

# EXPLICACION DE LA EDUCACION COMO PRACTICA MORAL

por FERNANDO BÁRCENA ORBE  
*Universidad Complutense de Madrid*

## *Introducción*

En un primer momento parece indiscutible que por educación puede entenderse un ámbito de realidad susceptible de tratamiento y conocimiento científico y una específica actividad o acción que el hombre realiza a la vista de ciertos propósitos y finalidades. Un análisis más detenido de este postulado, sin embargo, mostrará la existencia de importantes puntos de controversia, en los que conviene reparar. Interesa, sobre todo, destacar dos.

En primer lugar, podemos discrepar acerca del grado de rigor científico con el que cabe describir, explicar y controlar los acontecimientos educativos, o aquellos que se han de tener por tales, específicamente sobre la base de la metodología de investigación científica actualmente disponible en el seno de las ciencias humanas y sociales. Esta temática, como se sabe, ha logrado excitar la reflexión filosófica más inquietante en las últimas décadas, propiciando un extenso debate en el que, al menos, cabe identificar dos corrientes de pensamiento fundamentales.

En la primera corriente se sitúan quienes defienden que las teorías genuinamente científicas son las que configuran un sistema hipotético-deductivo capaz de explicar y predecir regularidades entre acontecimientos. De acuerdo con este planteamiento, en el ámbito educativo es conocida la convicción de que la práctica educativa verdaderamente racional será aquella que se guía por los procedimientos previamente justificados por el conocimiento científico del campo donde se opera, de manera que tal conocimiento científico de la acción —de la actividad educativa, en nuestro caso— sea capaz de construirse adoptando una formulación equiparable al de las ciencias naturales y positivas. En claro

contraste con esta posición, se sitúan quienes argumentan que las ciencias de la acción humana no pueden revestirse de tal formalización positiva. Por el contrario, las acciones humanas —a diferencia del comportamiento, por ejemplo— incorporan, como condición indispensable, la interpretación del agente que las realiza, de manera que, pudiendo ser sólo entendidas al tomar en cuenta los significados asignados por éste, en modo alguno el conocimiento de la acción debe quedar reducido a meras regularidades entre acontecimientos. Conocer la acción es, entonces, comprenderla e interpretarla, actividades que implican el ejercicio de una racionalidad de orden eminentemente práctico. Algunos autores han ido más allá en su defensa de la imposibilidad de un conocimiento de la acción humana al afirmar, como es el caso de Louch, que «la observación, la descripción y la explicación de la acción humana sólo es posible mediante categorías morales» [1], es decir, mediante la evaluación valorativa y el enjuiciamiento. La acción humana, en última instancia, es un concepto moral, una noción que requiere explicaciones *ad hoc*.

La influencia de este enfoque interpretativo en el estudio de la acción humana ha sido enorme en el ámbito educativo. Una de sus aportaciones fundamentales consiste en haber contribuido a una ampliación del sentido de las nociones de observación, descripción y explicación, que en modo alguno tienen una significación unívoca, la que les asignan los partidarios de la primera corriente. Sin embargo, la constatación de la existencia de acciones humanas especialmente requeridas de explicación, de acuerdo a categorías morales, no puede llevarnos a descalificar el intento de explicación científica de los ámbitos social, político o educativo. Más aún, generalizar nuestro argumento a favor de esta tesis supondría caer víctimas de nuestra propia crítica acerca de la equivocada pretensión de «generalización» de las explicaciones científicas de tales órdenes. A pesar de todo, sin embargo, conviene advertir que, como MacIntyre señala, «si toda nuestra experiencia tuviera que caracterizarse en términos de este desnudo tipo de descripción sensorial, aunque sea un tipo de descripción que conviene restaurar de vez en cuando por muchas razones particulares, nos enfrentaríamos no sólo a un mundo sin interpretar, sino ininterpretable, a un mundo no simplemente abarcado por la teoría, sino a un mundo que nunca podría ser abarcado por ella» [2].

Esta segunda posición, que acentúa la índole constitutiva en la acción humana y en las prácticas sociales de las descripciones intencionadas, los significados y las interpretaciones, ha sido criticada —y en ocasiones con fundamento— por dejar la puerta abierta al subjetivismo más extremista. No obstante, ha puesto de manifiesto que tanto el lenguaje como la acción humana arraigan en contextos de comunicación y prácticas dependientes de la subjetividad del agente. Precisamente tal dependencia

constituye una de las notas que caracterizan al conocimiento práctico de la acción humana en cuanto «acción realizable» [3]; y esto hasta tal punto que tal tipo de conocimiento requiere una inequívoca connaturalidad del agente con la acción que pretende conocer. Ahora bien, «esto contrasta fuertemente —explica Altarejos— con la exigencia de intersubjetividad, proclamada como condición *sine que non* para el conocimiento científico» [4], que en la modernidad ha tendido a desarrollarse casi exclusivamente como un saber teórico. Ello ha contribuido a configurar una mentalidad, que poco a poco va desapareciendo, contraria a pensar el saber práctico como de índole científica, y capaz de contener su propia racionalidad, incluso dentro de la educación. Así, hace unos años podíamos leer que la práctica de la enseñanza más extendida se encuentra «fuertemente dominada por una rutina que va acrisolando los usos fundamentados en unos "saberes prácticos" tradicionales, reflejo de teorías caducas históricamente, pero que gobiernan el conocimiento empírico, vulgar y acientífico sobre la actividad de la enseñanza» [5]. Desde luego, no cabe la menor duda que buena parte del ejercicio de la enseñanza, en general de la práctica educativa, no sigue precisamente los rumbos de la reflexión crítica y teórica. Por otra parte, es verdaderamente desalentador que algunos teóricos y filósofos de la educación aconsejen —en el fondo de muchas de sus propuestas— una actitud meramente convencional, tanto en la teoría como en la práctica de la educación [6], cuando —como dice Ibáñez-Martín— hoy resulta más crucial que nunca «pasar a preguntarse, críticamente, las razones de los valores sociales y a profundizar en el verdadero sentido de la naturaleza humana» [7]. Pero interesa destacar ahora, ante la generalizada constatación de que la práctica de la educación sigue los caminos de la rutina acrítica y la intuición, que no extraña la reivindicación de quienes —como Touriñán— proponen «la búsqueda afanosa de unas pautas de análisis intersubjetivas. Adviértase —aclara este autor— que no se trata de denunciar la carencia de pautas intersubjetivas de análisis de esos esquemas —implícitos o explícitos— con los que opera el educador para comprender la corrección de los mismos» [8].

Este punto me lleva a la segunda controversia que deseaba destacar, y que básicamente se refiere a las dificultades que entraña la explicación de la educación como actividad o actuación humana de orden práctico, y a cómo tal constatación influye —positiva o negativamente— en nuestro conocimiento científico y regulación tecnológica del mismo quehacer educativo. Aquí las posiciones son igualmente encontradas, pese a que —paradójicamente— se parte de idéntico postulado: el carácter *práctico* de la tarea educativa. Touriñán, en este sentido, aprecia en cierta defensa de tal índole «práctica» de la educación —dentro de lo que denomina «corriente marginal» de la educación como objeto de conocimiento— un modo de entorpecer el conocimiento científico autó-

nomo de tal objeto de estudio, que se apoyaría en argumentaciones demasiado simplistas, escasamente realistas e inducentes a confusión. Según dicha concepción, la educación sería una «práctica deliberadamente dirigida al logro de las finalidades que la filosofía justifica» [9]. Por su parte, W. Carr señala que la dificultad principal estriba —y en esto tiene razón— en nuestro moderno concepto de «práctica», el cual sería el resultado de un proceso histórico en el que una noción más antigua, coherente y compleja ha sido gradualmente transformada y cambiada: la idea de *praxis* [10]. Finalmente, Olson dirá que «concebir la práctica educativa de un modo equivocado, por ejemplo como una forma de racionalidad técnica, comporta el riesgo de generar en los educadores una ansiedad que obnubila su capacidad de juicio y dificulta su manera de enfrentarse con cuestiones problemáticas en educación, pensada ésta como un espacio genuino para el desarrollo y el crecimiento moral» [11]. En el fondo, este autor entiende que resultaría más provechoso convivir con la educación tal cual es. Y ésta es, precisamente, la cuestión. ¿Qué es la práctica educativa? ¿Cuál es la condición real de la educación? ¿Qué implicaciones cabría derivar del descubrimiento de su verdadera naturaleza, para una conveniente profesionalización de quienes están principalmente llamados a realizarla?

Pues bien, para responder a estos interrogantes es necesario realizar algunas puntualizaciones iniciales, a partir del postulado —indiscutiblemente cierto, a falta de ulteriores análisis— de que por educación debe entenderse, sustancialmente, una peculiar clase de «actuación humana». Con decir esto, sin embargo, no hemos hecho más que empezar, pues hay que aclarar —de eso se trata— el tipo de peculiaridad y complejidad que entraña esa actuación humana en que consiste educar.

Lo primero que tenemos, entonces, que advertir, es que, como dice Altarejos, enfrentarse cognoscitivamente a la educación no es hacerlo a un objeto cualquiera: es enfrentarse a un objeto de conocimiento práctico. A diferencia de otros objetos cognoscitivos, la acción humana y, como ella, la educación, únicamente puede ser un objeto de conocimiento *independiente* del entendimiento en la medida en que la consideremos como *acción ya realizada*, más no en cuanto *acción realizable* [12]. Este carácter hace que nuestro interés en conocer algo de ella se centre, principalmente, en nuestro querer encauzarla, dirigirla, orientarla. Para ello necesitamos hacer uso de nuestra razón, circunstancia que, de entrada, nos plantea una aporía importante. En efecto, si no hay modo racional de encauzar las acciones sino a través de la razón, ello implica un primado de la teoría sobre la práctica; la racionalidad de la práctica exige, por consiguiente, el primado de la teoría; la existencia incondicional de la verdad. Sin embargo, sabemos que, en cuestiones prácticas, la teoría poco puede decir, a no ser que se muestre la existencia de un elemento mediador entre la una y la otra, factor

que, como se sabe, para Kant era el juicio. Pues bien, precisamente nuestra capacidad de juicio —y con ello, nuestra capacidad de reflexionar sobre la práctica—, constituye una de las virtualidades de la razón práctica, que es la que nos dicta lo que hay que hacer. «Sólo cuando la razón se percata de su incompetencia en cuestiones prácticas —dice Inciarte— deja de ser teórica y se constituye en razón práctica. La razón se convierte en razón práctica cuando deja de prescribir de arriba abajo normas de conducta que no esperan sino su aplicación (técnica) [13]. Cuando esto ocurre, el agente que actúa alcanza el más alto grado de protagonismo y responsabilidad con su tarea. Por eso, ya que el agente necesita atender a la ingente variabilidad de circunstancias que concurren en el ejercicio de su acción —al objeto de encauzarla debidamente como acción realizable—, resulta perfectamente explicable la afirmación de que en el estudio de tal tipo de acciones, «no cabe una consideración puramente objetiva, pues sólo pueden comprenderse como tales —es decir, en cuanto que realizables— desde la subjetividad que obra y configura la acción» [14]. De ahí la dependencia que tiene el conocimiento práctico —el saber de la acción— de la propia subjetividad del agente.

Así pues, concebida la educación como actuación humana, con este quehacer aludimos a una acción —o *praxis*—, que por ser tal su finalidad le es intrínseca. Pero la educación no es sólo una acción de esta naturaleza, sino que posee una innegable magnitud productiva. Pues bien, fácilmente se hace notar donde estriba la complejidad de la educación como actuación humana. En ella, como dice Altarejos, «debe realizarse una actividad regulada por un saber técnico, pero integrada en una acción regulada por un saber ético que fundamenta principalmente la actuación educativa» [15]. Es lógico; el saber técnico regula la educación como actividad de la cual cabe exigir resultados externos, mientras que el saber ético la regularía en cuanto acción cuya finalidad es inmanente; esto es, como acción que se realiza por sí misma, quedando sus efectos —la formación y humanización personal— en la misma persona que la realiza; y no sólo en el educando, sino además —y esto como una exigencia moral de la profesionalidad— en el educador auténtico, el cual «pronto descubre también que su trabajo no resbala sobre su personalidad sino que cuando lo realiza correctamente le es utilísimo para avanzar en su propia humanización» [16]. Esto es algo que se sabe enseguida cuando comienza a iniciarse uno en la práctica profesional de la educación. «La formación de profesor —dice acerca de esto WIDLAK— no tiene en cuenta que la comprensión de la propia educación tiene importancia para la práctica. Es así que en el encuentro educativo pueden realizarse modos de vivencia y de comportamiento que están en contradicción con las convicciones y valores propios. La consecuencia son sentimientos de inferioridad y de resignación» [17]. Por ello, cabe

decir que el propio actuar mejora no sólo cuando se le proporciona al educador un saber técnico, a fin de proporcionarle seguridad en su trabajo, sino cuando éste es capaz de comprender su propia biografía desde la totalidad de su personalidad.

Para acabar, hay que señalar que un enfoque como el propuesto posee dos órdenes de implicaciones para el incremento de la profesionalidad de los educadores. En efecto, un análisis de la educación, en cuanto profesión, mostrará —de una parte— que constituye una exigencia de profesionalidad educativa adquirir un pensamiento reflexivo, porque ningún profesional «aplica» mecánicamente los principios teóricos en que se basa su labor. Tal pensamiento ha de ser de índole práctico; esto es, un conocimiento práctico prudencial. Además, es asimismo una exigencia moral de la profesionalidad que el educador cultive buenos rasgos de carácter, comprometiéndose con el desarrollo de su propia madurez ética y psíquica, precisamente al objeto de que los códigos de ética profesional tengan verdadera operatividad. Tal madurez tiene como fundamento al saber práctico. Desde este punto de vista, la educación es una práctica moral. Tal es la cuestión que principalmente deseo destacar en este artículo.

A fin de poner de manifiesto la relevancia de estos postulados, y de conseguir los propósitos señalados, abordaré en lo que sigue cuatro tareas. En primer lugar, subrayaré la condición del educador como agente reflexivo y como agente moral, dimensiones que una razonable aspiración al cambio y a la innovación racional debe incorporar. Seguidamente, me ocuparé del análisis de las vías de acceso de la educación a la sabiduría práctica, es decir, al núcleo central de una tradición —la tradición aristotélica de la filosofía práctica— cuya recuperación se está dejando sentir claramente, como si de una nueva sensibilidad se tratase, en el ámbito de las ciencias de la acción humana. El tercer apartado se dedicará al estudio la educación bajo su condición de tarea «práctica», noción para la que se recabará una significación amplia. El último apartado tratará de esclarecer las posibilidades y los límites de la concepción de la tarea educativa como práctica moral.

### *1. El educador como agente reflexivo y agente moral*

Una de las consecuencias e implicaciones fundamentales que conlleva el planteamiento de la educación como acción es la consideración del educador y del educando como agentes de la práctica que conjuntamente realizan. Ello se debe, primordialmente, al carácter teleológico de la propia actividad educativa, condición que, básicamente, obliga al educador en un doble plano. De una parte, le obliga a contar con la

condición libre del propio educando, ya que éste puede no querer admitir el cambio educativo que aquél le propone, razón por la cual la acción del educador debe encaminarse a suscitar acciones en él [18], y el interés por su propia formación [19]. En segundo término, el educador se obliga a un complejo proceso de deliberación y toma de decisiones, cuyo objetivo será precisamente la justificación de sus propias propuestas como *educativas*, justificación que ha de apoyarse en argumentaciones de índole racional y moral. En última instancia, el educador se sitúa ante el reto de tener que *actuar correctamente*, expresión que cabe entender de dos maneras: primero, en el sentido de tener que «aprender principios de orden más general que permitan establecer un saber conectivo de las normas generales con las circunstancias concretas» [20]; y segundo, en el sentido de lograr cambiar positivamente —como dice Green— el valor de las premisas de su razonamiento práctico, o modificarlo en la misma línea, mediante una adecuada incorporación de los resultados de la investigación y teorización sobre educación en su práctica [21]. Por consiguiente, actuar correctamente como educador debe suponer subrayar la condición de agente reflexivo y de agente moral de éste.

El educador es agente reflexivo porque, como señala M. Sutherland, «si la enseñanza tiene que ser una profesión respetada y con autorrespeto, todo profesor debería tener una teoría de la educación. Los profesores deberían saber claramente qué intentan conseguir, por qué usan ciertos métodos de enseñanza. No siempre resulta fácil —asegura esta autora— esperar obtener claridad sobre estas cuestiones. Estamos enfrentados con muchas ideas acerca de la educación, con personas que tienen propuestas conflictivas sobre lo que debería hacerse. Pero de cualquier manera, tenemos que evaluarlas y decidir nuestra propia teoría» [22].

La observación de Sutherland es sumamente interesante. En efecto, no podemos esperar que los educadores adquieran el nivel de motivación, competencia y eficacia que nuestro tiempo reclama si dejamos de insistir en la idea de que la mejor práctica profesional es la práctica inteligente y reflexiva; es decir, un modo de hacer en el que está claramente planteada la relación e interconexión entre el pensamiento y la acción, cuyo nexo cada vez más apunta a la reflexión e investigación deliberativa centrada en contextos prácticos, mas no por ello esclavizada a la variabilidad de las circunstancias donde se opera. De hecho, es creciente la convicción de que ni la investigación en educación ni su teorización pueden quedar en manos de unos pocos expertos. Por el contrario, los educadores tienen, sobre todo hoy —ya que la práctica educativa tiende a moverse, entre las coordenadas de la innovación y la eficiencia— que sentirse en disposición de reflexionar rigurosamente sobre su propia práctica y sobre la teoría de la práctica educativa, lo

cual les alejará de una actitud consumista de propuestas nacidas en contextos externos al de su propia labor. De alguna manera podemos decir que el educador, como agente reflexivo, está llamado a ser un *diseñador* de su propia práctica, porque ahí donde no existe acuerdo entre los fines de la práctica ni claridad absoluta sobre el contexto en el que transcurre ésta —como parece ser el caso del quehacer educativo—, la decisión para actuar de un modo u otro no puede presentarse como un problema meramente instrumental, gobernado sólo por la racionalidad medios-fines. Más bien, «un conflicto entre los fines —advier-te Schön— no puede resolverse usando técnicas derivadas de la investigación aplicada» [23]. Cuando hay fines en conflicto, el educador está obligado —por la propia situación en la que actúa— a formular juicios educativos en los que, de hecho, revela su propia sabiduría práctica.

Además, la situación de aplicación del saber teórico es distinta en el caso de la investigación y en la práctica educativa. Widlak comenta, en este sentido, que «la cuestión sobre el valor que tendría la teoría científica para la configuración y el dominio de la realidad profesional puede ser respondida afirmativamente, sin limitaciones, sólo cuando se parte de la identidad estructural de la situación de aplicación en la ciencia y en la enseñanza (...) Si se comparan las características de comprobación de hipótesis y de la aplicación de la ciencia en la acción de la enseñanza, resultan diferencias esenciales. Por una parte, la comprobación de hipótesis tiende a revisar la verdad de la teoría, mientras que la aplicación del saber en la enseñanza sirve para configurar una situación en la que se deben aprender ciertas capacidades por medio de contenidos. En ello, el saber del profesor puede ser una ayuda o no serlo (...). En segundo lugar, por la identificación se priva a la situación de la enseñanza de sus posibilidades pedagógicas, pues el profesor al comprobar las hipótesis ya ha determinado con antelación las posibilidades de acción, de manera que resulta imposible un proceso de configuración mutuo» [24].

Debe quedar claro, en relación a estas ideas, que no se trata, naturalmente, de abandonar las actividades ni a la intuición ni a la improvisación, como tampoco a una libre comunicación de existencias. Además, convengo con Esteve que, en el ámbito pedagógico, la investigación aplicada debe fundamentarse en la investigación pura, ya que «para intervenir con éxito en el terreno del *cómo* actuar, necesitamos primero saber con cierta seguridad *qué* está pasando» [25]. Ahora bien, llegar a saber *qué está pasando* se puede obtener de distintas maneras, y parece claro que en el caso del educador éste debe llegar a obtener tal conocimiento tanto por el cauce de la teoría como por la vía de la reflexión sobre ésta y sobre la práctica, es decir, a través de un saber de la acción que actúe como plan interior de la actividad. En este sentido, el educador se encuentra en la situación del jugador de ajedrez, quien

tiene ante sí una amplia gama de posibilidades de combinar movimientos, lo cual introduce en el juego un insoslayable elemento de libertad. Pues bien, este momento de libertad —libertad de posibilidades de acción— mueve precisamente a la elaboración de juicios formulados en el contexto de actividades humanas de tipo práctico, como es el caso de la educación.

Anteriormente dijimos que el educador también está llamado a ser un agente moral. Una razón que explica esta necesidad la podemos encontrar asimismo en la consideración de la educación como acción. Pues bien, si esto es así, entonces debemos reconocer, con G. F. MacLean, que toda acción manifiesta una importante dimensión de la persona. «De una parte, la necesidad de actuar muestra que la persona, aunque individual e independiente, no es desde el comienzo perfecta, auto-suficiente o absoluta. Por el contrario, las personas son conscientes de la perfección que no tienen, pero hacia la cual están dinámicamente orientadas. La persona es entonces esencialmente activa y creativa.

Por otro lado —continúa diciendo este autor— esta actividad se encuentra esencialmente marcada por la responsabilidad» [26]. La relación entre acción y responsabilidad se hace particularmente notoria dentro de la práctica educativa, hasta el punto que puede asegurarse, de una parte, que una práctica educativa profesionalmente madura incidirá sobre todo en la necesidad de tener un claro planteamiento del sentido y límites de la auténtica autonomía del profesional del educador, autonomía que no será sólo de índole intelectual; por otra parte, la responsabilidad marcará, también, la necesidad de que el educador, como agente moral, actúe de acuerdo a la norma moral, ya que nunca su práctica profesional será una exclusiva cuestión técnica, sino que es acción, *praxis*. Ello muestra, en última instancia, que junto a la adquisición de un pensamiento pedagógico claro, el educador necesitará adquirir una estructura cognitiva de moralidad sólidamente fundada.

Soy consciente de que la consideración del educador como agente moral, en relación a la idea de la educación como práctica moral, no deja de plantear algunos interrogantes. ¿Cabe, en efecto, identificar la naturaleza del quehacer ético y del quehacer educativo? Desde mi punto de vista, que desarrollaré más en detalle posteriormente, no cabe una identificación total entre ambos tipos de tareas. Ello no significa, sin embargo, que no pueda decirse que la actividad educativa sea, en gran medida, una empresa moral, que liga al educador con su quehacer desde un punto de vista personal; como persona. Ahora bien, lo que a mí me interesa, sobre todo, es la condición de «problema práctico» que tiene la educación, noción sobre la cual no parece existir un acuerdo suficiente, al no repararse suficientemente en los sentidos alto y bajo del concepto de «práctica», que tendremos que estudiar detenidamente también. Adelantaré, sin embargo, que no es fácil pretender ignorar el hecho

de que las finalidades educativas, en tanto que *educativas*, exigen del educador profesional un compromiso con su práctica que no cabe abandonar al exclusivo ámbito de la normatividad técnica. Siempre podrá decirse, desde luego, que la dimensión tecnológica de la tarea educativa —por otra parte ineludible— permite la ampliación del concepto de técnica —o de tecnología— hasta incluir la existencia de ciertas capacidades morales del educador o la misma noción de responsabilidad moral: no buscar la eficacia en la acción educativa, se dirá entonces, es un síntoma de irresponsabilidad moral. Ahora bien, conviene advertir —con Altarejos— que «el afán de hacer es, acaso, el mayor riesgo para la acción eficaz. Una acción es eficaz cuando consigue el objetivo que persigue. Cuando no lo consigue, podrá ser valorada positivamente desde otros parámetros, pero no desde la eficacia. La voluntad de eficacia exige conocer la finalidad de nuestros actos» [27]. Y en educación, tal finalidad es de índole —debe ser— educativa, lo cual significa que debe ampliar la naturaleza humana de acuerdo a su específico *telos*, coincidir con él.

Pues bien, precisamente por ello, las decisiones del educador adquieren un sentido distinto al quedar orientadas —como deberían estarlo— a la formación de la persona del educando. Ello mismo incide en la naturaleza de la investigación de la educación y en el carácter de las relaciones entre la teoría y la práctica. Sobre lo primero, porque «la investigación educativa no puede definirse por referencia a los objetivos apropiados a las actividades investigadoras que se ocupan de resolver problemas teóricos, sino que hay que operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos a los que obedecen las actividades educativas» [28]; y sobre la segunda cuestión, porque «si se admite que la expresión "teoría educativa" no puede referirse coherentemente a otra cosa que a la teoría que realmente guía las prácticas educativas, entonces veremos con claridad que una actividad teórica que pretenda explícitamente ejercer una influencia sobre la práctica educativa sólo podrá conseguirlo influyendo sobre el marco de referencia teórico en virtud del cual dichas prácticas devienen inteligibles. Desde este punto de vista, la "teoría educativa" no es una "teoría aplicada" que "beba" de teorías de las ciencias sociales, sino que se trata de toda una empresa, la de valorar críticamente la idoneidad de los conceptos, las creencias, los supuestos y los valores que incorporan las teorías de la práctica educativa vigentes en la actualidad» [29].

Por otra parte, el mismo carácter de eso que en la actualidad se denomina el cambio y la innovación educativos parecen justificar la consideración del educador como agente reflexivo y moral. En efecto, existe una importante tradición de pensamiento pedagógico —que cristalizó, en la década de los años sesenta, con las propuestas curriculares de Schwab [30]—, según la cual el cambio educacional no responde sólo

a principios teóricos, sino que su naturaleza es la de una praxis social. Según Holt, el mayor equívoco de un planteamiento exclusivamente teórico del cambio y la innovación, estriba en que «falsifica la naturaleza fundamentalmente práctica de la actividad curricular, que requiere de nosotros tomar en cuenta el carácter moral de los juicios educativos» [31].

Esta observación tiene un cierto interés, en la medida que parece hacerse eco de esa mentalidad dominante de las sociedades políticas contemporáneas, y según la cual, a juicio de R. Beiner, se acentuarían dos rasgos fundamentales. De una parte, la identificación de la racionalidad con el comportamiento regulado mediante reglas que pueden ser especificadas explícitamente a través de una indagación acorde con el método racional imperante en nuestro tiempo. En segundo lugar, la consideración de las cuestiones relativas a las normas éticas y los fines políticos —o educativos— como algo situado más allá del escrutinio racional, perteneciendo, en consecuencia, al ámbito irreductible de una subjetividad individual que en modo alguno podrá traspasarse y sobre el que, en última instancia, no se puede obtener acuerdo racional alguno, al ser expresión, poco más o menos, de meros sentimientos [32].

Es indudable que una conciencia tal hace imposible el debate, propiciando, además, el caos cognoscitivo más evidente. Además, fortalece la convicción de que las grandes cuestiones políticas o educativas son competencia exclusiva de unos pocos «expertos», que siempre las determinarían siguiendo su superior criterio, de acuerdo siempre a un método racional pretendidamente neutral.

Ahora bien, el carácter práctico de los problemas educativos no debe llevarnos a confusión. Una mala inteligencia de tal carácter práxico del cambio y la innovación pedagógica, por otra parte, ha conducido precisamente a un excesivo didactismo, que ya fue puesto en tela de juicio por una revista española de divulgación pedagógica —en un editorial del año 1986—, y que justamente nunca se ha caracterizado por dejar de difundir en sus páginas las experiencias de muchos movimientos de renovación. En efecto, se decía en dicho editorial que la causa de tal didactismo se encontraba «en la debilidad teórica de la práctica escolar, y en la creciente aversión hacia la reflexión y la especulación» [33].

Este es el marco de referencia en el que precisamente trata de inscribirse este artículo: en la vocación eminentemente reflexiva y ética de la práctica profesional de la educación. La educación, desde este punto de vista, demanda la elaboración de juicios y la presencia del saber práctico en el educador. Y si esto es así, entonces la educación misma —su debate— puede acceder a ese gran debate contemporáneo cuyas coordenadas principales precisamente son la investigación y esclarecimiento crítico de la verdadera naturaleza de la racionalidad y la

acción humana. La práctica educativa necesita de ambas: del uso práctico de la razón y de la fuerza de la *praxis*.

## 2. Sobre el acceso de la educación a la sabiduría práctica

Las críticas que, desde diversos enfoques, ha venido recibiendo un tratamiento exclusivamente técnico de los problemas educativos, no pueden hacernos pensar que no existe legitimidad alguna para el planteamiento tecnológico de la educación, como ya se dijo. Tampoco deberían sugerirnos que carecemos de alternativas plausibles, pues es hoy reconocible la tendencia a recuperar esa tradición de la filosofía práctica en el ámbito de las ciencias de la actividad humana, movimiento cuyos objetivos precisamente se centran en el análisis de la naturaleza de la racionalidad verdaderamente humana y en el concepto de acción.

En efecto, estudios de inequívocas resonancias en la investigación teórica y filosófica de la educación, como los de H. Arendt, H. G. Gadamer, J. Habermas o A. MacIntyre, entre otros [34], dan cuenta de un inquietante debate que afecta, en distintas coordenadas, al estudio de la educación. Una de las conclusiones de tal debate apunta a la idea de que, como R. Bernstein dice en uno de sus libros, «en una época en que la amenaza de una aniquilación total no parece una abstracta posibilidad, sino una probabilidad real inmediata, se hace cada vez más necesario tratar, una y otra vez, de alentar y nutrir aquellas formas de vida comunitaria en las que el diálogo, la conversación, la *phronesis*, el discurso práctico y el juicio formen parte de nuestra práctica cotidiana» [35].

Por otra parte, la recuperación de la tradición de la filosofía práctica —dentro de la cual se ubicarían los saberes cuyo interés es el estudio de la actividad humana a la luz de su finalidad—, es perfectamente coherente con la circunstancia de que, como señala Quentin Skinner, durante los últimos veinticinco años, aproximadamente, los supuestos empiricistas y el ideal positivista de unificación de las ciencias se han visto profundamente desafiados por diversas corrientes de pensamiento [36] orientadas a la reestructuración de las ciencias humanas y sociales al margen de los presupuestos epistemológicos de corte positivista.

Pues bien, los objetivos fundamentales de tales transformaciones serían, básicamente, dos. El primero, «la renovada voluntad de dirigirse directamente a la evaluación de los problemas urgentes del momento» [37]. En segundo lugar, el apreciable abandono de las preocupaciones puramente lingüísticas, ha conducido a reavivar el interés de ciertas

disciplinas por «la elucidación del carácter de la buena vida y de las fronteras de una sociedad libre y justa» [38].

Ambos objetivos dan sentido a las transformaciones generales en el ámbito de las ciencias humanas, las cuales —dicho sea de paso— se ven recorridas por una ola de pensamiento escéptico, circunstancia que se aprecia en la generalizada reacción contra la presunción positivista de que las ciencias naturales puedan ofrecer un modelo adecuado para la práctica de las disciplinas sociales, así como —por otra parte— en las objeciones morales realizadas contra la ambición positivista de construir una ciencia de la sociedad. Así, en tanto que el primer problema se cristaliza en «la idea de que la explicación de la conducta humana y la explicación de los fenómenos de la naturaleza son dos empresas lógicamente diferenciadas» [39], Habermas dirá —en relación a la segunda cuestión— que una visión positivista de la vida política alienta un profundo nivel de bancarrota moral, en la medida que la actividad política, lejos de poder tratarse como una mera cuestión técnica, es una *praxis* [40].

Al margen ahora de los puntos débiles que presenta la alternativa habermasiana de una «teoría de la acción comunicativa» —de indudable corte sociológico—, en la que se revela, como recientemente ha señalado A. Llano, «la carencia de un adecuado tratamiento antropológico y ontológico del mismo concepto de *acción*» [41], lo cierto es que poco a poco van calando en la educación los aspectos más fructíferos de este debate, cristalizándose —al menos— en dos ideas.

La primera se refiere a que la investigación en educación —como en el amplio marco de las ciencias sociales— no debe limitarse a un solo paradigma o modelo teórico, sino que se debe propiciar la pluralidad teórica, disciplinar y metodológica como síntoma —dicho en palabras de Shulman— de «una saludable tendencia actual» [42], y de la cual parece haberse hecho eco la política de investigación educativa española [43]. La segunda idea defendería la naturaleza práctica de la tarea educativa, en la que al educador cabe pedírsele un planteamiento claro de las relaciones entre pensamiento y acción.

Esta última consideración es sumamente interesante, pues al conectar con la idea de que la educación es ese quehacer vinculado a las decisiones del educador y, también, a su voluntad, se propician vías de acceso de la educación a la sabiduría práctica; esto es, al núcleo mismo de la filosofía práctica. La educación, como actividad —desde luego peculiar—, es entonces acción humana, lo cual hace inevitable la pregunta acerca del lugar en que estribe lo más original de la *acción* educativa.

En este sentido, la inclusión de la educación en el seno de la filosofía práctica permite un enfoque praxeológico de esta actividad, cuyas dos

aportaciones fundamentales serán —la primera— dar mayor protagonismo teórico al educador, volviéndose la actividad de la educación una práctica reflexiva. En segundo lugar, la educación se torna una práctica moral —éticamente conformada—, tanto porque su fin abarca a toda la personalidad del educando como porque la profesión educativa constituye una actividad especialmente necesitada de regulación ética mediante códigos deontológicos de conducta.

Ahora bien, antes de centrar nuestra atención con mayor detalle en la valoración de tales aportaciones y en la concreción de la educación como una práctica, conviene destacar las razones explicativas de este retorno a la tradición de la filosofía práctica. En este sentido, conviene recordar que, como Ballesteros señala, la clave de la superación de los esquemas iniciales del neopositivismo lógico ha sido, fundamentalmente, la atención prestada al carácter intencional de la acción, lo que condujo a la convicción de que resulta imposible comprender su naturaleza con el mero recurso a presupuestos causalistas y mecanicistas [44]. Por su parte, A. Llano subraya como consecuencia fundamental del esquema mecanicista en la explicación de la acción, que el auténtico dinamismo humano queda definitivamente marginado de unos procesos para los que, en último término, la acción sería ya sólo mera *reacción*. La acción, comenta este autor, ya no es «acción libre», de forma que «donde antes se buscaba la excelencia, ahora se persigue la sola supervivencia. Precisamente por eso la *sociedad* moderna priva de auténtica relevancia a la acción libre, ya excluida del reducto doméstico en la concepción griega. La acción personal —que va siempre unida a la palabra— es sustituida por el comportamiento económico de las masas, sometidas al imperio de lo impersonal» [45].

Pues bien, la recuperación de la tradición señalada viene a explicarse, precisamente, por su afán rehabilitador de la condición personal —mas no individualista— de la acción humana, lo cual se comprende si, con Ballesteros de nuevo, recordamos que son tres los valores que justifican tal tentativa: a) por la importancia que en la tradición aristotélica se confiere a la dimensión de la *praxis*, como distinta de la *poiesis*; b) por la revalorización de la dimensión del *ethos*, que lleva a distinguir las verdades práctico-éticas respecto de las simplemente teóricas, siendo éstas verdades «sobre» —externas a la acción— y las primeras verdades «en y desde», o internas a la acción; y c) por el destacado papel que juega la sabiduría práctica (*phronesis*) como elemento fundamental de la formación ética y como conocimiento directo de la acción. Es, como dice Beiner en su libro *Political Judgment*, «una capacidad de comprensión moral porque implica percibir las situaciones particulares en su verdadera claridad y en interacción con una comprensión global de lo que tiene que ser un ser humano completo y vivir una vida humana propia» [46].

Tales razones tienen una relevancia fundamental para la actividad educativa. La primera porque, como veremos enseguida, propicia la adopción de un enfoque holístico de la educación en tanto que «práctica» ética y técnicamente configurada. La segunda razón explica la necesidad de una mayor profundización en el *ethos* de la profesión educativa —como deontología de la educación— concebida como una forma de racionalidad práctica de la profesión. Finalmente, la relevancia de la sabiduría práctica contribuirá a prestar mayor atención a las bases morales de la profesión educativa en tanto que práctica reflexiva, lo cual nos permitirá referirnos a la estructura cognitiva de moralidad que todo educador reflexivo y racional no puede dejar de apreciar y cultivar en su tarea. En este sentido, la sabiduría práctica deberá animar al educador, como profesional reflexivo, no sólo a explicar teóricamente sus acciones —es decir, dar razón de un hecho, por así decir—, sino a justificarlas desde un punto de vista práctico —dar razón de una norma— como agente moral que responsablemente se propone la consecución de fines *educativos* [47].

### 3. *La naturaleza práctica de la actividad educativa*

Profundizar en la condición práctica de la educación, en tanto que acción, exige, inicialmente, reparar en los sentidos alto y bajo de la misma noción de «práctica».

Para ello, pienso que puede adoptarse una metodología que conjugue el análisis filosófico y la reconstrucción histórica del concepto en que hunde sus raíces nuestro moderno concepto de práctica, esto es, la acción —*praxis*— en sentido griego. Esta propuesta metodológica, sin embargo, en la actualidad chocaría con no pocas objeciones, como Carr indica. Ello se debe, principalmente, a que —como este autor señala— hoy tendemos a postular, de una parte, que sólo cabe esclarecer el significado del concepto de práctica cuando comprendemos, antes que nada, sus relaciones con la teoría, a la cual se contraponen. Además, no son pocos los que —de otro lado— insisten en la naturaleza estática de esta noción, de modo que cualquier exégesis histórica de la misma —como Carr propone— resultaría una tarea tan accidental como de escaso interés. En este sentido, hace notar el citado autor que sobre la base de tales afirmaciones es posible identificar tres vías de aproximación contemporáneas a la idea de la práctica cuya característica, comúnmente compartida, es que mutuamente se excluyen. Por contra, Carr sostiene que una vez que cambiemos tales afirmaciones básicas, será posible identificar e interpretar el criterio sustantivo de la «práctica» que en los enfoques modernos de esta noción subyacen. Tal interpretación tendrá la virtualidad de percibirlos, más que como mutuamente exclu-

yentes, como rasgos esenciales de un concepto histórico previo; un concepto para el cual los problemas acerca de sus relaciones con la teoría ya no se plantearían en términos de oposición. En definitiva, lo que Carr sugiere es que los criterios que subyacen a nuestro moderno concepto de la práctica —es decir, la práctica como actividad opuesta a la teoría, como actividad dependiente de ella, o, en el sentido de la propuesta de G. Ryle, como actividad independiente de la teoría o autónoma— no son más que los fragmentos de una noción previa que sigue expresando y comunicándonos algo de su original significación [48]: el sentido —como ya quedó dicho— propio de la idea de *praxis*.

En efecto, esta noción posee una significación cercana a lo que hoy entendemos por acción, como contrapuesta a la teoría. Ahora bien, como señala Lobkowitz, nuestro modo de concebir y relacionar, en términos de contraposición, ambas nociones, nada tiene que ver con los contextos en que originalmente se presentaron. En realidad, la cuestión no radica tanto en la contraposición teoría-praxis, como en la distinción entre dos formas de praxis: el estilo de la praxis del filósofo y el estilo de la praxis del político práctico. Así pues, los contextos en que se presentó esta discusión eran, de un lado, el debate sobre las formas fundamentales de la vida humana —*bios theoretikos* y *bios praktikos*, donde la primera estaba, además, dotada de una notable eficacia práctica, al consistir la teoría en una vía capaz de educar al hombre poniéndole en disposición de luchar contra la opinión—, y, de otra parte, la discusión acerca de la diferente modalidad de racionalidad constitutiva del conocimiento teórico y del conocimiento práctico [49].

Este último, como antes se dijo, tiene como objeto el ámbito de lo contingente y variable, es decir, aquellos problemas prácticos para cuya resolución es preciso tomar una decisión siempre arriesgada, y justificar normas de acción de acuerdo a principios morales de intervención, que prudencialmente han de valorarse y —valga la expresión— «aplicarse» en cada concreta circunstancia.

Cabe, así, decir que el papel fundamental de la razón humana, en su dimensión práctica sobre todo, no estriba sólo en discurrir de acuerdo al paradigma científico imperante. Como dice Muguerza, en este sentido, «la razón no consiste solamente —ni principalmente— en el ejercicio rutinario de una facultad que nos permite discurrir por los caminos trillados de un determinado paradigma científico, artístico o político, sino en nuestra capacidad de enfrentarnos a situaciones inéditas» [50].

Por otra parte, la oposición entre ambas —entre la vida teórica del filósofo y la vida práctica del político— tampoco fue tratada en la antigüedad como irreconciliables, hasta el punto que son famosas tanto la síntesis platónica entre teoría y práctica, operada en el plexo rey-filósofo, como la advertencia aristotélica de que el filósofo no puede impedir participar en la vida de la *polis*.

Ahora bien, en Aristóteles —que muchas veces usa el vocablo *praxis* en un sentido general— este término adquirirá un significado más técnico, para referirse con él a uno de los modos de vida accesibles al hombre libre, y, asimismo, para designar a las ciencias y artes que versan sobre las actividades características de la dimensión ético-política del hombre. Pero tal vez la distinción que mejor puede hacernos comprender los sentidos alto y bajo de la práctica sea la sutil distinción aristotélica entre *praxis* y *poiesis*; es decir: la distinción entre las actividades y disciplinas que propiamente son una forma de *obrar* y las que son, básicamente, un modo de *hacer*. Así, la *praxis*, en su sentido más restringido, «significa las disciplinas y actividades predominantes en la vida ética y política del hombre. Estas disciplinas —argumenta Bernstein— que requieren conocimiento y sabiduría práctica, pueden contraponerse a "teoría" porque su objetivo no es el conocer o saber práctico por sí mismo, sino el actuar —el bien vivir—. Si añadimos que para Aristóteles la actividad ética individual es propiamente una parte del estudio de la actividad política —actividad en la "*polis*"—, entonces podremos decir que "*praxis*" significa la actividad libre (así como las disciplinas interesadas en esa actividad) en la "*polis*"» [51].

Una deficiente lectura de este texto podría hacernos pensar —equivocadamente— que la *praxis* es simplemente aquella clase de acción encaminada a propiciar un cambio o transformación de lo que es meramente exterior al sujeto. En efecto, quienes hoy pretenden recuperar el sentido aristotélico de la *praxis* —desde posiciones críticas cercanas al marxismo—, no pudiendo ignorar la necesidad de tal cambio, sin embargo lo cifran en una transformación de la realidad cuyo sentido es, en última instancia, revolucionario. Así, Popkewitz defiende que «en la ciencia crítica contemporánea, la *praxis* adquiere un significado más específico. Se trata de una forma revolucionaria que adoptan nuestras acciones y nuestra teorización. Así, se afirma que formamos parte de un mundo que estudiamos, y que esa participación exige un compromiso con su transformación. La *praxis* introduce un momento radical en la práctica» [52].

Pero si fallan en lo esencial quienes así se expresan, tampoco aciertan con el sentido superior de la *praxis* los que opinan —como nota Rescher— que «lo práctico se vincula con los intereses materiales del hombre que subyacen en la orientación de la acción humana» [53]. La práctica no es, en última instancia, un mero ámbito propiciatorio para la simple «aplicación» —en términos de justeza o ajuste técnico— del conocimiento científico; hablar de la práctica no es referirse a cuestiones técnicas.

Este tipo de confusiones afectan profundamente al estudio de la naturaleza de la tarea educativa, que —considerada como actividad humana— requiere de un *enfoque holístico* capaz de incluir su dimensión

técnica y ética, simultáneamente. En efecto, «la perspectiva técnica de la educación y la práctica —piensan Carr y Kemmis, en este sentido—, aunque rivales de hecho, no se distinguen fácilmente de palabra; al hablar de educación es fácil deslizarse de la terminología de la una a la otra mientras uno cree estar hablando de la totalidad» [54].

Pues bien, para poder hablar de tal totalidad, hemos de preguntarnos —desde el análisis filosófico— de que estamos hablando cuando nos referimos a una práctica. Pues bien, acerca de esta noción pienso que podemos recurrir a dos distinguidos filósofos contemporáneos —M. Oakeshott y A. MacIntyre— cuyas reflexiones son sumamente pertinentes al objeto de esclarecer la condición de problema práctico de la actividad educativa. Comencemos por el primero de los dos citados.

El concepto de «práctica» ocupa un lugar central en la exposición que realiza Oakeshott sobre la asociación civil. Además, constituye uno de los postulados en que se basa —en su opinión— la conducta humana racional, junto con las nociones —de las que no me ocuparé aquí— de libre albedrío, deliberación, moralidad y persuasión. Afirma este autor, en efecto, que cuando los hombres interactúan sobre una base relativamente permanente, sus relaciones se estructuran a partir de lo que él denomina una «práctica». Ello se debe a que toda práctica establece una forma de conducta cuya modalidad, por naturaleza, es general. En efecto, la práctica especifica las condiciones —y sólo eso— que deben tenerse en cuenta, por parte del agente, para lo que *decida* hacer o decir. Ello explica que la práctica se configure como un conjunto, más o menos amplio, de condiciones que cualifican acciones. En definitiva, una práctica es como un lenguaje; como un lenguaje a interpretar. «Así como un lenguaje —comenta Parekh en su exposición del pensamiento de este autor— no nos dice lo que tenemos que decir, sino que nos proporciona recursos que nos permiten elegir lo que haya que decir y cómo hay que decirlo, una práctica no puede decirle a un agente qué es lo que debe hacer» [55]. Así, toda actividad práctica, de hecho, exige decisión, aunque no imponga su contenido, el cual quedaría ligado a la responsabilidad del agente. De acuerdo con esto, la naturaleza de la práctica, para Oakeshott, se caracterizaría por las notas siguientes: a) generalidad, porque, como hemos dicho, no impone acciones concretas, sino que requiere del agente decidirse por un curso de acción; b) índole hermenéutica, pues toda práctica —por ser general— exige del agente que la interprete, determinando su marco de aplicación y decidiendo si su acción cae o no dentro de tal esquema; c) dependencia lógica de las acciones humanas que presupone, esto es, su vinculación a lo concreto y a lo particular. Estas tres características, hacen de la práctica algo que, más que ejecutarse, únicamente puede ser suscrita en la elección de acciones sustantivas.

La descripción de Oakeshott sobre la práctica no difiere mucho de

la definición de los problemas prácticos realizada por Gauthier, para quien tal índole de problemas únicamente se resuelven haciendo algo y decidiendo, más que apelando a conocimientos teóricos. Ahora bien, nuestro autor distingue taxativamente entre prácticas de índole prudencial y prácticas de naturaleza moral. Es aquí donde podemos encontrar los primeros problemas. Una práctica prudencial será aquella que se destina a la consecución de un objetivo sustantivo; su naturaleza es instrumental. Por el contrario, las prácticas morales son actividades «sin un propósito extrínseco» [56]: se caracterizan por estar dotadas de autoridad, ser vinculantes y no poseer una dimensión instrumental. Ninguna práctica moral, en este sentido, es un medio para el logro de objetivos sustantivos o beneficios de varia índole, lo cual no significa que de ellas no se deriven ciertos beneficios. Por consiguiente, la diferencia entre ambos tipos de prácticas estriba en que la autoridad de las prácticas prudenciales es extrínseca, al ser una propiedad del objetivo perseguido. Por el contrario, las de índole moral están intrínsecamente dotadas de autoridad. Desde este punto de vista, Oakeshott considera que las asociaciones basadas en la idea de la práctica moral deben su unidad a la aceptación de sus miembros de las prácticas comunes; sus miembros no comparten más que la autoridad de tales prácticas, siendo libres de buscar sus propios objetivos sustantivos. Por el contrario, las asociaciones fundamentadas en prácticas prudenciales deben su unidad al objetivo perseguido: son un medio para lograr un fin, y su racionalidad, huelga decirlo, ha de ser instrumental, afirmación que parece desdecir la naturaleza práctica de la razón prudencial, como veremos. Esta es la mayor dificultad que presenta la exposición de Oakeshott sobre la significación de la práctica. Por otra parte, siempre cabría preguntarse a qué criterio responde esta doble clasificación de las prácticas, pues bien pudiera triplicarse o decir que la asociación civil —temática que preocupa fundamentalmente a nuestro autor— en verdad responde a una tercera o cuarta categoría. Pero lo que interesa principalmente es señalar la tajante separación existente entre la prudencia y la moralidad —propia de nuestro tiempo—, separación que extraña aún más cuando, como ya se sabe, precisamente la prudencia es la disposición racional que dirige la acción humana como *praxis*, y cuyo objetivo es tanto dirigir la acción —iluminando los medios a la luz del fin de la acción, desde el ángulo moral—, cuanto fundamentar la auténtica mayoría de edad ética y psíquica: «sólo la posesión de la prudencia hace posible —dice Millán Puelles— al hombre la recta autonomía de su conducta: aquella emancipación por la que llega a regir por sí su propia vida, y merced a la cual se encuentra en condiciones de hacerse íntegramente responsable de ella» [57]. Pues bien, precisamente la exposición que MacIntyre ofrece acerca de la práctica puede ayudarnos a completar la auténtica

significación de esta noción, pese a que —por lo demás—, adolecen de una orientación historicista que es preciso corregir.

Práctica es —señala MacIntyre— «cualquier forma coherente y compleja de actividad humana, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiadas a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente» [58].

Esta noción constituye, dentro de la argumentación general del autor de *After Virtue*, una de las fases en el desarrollo lógico del concepto capital de *virtud*, al cual MacIntyre piensa que puede llegarse. Pero interesa destacar, de momento, los rasgos fundamentales de la definición de la práctica. El primero de ellos es que toda práctica incluye unos bienes externos y unos bienes internos. Veremos que estos últimos resultarán esenciales para poder hablar de la calidad moral de la práctica educativa.

Los bienes externos —o contingentes—, son los que permanecen ligados a la práctica a consecuencia de circunstancias sociales: la fama, el poder, el dinero, etc. Para lograrlos, el agente puede siempre seguir diversos caminos alternativos, y no necesariamente comprometiéndose con algún tipo particular de práctica, en el sentido que MacIntyre da a esta noción. Los bienes internos son inherentes a la práctica por dos razones. Primeramente, porque sólo se concretan en determinadas prácticas en cuanto a su especificidad y peculiaridad, y, por otro lado, porque únicamente es posible lograrlos —o identificarlos— participando en la práctica en cuestión. Por eso dice MacIntyre que «los que carecen de experiencia pertinente no pueden juzgar acerca de esos bienes internos» [59].

Dentro de esta segunda clase de bienes, el autor distingue dos clases o tipos. De un lado, la *excelencia de los resultados*, tanto en relación al trabajo de los individuos que llevan a cabo la actividad como acerca de los productos típicos de las prácticas realizadas. Ahora bien, «esta excelencia ha de entenderse históricamente. Las secuencias de desarrollo encuentran su lugar y propósito en el progreso hacia y más allá de diversos tipos y modos de excelencia. Por supuesto, hay secuencias de declive además de las de progreso, y es raro que el progreso se pueda entender como lineal. Pero es participando en los intentos de mantener el progreso y solucionando creativamente los problemas como se encuentra el segundo tipo de bienes internos a la práctica» [60]. Esta segunda clase de bienes internos —de otra parte— es la *excelencia de una clase de vida*, la de quien lleva a cabo la actividad en concreto.

Pero, además de esto, toda práctica incluye ciertos modelos de exce-

lencia y obediencia a reglas, que no son sólo de índole técnica. MacIntyre asegura que «entrar en una práctica es aceptar la autoridad de esos modelos y la cortedad de mi propia actuación, juzgada bajo esos criterios. La sujeción de mis propias actitudes, elecciones, preferencias y gustos a los modelos es lo que define la práctica parcial y ordinariamente» [61]. Estas palabras, que introducen la idea de la *tradición* dentro del concepto de práctica, deben entenderse con suma cautela, ya que no deben sugerirnos una falta de crítica o irracionalidad por parte de quien se inicia en una práctica. Tampoco deben invitar a la creencia que el único modo de formar a quienes lleven a cabo dichas actividades se centra en un modelo socializador de pura imitación iniciática. Por el contrario, la sujeción a tales modelos de excelencia será eminentemente crítica y capaz de fomentar el criterio personal, pese a que —dice MacIntyre— «no podemos iniciarnos en una práctica sin aceptar la autoridad de los mejores modelos realizados hasta el momento» [62]. Se trata de cultivar la capacidad de escucha. Además, como se ha señalado muchas veces, la esencia de la autoridad no estriba en un acto de sumisión; porque, como ya pensaba Ortega, mientras que se obedece a un mandato a lo que, en verdad, se es dócil —docilidad que no es servilismo— es a un ejemplo. En efecto, «la autoridad de las personas —decía Gadamer— no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. La autoridad no se otorga, sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposas sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada» [63]. Por eso, con la llegada de la madurez, la función tutelar del acto educador pierde esta explícita función, aunque no por ello sea legítimo defender que uno se vuelve maestro y señor de sí mismo en el sentido de haberse liberado de toda tradición. Por lo demás, ya que la tradición es fundamentalmente una «entrega» (*tradere*), su reconocimiento y el respeto que pueda merecer no supone enclausamiento, sino, básicamente, apertura a la realidad, en el más zubiriano de los sentidos: como «entrega de formas de estar vivientemente en la realidad» [64].

Llegados a este punto, conviene preguntarse por la diferencia exacta entre los bienes internos y externos de la práctica. Concretamente, nuestro autor aclara que mientras los segundos son el resultado de una competencia en la que, casi de manera necesaria, siempre habrá ganadores y perdedores, los primeros «son resultado de competir en excelencia, pero es típico de ellos que su logro es un bien para toda la comunidad que participa en la práctica» [65]. Ello se explica porque va a ser pre-

cisamente el cultivo de ciertos rasgos del carácter —a través de la adquisición de las virtudes— lo que permita alcanzarlos y, en último término, sostener y definir la práctica en cuestión. En efecto, la adquisición de tales virtudes es una condición necesaria, y no meramente accidental, del logro de los bienes internos y de la *excelencia moral* de la práctica.

A través de dicha conquista, el agente se acerca al paradigma del hombre maduro aristotélico —el *spoudaios*—, palabra que evoca la idea de dedicación y de «ardor en el combate», tanto como la idea de la actividad seriamente desempeñada, es decir, con responsabilidad. El *spoudaios* es, de esta suerte, el hombre que inspira confianza por sus trabajos, aquella persona junto a la cual uno se siente seguro y a la que se toma en serio. Es «el hombre —dice Vogelín— que ha actualizado al máximo las potencias de la naturaleza humana, que ha formado su carácter mediante el ejercicio habitual de las virtudes éticas y dianoéticas, el hombre que en el punto máximo de su desarrollo es capaz de "bios theoretikos"» [66].

Esta idea posee una gran relevancia para la actividad educativa, como veremos posteriormente al aludir al estilo característico del educador, siguiendo a Fenstermacher. En último término, dicha importancia estriba en que la regulación ética de la conducta profesional del educador exige cultivar dicho estilo —centrado en las virtudes y ciertos rasgos del carácter—, porque como Blase señala, «para ser eficaz, el profesor debe tomar un compromiso moral que vaya más allá de la simple formulación de una ética profesional» [67]. Esto tal vez pueda entenderse mejor si recordamos la centralidad del principio de la responsabilidad dentro del desarrollo profesional del educador. En efecto, no es lo mismo referirse al educador que cumple con su deber, que hablar del educador eficaz o del educador responsable. En realidad, este último —cultivando su carácter y asumiendo un compromiso moral con la tarea desempeñada— ni deja de ser eficaz ni precisa de códigos éticos de conducta para cumplir con su deber. En el fondo, tiene razón Jonas cuando, sobre este punto, advierte que el individuo, como el educador responsable, tiene ambas cosas en consideración: tiene la resolución precisa para seguir sin distracciones la ruta trazada y sabe cómo hacer las cosas ajustando sus acciones a los fines de la actividad. No extraña, por tanto, que se diga con frecuencia que «el conocimiento de las normas y conducta ética es una condición necesaria, pero no suficiente, para una conducta profesional ética. En consecuencia —dice Martin Rich—, el educador necesita estar atento a sus acciones en las situaciones de cada día, estar motivado para actuar éticamente y tener autodisciplina y persistencia necesarias para actuar de acuerdo a sus propias convicciones éticas. Una forma de lograrlo es a través del cultivo de buenos rasgos de carácter que permitan resistir a lo caprichoso y lo perverso» [68].

Es natural que, a la vista de estos argumentos, podamos decir que

ninguna práctica es, en exclusividad, un conjunto de habilidades técnicas. De ello no cabe deducir que éstas sean innecesarias para el correcto desempeño de la actividad, pues es una característica definitoria de las profesiones. Lo que ocurre es que lo verdaderamente distintivo de una actividad de índole práctica es «la manera en que los conceptos de los bienes y fines relevantes a los que sirve la habilidad técnica (...) se transforman y enriquecen por esa ampliación de las facultades humanas y la consideración de esos bienes internos que particularmente definen cada práctica concreta» [69]. Es aquí, precisamente, donde estriba la verdadera originalidad de la educación, en tanto que acción práctica. Como tal, es una actividad teleológica, tanto por contener una clara dimensión formativa, lo que da lugar a la entrada en la actividad educativa del momento de la praxis, con su correspondiente dimensión ética. Ambas dimensiones tendrán que vincularse a través del principio de la responsabilidad, con el fin de hacer bueno el precepto de que toda decisión pedagógica que el profesor tome sea tan eficaz y pertinente como moralmente justa.

Ahora bien, esta caracterización presenta no pocas dificultades. En efecto, si la actividad educativa —en relación a la tarea del educador, la enseñanza— es *producción*, ¿cómo caracterizar, entonces, la educación de *praxis*, que precisamente se define por no valorarse por la perfección inmediata de la obra realizada?; ¿no resultan incompatibles la consideración de la actividad del educador como producción y como acción o *praxis*? La respuesta a estos interrogantes no tiene una fácil respuesta, aunque lo cierto es que alguna solución debe haber cuando, como ya pensaba Maritain, la educación «pertenece por su misma naturaleza a los dominios de la moral y de la sabiduría práctica. La educación es un arte *moral* (o más bien una sabiduría práctica en la que va incorporando un arte determinado)» [70].

Pues bien, creo que podemos aproximarnos a la solución de esta controversia si partimos del reconocimiento de que ahí donde hay producción y acción, también existen posiblemente *defectos*. Y en el caso que nos ocupa, de dos modos posibles podemos fallar en la actividad. La primera posibilidad es, simplemente, una falta de arte, en sentido estricto; es decir: realizar una infracción en el fin particular propuesto por uno mismo dentro del hacer, esencialmente por la no observancia de la norma. La segunda posibilidad de acción errónea o defectuosa estriba no tanto en fallar el fin particular —que tal vez se logre, incluso con gran pericia—, sino en fallar, por así decir, el fin universal de la existencia en su totalidad; es decir: fallar, no como técnico, sino como persona, por la no observancia de la *norma moral* que, como persona, me liga —obliga— a la actividad.

Pues bien, el educador, que en principio sólo se vincula como profesional con competencia técnica a la actividad de la enseñanza, sin em-

bargo queda obligado como persona a una tarea que está llamada a lograr la formación de la persona del educando. Y es esto precisamente lo que hace de la acción del educador —que en principio sólo es producción— una *praxis*: una actividad humana libre que requiere de justificación y de corroboración mediante principios éticos intrínsecos a la actividad.

Esto mismo puede concluirse argumentando que, pese a que el fin específico del hacer técnico consiste en un producto distinto del mismo hacer —no siendo, por tanto, un fin humano definitivo—, sin embargo, puede constituir un medio para lograr fines más permanentes. Ahora bien, si los productos del hacer técnico son malos —por ejemplo, debido a un defecto del hacer en el primer sentido anteriormente especificado— inmediatamente se descalifica la actividad en tanto que hacer técnico. Esto no ocurre con la *praxis*. No por ser torpe deja de ser actividad humana libre, sino que el agente que la ha realizado no queda mejorado por ella, en ningún sentido, en tanto que persona. Es el caso que el educador, si quiere realizar *bien* su labor —y no simplemente tener «éxito»— necesita añadir la capacidad de percepción del bien moral a la competencia tecnológica y la capacidad de diseño eficaz. Es decir, precisa de una *sensibilidad ética* que precisamente «puede incrementarse —como explica Llano— por el cultivo del saber práctico. Porque la acertada comprensión de lo bueno, en cada circunstancia concreta, depende del *temple* ético de la persona. Pero tal capacidad nunca llega a ser plena en alguien ni exclusiva de nadie. Las diversas capacidades de percepción moral se complementan y convergen de la convivencia y el diálogo» [71].

Dicho saber práctico no es otro que la *phronesis*, la virtud que permite aplicar los principios éticos generales a las situaciones concretas. Como tal, es el resultado de la síntesis entre la acción y el buen juicio, de modo que cabe concluir con la advertencia de que nunca la práctica educativa es sólo una forma de *poiesis*, sino —además— una *praxis* «guiada por criterios éticos inmanentes a la práctica educativa misma: criterios que sirven para distinguir las prácticas educativas genuinas de las que no lo son, y las buenas prácticas de las que son indiferentes o malas» [72].

#### 4. *La actividad educativa como práctica moral*

El asunto que hay que tratar tiene que ver con el carácter moral de la tarea educativa, es decir, con la condición de la práctica moral de la educación. Este tema está relacionado con el análisis de la naturaleza de las decisiones pedagógicas y su específico lugar en el marco de la responsabilidad profesional del educador.

El problema que aquí se nos plantea es, básicamente, el del alcance y límites de la consideración moral del problema de la educación; el de su específica concreción. Particularmente, lo que aquí interesa, como ya anuncié en la introducción, es subrayar que desde la consideración de la educación como actividad práctica cabe hablar de una doble dimensión de esta tarea —de índole técnica y ética— cuyo adecuado ensamblamiento estructural provendrá a través del principio de la responsabilidad del educador.

Desde este planteamiento, es claro que la misma voluntad de eficacia del educador constituye una exigencia ética, siendo, por tanto, también cierto, que constituiría una irresponsabilidad moral con la empresa educativa no adquirir el grado de desarrollo profesional y competencia necesarios para hacer realmente eficaces las acciones educativas. Precisamente por ello, es lógico que las decisiones pedagógicas, que tan sólo se diferencian de otro tipo de decisiones humanas por el tipo de variables que manejan para tomarse en su ámbito correspondiente, tengan como fundamento lo que Touriñán llama un criterio de elección técnica. Son decisiones técnicas, de manera necesaria; pero en modo alguno como condición necesaria y suficiente.

En efecto, explica Touriñán que en la actualidad diversas investigaciones de los conceptos educativos muestran la insuficiencia de las aproximaciones extrínsecas para justificar la acción pedagógica. Ello no significa negar esta posibilidad; es decir, que el campo de la educación sea estudiado por ciertas disciplinas consolidadas científicamente; de lo que se trata, a juicio de este autor, es de posibilitar que el esquema conceptual de tales disciplinas permita la interpretación en esos mismos términos del campo estudiado por ellas. Con esta postura, Touriñán se opone a la tesis de la subalternación de la educación como objeto de conocimiento, según la cual lo probado por dichas disciplinas quedaría probado pedagógicamente. Al contrario, a su juicio cabe afirmar la tesis de la autonomía, según la cual los conceptos y términos educacionales tendrían significación intrínseca [73].

Aquí nos interesa la conclusión más general de este planteamiento y sus consecuencias inmediatas. Dicha conclusión es que «si se reconoce significación intrínseca a los términos educacionales, lo deseable en términos pedagógicos es un problema teórico-técnico y no un problema moral» [74]. Ello hace que el sentido de la responsabilidad profesional del educador cambie, no perdiendo su nivel de complejidad aunque sí su índice de confusión y ambigüedad; en efecto, las finalidades intrínsecas de la educación dependerán exclusivamente de la investigación pedagógica científico-tecnológica, de manera que el ejercicio de la práctica profesional de la educación estará capacitada en la medida en que tome como fundamento un criterio de elección técnica. En resumen:

«una vez que decidimos educar, las decisiones acerca de lo que hay que hacer y del modo de lograrlo son decisiones de carácter técnico, es decir, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema» [75]. Elegir educar, será un problema de elección moral; elegir a partir de tal decisión, un problema de elecciones técnicas. Pues bien, de esta conclusión, las consecuencias más inmediatas son dos. La primera es que los problemas morales y los problemas educativos no se confunden, precisamente porque —de acuerdo a la tesis de la autonomía de la educación como objeto de conocimiento— lo moralmente probado nada prueba pedagógicamente. La segunda es que tampoco se identifican decisiones educativas y decisiones morales, existiendo un ámbito de elección técnica no moral que es en lo que consisten las decisiones pedagógicas: son decisiones técnicas en las que se eligen fines y medios lógicamente implicados en la tarea y en el conocimiento de la actividad a realizar.

Considero que este planteamiento general es importante, ya que contribuye a profesionalizar la práctica educativa en un tiempo en el que, lógicamente, es mejor que sean personas competentes las que realicen actividades de tanta responsabilidad y alcance como la actividad de la educación. Ello, sin embargo, no quiere decir que, desde mi punto de vista, este enfoque sobre la naturaleza de las decisiones pedagógicas sea suficiente, precisamente por dos razones. La primera es que, como Touriñán reconoce, toda decisión pedagógica debe tener su fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar; pero resulta que precisamente el conocimiento de la actividad educativa, si quiere ser completo, necesita tanto de las aportaciones de una teoría sustantiva de la educación como de las contribuciones de una filosofía de la educación, que básicamente se orientarán a justificar racionalmente, como dice Escáñez, «ciertos presupuestos antropológicos y axiológicos, que implícitamente operan como presupuestos necesarios de toda teoría» [76]. Ahora bien, toda teoría tiende a la explicación del contenido de una clase definida y específica de experiencias, razón por la cual, en el fondo, la teoría «sólo es inteligible para aquellos en quienes dicha explicación provoque experiencias paralelas, que les sirvan como fundamento empírico para la comprobación de la veracidad de la teoría» [77]. Esto significa que existe una mediación subjetiva —mas no subjetivista— por parte de quien, enfrentado con una particular experiencia o actividad que quiere conocer para comprender y regular, está obligado a tomar decisiones concretas sobre tal ámbito para dirigir sus acciones. Ello permite la entrada de un saber de la acción que opera, en cierto sentido, como comprensión moral del ámbito de realidad en el que se actúa.

La segunda idea que quería apuntar es que, como antes señalé, las decisiones pedagógicas no utilizan mecanismos distintos a los empleados en otro tipo de decisiones humanas, aunque sí cambien las variables

empleadas en cada tipo de decisión, según el ámbito donde se apliquen. Por lo tanto, las decisiones pedagógicas son decisiones humanas, y como tales se sujetan a que la elección se encauce de acuerdo a la rectitud del fin de la elección misma. Desde Aristóteles sabemos que el hombre no delibera —y por tanto tampoco decide— sobre aquello que es necesario y no puede ser de otra manera; sí, en cambio, sobre lo contingente. Y la educación, por ser quehacer, es un ámbito de esta índole: una práctica esencialmente ligada a la libre voluntad y decisiones del educador. Por eso la acción educativa puede, además de ser eficaz o tener éxito, ser una buena o mala acción, en sentido plenamente —óptimamente— humano. Y será buena si la elección y las decisiones se orientan a un fin rectamente apreciado, de acuerdo con la naturaleza humana. Pues bien, precisamente esto —la rectitud del fin de la elección intencionada—, es la consecuencia, por supuesto, que no puedan darse acciones educativas buenas —o de otra índole— sin la presencia de ciertas cualidades morales de carácter; en efecto, un soldado puede actuar valerosamente, no por tener adquirida la virtud del valor, sino por estar convenientemente entrenado para actuar de tal modo en situaciones concretas. Más bien, lo que caracteriza a una acción buena —y también a la acción educativa— es que como MacIntyre apunta, tales cualidades morales —que son las que causan la elección cuya consecuencia en tal tipo de acción— «son disposiciones no sólo para actuar de maneras particulares, sino para sentir de maneras particulares» [78].

Como agente moral, el educador, por consiguiente, tomará como fundamento de sus decisiones pedagógicas un criterio de elección técnica y un criterio de elección moral. Además, el hecho de que la educación necesariamente implique tomar decisiones y demande la elaboración de juicios, supone que el educador hace uso práctico de la razón. Pone en juego la razón práctica, cuyo ejercicio «requiere la presencia de las virtudes de carácter; de otro modo —comenta MacIntyre— degenera o resulta ser solamente un género de astucia susceptible de enlazar medios para cualquier fin, antes que para aquellos fines que son auténticamente buenos para el hombre» [79]. La centralidad de esta otra dimensión ha sido explicada por este mismo autor, en su último libro, en un tono que merece la pena transcribir íntegramente: «La educación de las virtudes implica el dominio, la disciplina y la transformación de los deseos y sentimientos. Esta educación nos capacita para ejercitar las virtudes no sólo a fin de que uno las valore por sí mismas, sino con el objeto de comprender que su ejercicio se orienta hacia la felicidad, el disfrute de la clase de vida en que consiste el bien y la vida mejor para los seres humanos. Y el conocimiento que nos capacita para comprender por qué dicha clase de vida es en realidad la mejor, sólo puede obtenerse siendo una persona virtuosa. Ahora bien, sin este conocimiento el juicio y la acción racional resultan imposibles. No educar en las virtudes

es precisamente estar imposibilitando, finalmente, para juzgar correctamente acerca de lo que es bueno o mejor para uno mismo» [80].

Desde este punto de vista, las decisiones pedagógicas, al quedar referidas a una finalidad educativa, ya no son sólo decisiones teóricas. Son decisiones prácticas, porque, ciertamente, «lo decisivo es que la teoría por sí misma es incompetente para la práctica; lo decisivo es que la teoría, por sí sola, no sabe lo que es el bien práctico» [81]. Como consecuencia de ello, se concluye —en palabras del mismo autor— que «decidir algo sobre el bien, decidir teórica o científicamente qué es el bien, exige un empeño, el empeño de decidirse prácticamente a hacer el bien, sea éste lo que sea. Pero decidirse a algo sólo lo puede hacer uno mismo bajo propia responsabilidad» [82]. De todo ello resulta que todo decidirse a algo exige la clarividencia de una nítida autorresponsabilidad, de la que derivará la índole reflexiva —por autorresponsable— de la decisión. De esta suerte, la dimensión reflexiva y moral del compromiso educativo se encuentran mutuamente implicadas: *co-implicados*.

Estas ideas muestran que el ejemplo personal de la figura del educador tiene una importancia definitiva; pues sólo puede obtenerse un lúcido conocimiento de lo que sea el bien formativo —de la formación, en toda su extensión— mediante un conocimiento práctico que, precisamente, la razón práctica posibilita bajo la luz de las virtudes del carácter, que troquelan la personalidad del profesor, dándole verdadera madurez. La investigación filosófica de la enseñanza, así lo muestra: «Para dedicarse a la educación como empresa normativa —comenta Fenstermacher—, 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 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 (...) El estilo de una persona que posee estos rasgos de carácter se aprende copiando, frecuentemente a personas que son así, y viéndose animado a imitar a esas personas y a adaptar las propias acciones a las exigencias de estas características» [83].

Ahora bien, hay que decir que tal imitación no es acrítica e irracional, sino de índole prudencial. Además, debe subrayarse que la dimensión reflexiva y moral del acto y la decisión educativos —y su necesario ensamblamiento— son perfectamente coherentes con la naturaleza teórico-práctica de las disciplinas cuyo objeto es el estudio de la educación en tanto que actividad, como es el caso de la Filosofía de la Educación, la cual está llamada a dirigir este quehacer de una forma *mediata*. Ello se explica porque «el sujeto, el educador, al actuar educativamente, aplica su saber de la acción educativa y establece la norma de dicha

acción. Pero no es el saber práctico objetivo el que afirma la norma deductivamente, sino el propio sujeto que actúa, desde su saber práctico» [84].

Este hecho plantea el reto al educador, naturalmente, de tener que elegir, no entre alternativas extremas —el bien o el mal, por así decir—, sino acerca de cuál es el bien que hay que hacer. Así, el saber educativo —como saber de la educación, determinante de ella— ha de captar el bien, prioritariamente, como conveniente, como bueno, y no tanto —desde un ángulo teórico— como verdadero. De otro lado y considerando a la educación como práctica moral, al educador se le suscita otra grave cuestión, que es precisamente la de la «aplicación» de su saber. Tal aplicación, indudablemente, no es en modo alguno «ciega», sino que más bien constituye una tarea enormemente individualizadora, personalizante e imaginativa, por lo que de índole hermenéutica tiene la prudencia, que es la razón medidora en la aplicación, a cada circunstancia concreta, de la ley [85].

**Dirección del autor:** Fernando Bárcena Orbe, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 28040 Madrid.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 13.X.1989.

#### NOTAS

- [1] LOUCH, A. R. (1969) *Explanation and Human Action*, p. vii (Berkeley, University of California Press), citado por BERNSTEIN, R. (1985) *The Restructuring of Social and Political Theory*, pp. 75-76 (Londres, Methuen).
- [2] MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*, p. 107 (Barcelona, Crítica). He retocado la traducción de la cita a fin de hacerla más inteligible, eliminando ciertas reiteraciones, a mi juicio innecesarias, que figuran en la traducción castellana, por otra parte muy lograda.
- [3] Cfr. ALTAREJOS, F. (1989) La practicidad del saber educativo, en la obra colectiva *Filosofía de la Educación hoy*, p. 362 (Madrid, Dykinson).
- [4] *Ibid.*, p. 362.
- [5] GIMENO SACRISTÁN, J. (1985) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, p. 16 (Madrid, Anaya). Que la noción de «saber práctico» requiere de un detenido análisis, antes de ser descalificado, lo muestra que, por ejemplo, este mismo autor —en su último libro—, defiende como inexcusable una dimensión social de la profesionalidad docente, al constatar «que la comunicación profesional entre iguales es una fuente de acumulación del saber práctico de los profesores». GIMENO SACRISTÁN, J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, p. 236 (Madrid, Morata).
- [6] Me refiero, en concreto, a la posición que adopta Moore con respecto a la Filosofía de la Educación. Cfr. MOORE, T. W. (1982) *Philosophy of Education*, pp. 14 y ss. (Londres, R.K.P.).
- [7] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989) El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo, en la obra colectiva *Filosofía de la Educación hoy*, o.c., p. 418.
- [8] TOURIÑÁN, J. M. (1987) *Teoría de la Educación*, p. 9 (Madrid, Anaya).

- [9] Ibid., p. 242. Este autor aclara que la versión actualizada de la concepción del conocimiento de la educación en la corriente marginal se encuentra en la obra de Dewey, particularmente en *Democracia y Educación*, de quien recoge el argumento que cito. Ahora bien, debe recordarse que la preocupación fundamental de Dewey fue formular una concepción de la filosofía con intención práctica, esto es, capaz de iluminar la acción, en general, y la acción educativa, en particular, debido, principalmente, a la complejidad de los efectos educativos en las instituciones sociales. Véase sobre esto BERNSTEIN, R. (1979) *Praxis y acción*, pp. 226-235 (Madrid, Alianza).
- [10] Cfr. CARR, W. (1987) What is an educational practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21:2, p. 163.
- [11] OLSON, J. (1987) El cambio en educación ¿Por qué persiste todavía la racionalidad técnica? *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3, p. 103.
- [12] ALTAREJOS, F. (1989) o.c., p. 359.
- [13] INCIARTE, F. (1974) Ética y Política en la filosofía práctica, en *El reto del positivismo lógico*, pp. 205-206 (Madrid, Rialp).
- [14] ALTAREJOS, F. (1989) o.c., p. 360.
- [15] ALTAREJOS, F. (1989) La acción educativa: enseñanza y formación, en o.c., p. 614.
- [16] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989) o.c., p. 416.
- [17] WIDLAK, H. (1984) El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación* (Tubinga), 30, p. 104. El material bibliográfico actualmente disponible acerca de esta temática es realmente amplio. Entre lo más reciente puede consultarse ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia); VERA VILA, J. (1988) *El profesor principiante* (Valencia, Promolibro); COLE, M. y WALKER, S. (1989) (eds.) *Teaching and stress* (Filadelfia, Milton Keynes, Open University Press)
- [18] Vid. TOURIÑÁN, J. M. (1987) o.c., pp. 209-233.
- [19] Me refiero aquí al sugestivo análisis de Alvira acerca de la «educación como arte suscitador». Vid. ALVIRA, R. (1988) La educación como arte, en *Reivindicación de la voluntad*, pp. 130-140 (Pamplona, Eunsa).
- [20] VÁZQUEZ, G. (1987) El modelo de la investigación-acción en el curriculum, en SARRAMONA, J. (Ed.) *Curriculum y educación*, p. 76 (Barcelona, Ceac). Las dificultades filosóficas que entraña, modernamente, la clarificación de la razón práctica, frente a la razón meramente instrumental, son, como se sabe, notables. En este sentido, debo hacer notar cómo Vázquez —con acierto pero sin matizaciones mayores, que serían innecesarias para el propósito general de su artículo— a continuación de la cita reseñada, aclara que «ahí radica "el secreto del éxito" del pensamiento tecnológico», que, por cierto —aunque en otro sentido— vendría a compartir con el pensamiento práctico-prudencial (*phronesis*).
- [21] Vid. GREEN, TH. (1976) Teacher competence as practical rationality *Educational Theory*, 26: 3, pp. 249-258.
- [22] SUTHERLAND, M. (1988) *Theory of Education*, p. 1 (Londres, Longman).
- [23] SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*, p. 41 (Nueva York, Basic Books). Véase, además, en la misma línea de investigación, con un carácter más práctico: SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner* (S. Francisco, Jossey Bass). Asimismo, consúltese ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. A. (1977) *Theory in practice* (S. Francisco, Jossey Bass) y ARGYRIS, C. y OTROS (1985) *Action Science* (S. Francisco, Jossey Bass).
- [24] WIDLAK, H. (1984) El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación* (Tubinga), vol. 30, pp. 98-99.
- [25] ESTEVE, J. M. (1988) «Presentación» al libro de VERA VILA, J. (1988) *El profesor principiante*, p. 21 (Valencia, Promolibro).
- [26] MACLEAN, G. F. (1986) The person, moral growth and character development,

- en MACLEAN, G. F. y OTROS (Eds.) *Act and agent*, p. 384 (Nueva York, University Press of America).
- [27] ALTAREJOS, F. (1983) *Educación y felicidad*, p. 15 (Pamplona, Eunsa). Hay que hacer notar cómo, en relación a la idea de eficacia que propone Altarejos —matizada desde la perspectiva de la filosofía práctica—, el actual empuje de la filosofía de la técnica no parece descuidar, en ciertas líneas de investigación, tal perspectiva, aunque no siempre se entienda apropiadamente dicha tradición clásica. Vid. MITCHAN, C. (1989) *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* (Barcelona, Anthropos); QUINTANILLA, M. A. (1989) *Tecnología: un enfoque filosófico* (Madrid, Fundesco).
- [28] CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, p. 121 (Barcelona, M. Roca).
- [29] *Ibid.*, p. 128.
- [30] Una recopilación de los escritos de este autor, puede encontrarse en WESTBURY, I. y WILKOF, N. J. (1978) *Science, curriculum and liberal education* (Chicago, University of Chicago Press).
- [31] HOLT, M. (1987) *Judgment, Planning and Educational Change*, p. 63 (Londres, Harper and Row).
- [32] Cfr. BEINER, R. (1983) *Political Judgment*, pp. 1-2 (Londres, Methuen).
- [33] CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1986) Los viejos pedagogos nunca mueren, n. 140, septiembre.
- [34] Cfr. ARENDT, H. (1974) *La condición humana* (Barcelona, Seix Barral); GADAMER, H. G. (1977) *Verdad y método* (Salamanca, Sígueme); GADAMER, H. G. (1981) *La razón en la época de la ciencia* (Barcelona, Aifa); HABERMAS, J. (1987) *Teoría y praxis* (Madrid, Taurus); MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica); MACINTYRE, A. (1988) *Whose justice? Which rationality?* (Londres, Duckworth).
- [35] BERNSTEIN, R. J. (1983) *Beyond objectivism and relativism: science, hermeneutics and praxis*, p. 229 (Filadelfia, University of Pennsylvania Press).
- [36] Cfr. SKINNER, Q. (1988) *El retorno a la Gran Teoría en las ciencias humanas* (Madrid, Alianza); vid. además: MILLS, C. W. (1986) *La imaginación sociológica* (México, F.C.E.).
- [37] *Ibid.*, p. 24.
- [38] *Ibid.*, p. 25.
- [39] *Ibid.*, p. 17.
- [40] Vid. HABERMAS, J. (1987) o.c., pp. 49-86. Una buena exposición crítica del pensamiento de Habermas, sobre la doctrina clásica de la política, que postuló en la obra citada, puede encontrarse en MCCARTHY, TH. (1987) *La teoría crítica de J. Habermas*, pp. 19-34 (Madrid, Taurus); FERRY, J. M. (1987) *Habermas, l'Ethique de la communication*, pp. 51-144 (París, PUF); BEINER, R. (1983) o.c., pp. 25-31.
- [41] LLANO, A. (1989) *La nueva sensibilidad*, p. 37 (Madrid, Espasa-Universidad).
- [42] SHULMAN, L. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTRICK, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza I*, pp. 11 y ss. (Madrid, Paidós-MEC).
- [43] En efecto, la misma convicción de Shulman parece tener la Administración educativa española cuando afirma, en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (1989), que la investigación sobre educación es de naturaleza interdisciplinar y se guía por diversos paradigmas teóricos y metodológicos, pidiendo, además, una exigencia de rigor y control que debe extenderse a una amplia gama de procedimientos, desde la indagación histórica hasta «la especulación racional que realizan los filósofos de la educación» (o.c., p. 21). Sin embargo, sorprende que la propia Administración pida una exigencia de «rigor y control» a un campo de estudio e investiga-

- ción —la Filosofía de la Educación—, del cual, en cambio, no se acuerda a la hora de diseñar currículos acabados para la formación de los pedagogos.
- [44] Cfr. BALLESTEROS, J. (1984) Apertura a lo real y superación de los reduccionismos: análisis y hermenéutica, en *Sobre el sentido del derecho*, pp. 71-83 (Madrid, Tecnos).
- [45] LLANO, A. (1989) o.c., p. 202.
- [46] BEINER, R. (1983) o.c., pp. 72-73.
- [47] Este argumento está inspirado en la exposición de MUGUERZA (1986) *La razón sin esperanza*, pp. 167 y ss. (Madrid, Taurus), donde este autor expone, en el capítulo V, la «Teoría crítica y la razón práctica, a propósito de J. Habermas».
- [48] Cfr. CARR, W. (1987) o.c., pp. 166-167.
- [49] Cfr. LOBKOWICZ, N. (1977) On the history of theory and praxis, en BALL, T. (Ed.) *Political Theory and Praxis: New Perspectives*, pp. 13-27 (Minneapolis, University of Minneapolis Press).
- [50] MUGUERZA, J. (1986) o.c., p. 175.
- [51] BERNSTEIN, R. J. (1979) o.c., p. 10.
- [52] POPKEWITZ, TH. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*, p. 231 (Madrid, Mondadori). El error fundamental de este autor estriba en concebir la praxis como un cambio *ad extra* del individuo, cuando la buena praxis (*eupraxia*) informada frónéticamente —por el saber prudencial— lo que hace es transformar al individuo como hombre —*ad intra*—, argumento que, sólo por ignorancia o malicia, puede hacer concebir a la *phronesis* como opuesta a la moralidad, en el sentido kantiano de la concepción moral. Sobre esto, véase GREEN, TH. (1988) The economy of virtue and the primacy of prudence. *American Journal of Education*, 96:2, pp. 127-142.
- [53] RESCHER, N. (1980) *La primacía de la práctica*, pp. 3-4 (Madrid, Tecnos).
- [54] CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) o.c., p. 56.
- [55] PAREKH, B. (1986) M. Oakeshott, en *Pensadores políticos contemporáneos*, p. 128 (Madrid, Alianza). Oakeshott desarrolla estas ideas en *On Human Conduct*, pp. 56 y ss. (Oxford, Clarendon Press, 1975).
- [56] Cfr. OAKESHOTT, M. (1975) o.c., pp. 60 y 62.
- [57] MILLÁN-PUELLES, A. (1981) *La formación de la personalidad humana*, p. 86 (Madrid, Rialp).
- [58] MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*, p. 233.
- [59] *Ibid.*, p. 235.
- [60] *Ibid.*, p. 236.
- [61] *Ibid.*, p. 236.
- [62] *Ibid.*, p. 236.
- [63] GADAMER, H. G. (1977) o.c., p. 347.
- [64] ZUBIRI, X. (1987) *Sobre el hombre*, p. 201 (Madrid, Alianza Editorial).
- [65] MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*, o.c., p. 237.
- [66] VOEGELIN, E. (1969) *Nueva ciencia de la política*, p. 102 (Madrid, Rialp).
- [67] BLASE, J. J. (1986) Socialization and Humanization: One side of Becoming a Teacher, *Sociology of Education*, vol. 59, p. 100.
- [68] RICH, J. M. (1984) *Professional ethics in education*, p. 131 (USA, Ch. C. Thomas).
- [69] MACINTYRE, A. (1987) o.c., p. 240.
- [70] MARITAIN, J. (1981) *La educación en este momento crucial*, p. 13 (Buenos Aires, Club de Lectores).
- [71] LLANO, A. (1989) o.c., p. 211.
- [72] CARR, W. (1987) o.c., p. 137. Otra forma de aproximarse al carácter ético de

- la práctica educativa puede encontrarse en la exposición de J. Derbolav, para quien en el área de la «acción» el deber se manifiesta como exigencia que emerge en determinada situación, bajo la forma habitual de la virtud. Cfr. DERBOLAV, J. (1988) *Etica pedagógica e política dell'educazione*, en FLITNER, W. y DERBOLAV, J. (1988) *Problemi di etica pedagogica*, p. 50 (Brescia, La Scuola).
- [73] Cfr. TOURIÑÁN, J. M. (1987) o.c., p. 33.
- [74] *Ibid.*, p. 30.
- [75] *Ibid.*, p. 247.
- [76] ESCÁMEZ, J. (1988) La teoría pedagógica y el progreso educativo, en *La calidad de los centros educativos*. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, p. 20 (Alicante, Sociedad Española de Pedagogía-Caja de Ahorros Provincial de Alicante).
- [77] VOEGELIN, E. (1969) o.c., p. 103.
- [78] MACINTYRE, A. (1987) o.c., p. 189. Aquí radica una de las diferencias fundamentales entre la concepción ética kantiana, dentro de la cual actuar virtuosamente es actuar en contra de la «inclinación», y la concepción aristotélica, la cual llevaría a pensar que, en el fondo —como MacIntyre apunta— toda educación moral es una «*éducation sentimentale*».
- [79] MACINTYRE, A. (1987) o.c., p. 195.
- [80] MACINTYRE, A. (1988) o.c., pp. 109-110.
- [81] INCIARTE, F. (1974) *El reto del positivismo lógico*, p. 204.
- [82] *Ibid.*, p. 207.
- [83] FENSTERMACHER, G. D. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en WITTRICK, M. C. (Ed.), o.c., p. 174. Resulta llamativo que desde la corriente crítica de la educación se subraye la necesidad de concebir la actividad educativa como una práctica social conectada con las virtudes, tal y como recientemente han dicho LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1987) *Critical Pedagogy and Teacher Education*. *Journal of Education*, 169:3, 117-137. Asimismo, véase SOCKETT, H. T. (1987) Has Shulman Got the Strategy Right? *Harvard Educational Review*, 57:2, pp. 208-219 (es un «rejoinder» al artículo de SHULMAN, L. (1987) *Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform*, *Harvard Educational Review*, 57:1, pp. 1-22).
- [84] ALTAREJOS, F. (1987) La naturaleza práctica de la Filosofía de la Educación. *Educar*, 11, pp. 17-34. Véase, además, acerca de la dimensión práctica del saber educativo: ALTAREJOS, F. (1989) La practicidad del saber educativo, en la obra colectiva *Filosofía de la Educación hoy*, pp. 359-372 (Madrid, Dykinson). Vid. BARCENA, F. (1990) 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, vol. 2, pp. 246-251 (Madrid, UNED).
- [85] En efecto, no podemos olvidar que existe una complicación evidente entre saber práctico de la prudencia y la rectitud de la acción correctamente encauzada, en términos de *excelencia*. Y esto es cierto hasta el punto que la acción guiada prudencialmente es tan reflexiva como, evidentemente, racional, en la medida que el mismo criterio de lo «virtuoso» en la acción así encauzada se encuentra presente en la misma forma racional de la acción. Vistas así las cosas, se hace todavía más notorio cómo la concepción de la educación como un «quehacer esencialmente agible» posibilita —y exige— una práctica reflexiva de la educación alejada de una mentalidad técnica exclusivista. Sobre esto último, véase el esclarecedor trabajo de: IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989) El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo, en la obra colectiva *Filosofía de la Educación*, pp. 409-419. Asimismo, consúltese —sobre la contribución de la *phronesis* a la rectitud de la acción— el trabajo de: BARRIO MAESTRE, J. M. (1988) Educación moral e ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI: 1981, pp. 525-542. De estas ideas, aunque con importantes matizaciones que particularmente no com-

parto, también se ha hecho eco Beyer en su último libro: BEYER, L. E. (1988) *Knowing and Acting*, pp. 135-172 y 173-208 (Londres, The Falmer Press).

278

FERNANDO BARCENA ORBE

**SUMMARY: EXPLANATION OF EDUCATION AS MORAL PRACTICE**

The purpose of this paper is to enhance the meaning of education as a moral practice, that is to say, as a form of *praxis* in its aristotelian sense. This approach allow to place the discussion of education into the contemporary debate which stress the value, to the science of human activity —as educational sciences are— of the practical philosophy tradition.

Moreover, the analysis of education as a moral practice have outstanding incidences in a correct professionalization of educational practice, because knowledge of ethical standards is a necessary but no sufficient condition for professional moral ethical conduct. The educator needs to develop its personal maturity by cultivating good character traits through its practical wisdom (*phronesis*).

**KEY WORDS:** Practical knowledge and education. Practical philosophy. Education as *praxis*. Profesional Ethics.