la técnica exige la capacidad de renunciar a cosas técnicamente posibles caso que estas no sirvan al fin perseguido. Exige dominio de sí mismo. La técnica, en cuanto factor de la cultura, no es posible sin la capacidad de ascetismo técnico» (p. 66). Y tal ascetismo se logra cuando, junto al mayor progreso y desarrollo del sistema científico-tecnológico, se propicia un paralelo avance ético, uno de cuyos principales valores consiste en la claridad de pensamiento, juicio y precisión de conciencia, así como autodomínio intelectual.

EL CARACTER EDUCATIVO DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

Creo que ya estamos en condiciones de adentrarnos en la fase final de este artículo. Como se dijo, vamos a dedicar este último apartado al estudio filosófico de la investigación educativa, con el fin de fijar —a la luz de lo que llevamos visto— el carácter principalmente educativo que debe darse en toda práctica de investigación pedagógica.

Pues bien, para poder resaltar este punto convenientemente debe responderse, antes que nada, en favor de alguna de las siguientes alternativas que inicialmente se nos presentan al tratar de caracterizar a la investigación en nuestra área. La primera —que ya fue apuntada al comienzo del artículo— consiste, centrándonos en la discusión metodológica, en limitarnos a la descripción de los métodos, procedimientos y principios habitualmente empleados por los investigadores de nuestra comunidad. En segundo lugar, está la alternativa de subrayar la finalidad y los criterios según los cuales podemos discernir cuándo una práctica de investigación es realmente educativa a diferencia de otras prácticas de investigación que, aun siendo realizadas dentro de nuestro campo, no son capaces de adecuarse a tales criterios.

Por otro lado, uno también podría ceñirse al objeto y contenido investigador, y a partir de ahí pasar a describir la validez y fiabilidad de la metodología usada en la investigación, que como es obvio debería ajustarse a los criterios generales de validación de la investigación científica, en sentido

estricto. Ahora bien, reducirse al objeto investigado choca con la cuestión de que un mismo objeto de estudio —por ejemplo, el lenguaje— puede ser abordado por distintas disciplinas —la psicología, la sociología o la filosofía— cada una de las cuales emplea su propia metodología y conceptos; y aunque siendo tales metodologías correctamente empleadas por los respectivos investigadores de cada una de estas áreas, sin embargo, cabe pedir para una correcta aplicación de sus conclusiones al ámbito educativo, una cierta corroboración por el conocimiento pedagógico mismo. Como ya se ve, el asunto a objetar está aquí en que, en el fondo, no se está hablando de la investigación educativa —es decir, de una investigación realizada desde y a partir del saber específicamente educativo— sino de la investigación acerca de asuntos que, junto a otras áreas de interés científico, también interesa a la educación.

En consecuencia, una cosa es la justificación de la categoría científica de una práctica de investigación realizada en educación, o a propósito de objetos que también interesan a nuestro campo, y otra la caracterización de la investigación pedagógica como distintivamente *educativa*. Ciertamente, con esto último no se renuncia a lo primero; simplemente se invita a reparar en la necesidad de caracterizar a la investigación educativa como práctica científica de y apropiada a un ámbito movedizo, incierto y práxico como es la educación. En resumen, *método*, *contenido* y *finalidad*, constituyen tres vías de análisis susceptibles de explicar el carácter propio y específico de la investigación educativa. De las tres, sin embargo, interesa centrarse en la última.

Para toda tentativa encaminada a la caracterización de la investigación educativa en general —no del objeto particularmente investigado dentro de ella— que reconozca la condición de problema práctico de la educación, en principio tendría que repararse en los propósitos y finalidades propias y específicas del campo en el que justamente se investiga y adjetiva a la misma práctica investigadora, en nuestro caso, la educación. Pues bien, así como, según se dijo, las actividades teóricas tienden a la producción de nuevos conocimientos y al descubrimiento de la verdad teórica, la finalidad general de las prácticas aspiran a producir un cambio, que podrá ser exterior a la misma actividad —en el caso de una actividad técnica— o interior a la misma, en el caso de una acción práxica. La finalidad de un problema práctico es descubrir la verdad práctica, es decir, una verdad que hay que hacer y que al hacerla nos cambia en la dirección del sentido de nuestra propia naturaleza humana.

En opinión de Langford (1973), «muchas de las cosas que hace la gente, aunque no todas, forman parte de un plan más o menos complejo o patrón de actividad en que intervienen cada persona. Los actos y las observaciones individuales, elegidos por su intención o por su objetivo inmediato, forman parte de alguna actividad más general y extensa en el tiempo»

(p. 9). Pues bien, las acciones que forman parte del propósito más genérico al que a su vez la actividad más general obedece, han de juzgarse en virtud de lo que aporten a dicho propósito. Es obvio, como hemos dicho, que las prácticas de investigación educativa deben ser juzgadas, sobre todo —o al menos muy principalmente— a la luz del propósito general que anima a la educación, concedida como problema práctico. Por eso mismo me parece muy pertinente la observación que Macintyre (1987) realiza sobre el concepto de «práctica» cuando señala que «no es un mero conjunto de habilidades técnicas, aunque estén encaminadas a un propósito unificado y aunque el ejercicio de estas habilidades pueda en ocasiones valorarse o disfrutarse por sí mismo. Lo que distingue a una práctica, en parte es la manera en que los conceptos de los bienes y fines relevantes a los que sirve la habilidad técnica (y toda práctica exige el ejercicio de habilidades técnicas) se transforman y enriquecen por esa ampliación de las facultades humanas y en consideración a esos bienes internos que parcialmente definen cada práctica concreta o tipo de práctica» (p. 240).

Tras lo que llevamos dicho, parece natural que podamos subrayar ahora, como rasgos definitorios básicos de la investigación educativa, su fuerza interpretativa y su calidad explicativa y resolutoria. El rasgo interpretativo de la investigación educativa ha de entenderse en el sentido de que, en cualquier caso, sus productos deben de algún modo poder referirse a los esquemas de pensamiento teórico-prácticos que poseen —muy a menudo implícita y tácitamente— los educadores, pues es esta la vía más apta para que revierta positivamente sobre la práctica misma. Ello significa que tanto los productos de la investigación teórica de la educación, como los de otra índole, deberían tender a propiciar amplios esquemas de pensamiento pedagógico capaces de ser incorporados en ellos los esquemas implícitos de los educadores. Como es obvio, la investigación educativa no puede renunciar a su fuerza explícita y realmente resolutoria del fenómeno educativo, y por eso tendrá que ser verdaderamente científica, esto es, capaz de desarrollar teorías educativas en las que los educadores puedan contrastar sus propias concepciones. Sea como fuere, lo cierto es que en ambos casos se está pidiendo al educador que realice una práctica educativa auténticamente reflexiva y racional: basada en la razón y en el pensamiento. Ahora bien, ya que, como hemos visto, su quehacer es un quehacer práctico —operación— lo lógico es que en esta modalidad de pensamiento prime su fuerza práctica, aunque se reconozca la prioridad que tiene el orden cognoscitivo sobre el operativo. Se trata de una fuerza capaz de movilizar la acción lúcidamente.

Sobre este punto, P. Hirst (1983) ha sido suficientemente claro al observar que «si queremos desarrollar una práctica educativa racional, me parece qué debemos comenzar con la consideración de la práctica tal y como es, de las reglas y principios que la subyacen y de los conocimientos, creencias y principios que emplean los agentes, tanto para caracterizar esa prác-

tica como para decidir lo que debe hacerse» (p. 16). Hirst denomina a este tipo de teoría, *teoría educativa operativa*, que no es más que una reformulación de su original planteamiento de la teoría educativa como teoría-práctica (Cf. Hirst, P., 1966). Tal reformulación tiene una gran importancia, sin embargo, pese a que desgraciadamente en su último trabajo apenas sí profundiza lo suficiente en su nueva propuesta; al menos lo suficiente como para evitar las dudas y críticas que ha suscitado en algunos autores. Pero lo cierto es que dice lo suficiente como para que podamos subrayar aquí la importancia conferida por él —y en la que personalmente creo— al *aprendizaje inductivo* del educador.

Es de la mano de estas últimas ideas donde encontramos un segundo rasgo característico de la investigación de nuestra área. En efecto, si antes hablábamos de su condición «científica» —esto es, capaz de desarrollar teorías racionales suficientemente explicativas de los problemas a los que da lugar, en sentido genérico y teórico, la práctica educativa— debemos ahora referirnos a su condición «educativa». Con ello queremos señalar dos ideas básicas: a) en primer lugar, que se trate de una práctica de investigación apoyada o fundamentada en el saber o el conocimiento pedagógico. Ha de ser, por tanto, un tipo o índole de investigación que tienda a normativizar la acción educativa según propuestas pedagógicas, y capaz de esta suerte de proporcionar justificaciones y argumentos pedagógicos; b) en segundo término, que se trate de una investigación cuyos resultados incidan directamente en el pensamiento y los razonamientos prácticos de los educadores, ya que son ellos, en última instancia, quienes deciden, en cada momento, cómo actuar.

Este último punto de vista es sumamente importante, tanto para lograr un mayor índice de protagonismo reflexivo en los educadores como para mejorar la propia racionalidad de la práctica educativa. En efecto, si queremos desarrollar una práctica de esta naturaleza, desde luego es prioritario —y en cualquier caso necesario— comenzar con la consideración de la tarea educativa tal y como es, con la consideración de las reglas, principios y conocimientos que la subyacen y por el modo en que los educadores asimilan, comprenden y entienden todo esto. Si partimos del supuesto de que la investigación educativa es una clase de práctica teórica en la que la «teoría» es tanto el producto o productos de las diferentes tareas de investigación como el marco de pensamiento conceptual que da forma estructural a dicha práctica y la guía, habremos de reconocer al diferente lugar —pero complementarlo— que la teoría ocupa aquí y en la actividad educativa propiamente dicha. Pues a diferencia de lo que ocurre en la actividad teórica, en la educación la relación del pensamiento con la acción es en cierto modo dialéctica, en el sentido de que —a partir de las redes cognitivas que se van creando experiencialmente en el pensamiento de los educadores— aquí la teoría es la indispensable dimensión de una práctica a conformarse de acuer-

do a una estructura ética general que le da sentido como actividad formativa y como tarea moral.

De acuerdo con todo lo dicho, cabe en última instancia concluir proponiendo a discusión los siguientes puntos, de cuya reflexión crítica tal vez pudiese extraerse —aunque no en este momento— otras tantas conclusiones filosóficas encaminadas a la siempre difícil labor de caracterizar mejor la índole educativa de la investigación pedagógica, y en definitiva, de hacer mejor nuestro trabajo.

1. La mera resolución de los problemas educativos, tal y como se presentan en las diferentes disciplinas académicas dedicadas al estudio científico de la educación, no basta para la resolución de los problemas educativos, tal y como éstos se manifiestan en un quehacer —la tarea educativa— que por naturaleza es de índole práctica. Subrayar la naturaleza práctica de la educación conlleva afirmar su carácter intencional y deliberativo, así como su carácter moral sustantivo.

2. Toda investigación educativa tiende a tener éxito. Ello supone que sus productos sean aplicables a la práctica de la educación, mejorándola en algún sentido. Ahora bien, tal éxito depende de la capacidad de aquella para incidir en la mentalidad de los educadores, ayudándoles a mejorar su capacidad de reflexión y razonamiento práctico, que es el que directamente guiará sus acciones.

3. Por todo ello, es la práctica misma —y sobre todo la práctica reflexiva— la que determinará el valor de las teorías educativas, y no éstas quienes determinen el valor —solo desde la abstracción teórica— de la práctica educativa. Así, el carácter educativo de la teoría en nuestro campo, como el de la investigación, dependerá de la medida en que pueda ser corregida a la luz de sus consecuencias prácticas. Como decía Dewey (1989), «no hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio buen (o mal) juicio del individuo. No hay ninguna idea, principio o etiqueta que diga automáticamente: "usadme en esta situación", igual que los pasteles mágicos de *Alicia en el país de las maravillas* llevaban la inscripción "comedme". El pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores» (p. 115).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALTAREJOS, F. (1983): *Educación y facilidad*. Eunsa, Pamplona.
- ALTAREJOS, F. (1989a): «La acción educativa: enseñanza y formación» en la obra colectiva *Filosofía de la Educación hoy*. Dykinson, Madrid, pp. 603-620.

- ALTAREJOS, F. (1989b): «La practicidad del saber educativo» en la obra colectiva, *Filosofía de la Educación hoy*. Dykinson, Madrid, pp. 357-372.
- ANGULO RASCO, F. (1989): «Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica». *Investigación en la escuela*, n.º 7, pp. 23-35.
- BARBER, B. (1988): «Political Judgment: Philosophy as practice, en *The conquest of politics*. Princeton University, Nueva Jersey, pp. 193-212.
- BARCENA ORBE, F. (1986): «La madurez del educador y la síntesis personal entre el saber pedagógico y la práctica educativa». *Revista Española de Pedagogía*, XLIV: 171, pp. 69-95.
- BARCENA ORBE, F. (1987): «El sentido de la capacidad de escucha en la educación». *Revista Española de Pedagogía*, XLV: 176, pp. 183-206.
- BARCENA ORBE, F. (1989): «Explicación de la educación como práctica moral». *Revista Española de Pedagogía*, XLVII: 183, pp. 245-278.
- BARCENA ORBE, F. (1990a): «Los límites de la Filosofía de la Educación como saber práctico», en *Filosofía de la educación hoy. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. UNED, Madrid, vol. 2, pp. 246-251.
- BARCENA ORBE, F. (1990b): «El principio de incertidumbre en la educación». *Diálogo Filosófico* (En prensa).
- BARCENA ORBE, F.; GIL CANTERO, F., y JOVER OLMEDA, G. (1991): «La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema». *Bordón*, 43: 3, pp. 259-269.
- BEINER, R. (1983): *Political judgment*. Methuen, Londres.
- BELLAH, R., y otros (1989): *Hábitos del corazón*. Alianza, Madrid.
- BERLIN, I. (1958): «Dos conceptos de libertad», en *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza, Madrid, 1988, pp. 187-243.
- CALDERHEAD, J. (Ed.) (1987): *Exploring teacher's thinking*. Cassell, Londres.
- CARR, W. (1980): «The gap between theory and practice». *Journal of Further and Higher Education*, 4: 1, pp. 60-69.
- CARR, W. (1983): «Can educational research be scientific?». *Journal of Philosophy of Education*, 17: 1, pp. 35-43.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. M. Roca, Barcelona.
- CLARK, C. M. (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes», en WIT-TROCK, M. C. (Ed.): *La investigación de la enseñanza*, vol. II, pp. 444-544. Paidós-MEC, Barcelona.
- DENT, N. J. H. (1984): *The moral psychology of the virtues*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DEWEY, Y. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, MEC, Barcelona.
- ELBAZ, F. (1983): *The teacher thinking. A Study in Practical Knowledge*. Croom Helm, Londres.

- ERALY, A. (1988): *La structuration de l'entreprise. La rationalité en action*. Editions de l'Université de Bruxelles, Bélgica.
- ESTEVE, J. M. (1988): «Presentación» al libro de VERA, J. (1988) *El profesor principiante*. Promolibro, Valencia, pp. 21-29.
- FENSTERMACHER, G. D. (1988): «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en WITTROCK, M. C. (Ed.): *ob. cit.*, vol. I, pp. 150-180.
- GAUTHIER, D. P. (1963): *Practical reasoning*. Oxford University Press, Oxford.
- GIL CANTERO, F. (1989): «Educación y derechos humanos: consecuencias para el conocimiento de la teoría y la práctica educativa y líneas de investigación». *Revista Española de Pedagogía*, XLVII: 182, pp. 113-136.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1990): «Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, n.º 160, pp. 80-90.
- HALKES, R., y OLSON, J. K. (Eds.) (1984): *Theacher thinking*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- HARNETT, A., y NAISH, M. (Eds.) (1978): *Theory and the practice of education*, vol. I. Heinemann, Londres.
- HIRST, P. (1983): «Educational theory», en HIRST, P. (Ed.): *Educational theory and its foundations disciplines*. RKP, Londres.
- HIRST, P. (1966): «Educational theory», en TIBBLE, J. W. (Comp.): *The study of education*. RKP, Londres.
- JACKSON, P. H. (1975): *La vida en las aulas*. Marova, Madrid.
- LADRIERE, J. (1977): *El reto de la racionalidad*. Sígueme, Salamanca.
- LANGFORD, G. (1973): «The concept of education», en LANGFORD, G., y O'CONNOR, D. J. (Eds.): *New essays in the philosophy of education*. RKP, Londres, pp. 3-32.
- MACINTYRE, A. (1987): *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona.
- MACINTYRE, A. (1988): *Whose justice? Which rationality?* University of Notre Dame, Indiana.
- MANEN, M. van (1991): «Reflectivity and the pedagogical moment. The normativity of pedagogical thinking and acting». *Journal of Curriculum Studies*, 23: 6, pp. 507-536.
- MELENDO, T. (1990): «El ejercicio de la ética en la actividad empresarial cotidiana, en *Las claves de la eficacia empresarial*. Rialp, Madrid, pp. 83-116.
- NOVAK, J. D., y GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona.
- OAKESHOTT, M. (1982): «La educación: el compromiso y su frustración», en DEARDEN, R., y otros (Eds.): *Educación y desarrollo de la razón*. Narcea, Madrid.
- PETERS, R. S. (1980): «Education as Initiation», en *Authority, responsibility and education*. Allen and Unwin, Londres, pp. 81-107.
- PETERS, R. S. (1980): *Must an educator have an aim?*, en *ob. cit.*, pp. 122-131.

- PETERS, R. S. (1977): «Los objetivos de la educación: investigación conceptual, en *Filosofía de la Educación*. FCE, México, pp. 25-58.
- REYNOLDS, M. C. (1989): *Knowledge base for the beginning teachers*. Pergamon Press, Oxford.
- RYLE, G. (1967): *El concepto de lo mental*. Paidós, Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. Basic Books, Nueva York.
- SHERMAN, N. (1989): *The fabric of character*. Clarendon Press, Oxford.
- SMITH, J. (1987): *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Falmer Press, Londres.
- SOCKETT, H. (1987): «Has Shulman got the strategy right?» *Harvard Educational Review*, 57: 2, pp. 208-219.
- SOCKETT, H. (1989): «Research, practice and professional aspiration within teaching». *Journal of Curriculum Studies*, 21: 2, pp. 97-112.
- TOURIÑAN, J. M. (1990): «La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica». *Revista de Ciencias de la Educación*, 36-141, pp. 9-23.
- VAZQUEZ, G. (1982): «El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica». *Bordón*, n.º 245, pp. 495-516.
- VAZQUEZ, G. (1987): «El modelo de investigación-acción en el currículum», en SARRAMONA, J. (Ed.): *Currículum y educación*. Ceac, Barcelona, pp. 74-94.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Marfil, Alcoy.
- WEIZSÄCKER, C. F. (1981): «El problema de una ética en el mundo técnico». *Universitas*, vol. XIX.

NOTA

¹ En efecto, conviene distinguir entre los juicios de carácter *lógico*, es decir, aquellos que se conciben como mera operación lógica en la que afirmamos o negamos proposiciones, de los juicios *prácticos*, cuyo carácter es eminentemente prudencial. Sobre esto véase: BEINER, R. (1983): *Ob. cit.*, pp. 168, y (1952): *The Great Ideas: A Syntopicon*, vol. 2, pp. 835-842 (vóz «Judgment»), y vol. 3, pp. 472-479 (vóz «Prudence»). University of Chicago, Chicago.

RESUMEN

En este artículo se discuten los niveles —teórico y práctico— de complejidad de la educación, concebida como un difícil campo de estudio y de actuación humana de carácter práctico. El reconocimiento de la naturaleza práctica de la actividad educativa exige una continua reflexión sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, cuya adecuada integración —no confusión— reclama la presencia de la *racionalidad de la práctica*, que se ofrece como mediadora entre las pretensiones de la teoría y las exigencias que las circunstancias imponen. La guía de la acción, se afirma, no es el «modelo ideal», sino el *modelo posible*, aquél que es fruto de la aplicación de la *reflexión prudente*.

SUMMARY

In this article, the theoretical and practical dimensions of educational complexity are discussed. Conceived as a area of study and human action, education demand a continuous reflection of the relationships between thought and action. The author argues that, in this point, the *practical rationality* —and concretely the concept of practical knowledge— is the mediator ingredient between theory and practice. The guide of action is the outcome of *prudent reflection*, that is to say, the *feasible model*, not the *ideal model*.