

FERNANDO BÁRCENA ORBE (*)

INTRODUCCIÓN

Muchas veces se ha dicho que en actividades como la enseñanza se provocan situaciones y acontecimientos singulares y únicos. La observación de este dato ha llevado a generalizar la idea de que, debido a la peculiaridad de las transacciones producidas en el marco de la práctica escolar, en general, la actividad educativa está caracterizada por un elevado grado de indeterminación e incertidumbre. Como consecuencia de ello, en los últimos años se ha producido una literatura especializada, relativamente abundante sobre este tema, uno de cuyos principales propósitos ha sido intentar sistematizar nuestro conocimiento acerca de ese supuesto carácter inevitablemente incierto de la tarea educativa (Lortie, 1975; Jackson, 1986; Berlak y Berlak, 1981; Zaret, 1981; Schön, 1983 y 1987; Floden y Clark, 1988).

Las explicaciones de la naturaleza de la incertidumbre en la práctica educativa, sin embargo, varían según los autores, poniéndose también al servicio de objetivos distintos. Algunos consideran que el carácter incierto de la práctica educativa sirve como justificación fundamental y prioritaria de la defensa de la educación como actividad o práctica moral, mientras que para otros lo será como requerimiento lógicamente previo y necesario que nos permita adoptar un enfoque reflexivo y artístico capaz de explicar la naturaleza de la profesión de la enseñanza como práctica que debe mantenerse alejada de cualquier pretensión tecnológica. Así, por ejemplo, suele ser habitual escuchar razonamientos del estilo de los que piensan que la contingencia y la singularidad reales en las que se desenvuelven las acciones educativas invalidan la eficacia lógica de las reglas tecnológicas (Angulo Rasco, 1989, p. 25).

Personalmente considero que plantear las cosas en estos términos es, por lo menos, equívoco, por varias razones. Primero, porque con ello no se explica adecuadamente el carácter propio de la actividad educativa: tan propio de cualquier inter-

(*) Universidad Complutense.

vención pedagógica es realizarla ética y reflexivamente como incrementar los grados de eficacia. Para toda práctica humana, la voluntad de eficacia es inseparable de la ética y la reflexividad de la tarea a realizar. Y, en segundo lugar, porque la descalificación de un enfoque tecnológico para la intervención educativa suele venir presidida por la falsa creencia de que toda tecnología educativa olvida el carácter singular y mutable de los acontecimientos educativos, cuando de hecho esta perspectiva admite que «la naturaleza del fenómeno educativo raramente permite una aplicación mimética del saber elaborado, sino que requiere del análisis pertinente sobre la naturaleza específica de la situación en la que se interviene» (Sarramona, 1991, p. 191).

Sin embargo, me parece no sólo un acierto, sino también un asunto indiscutiblemente necesario, reconocer la existencia de un cierto principio de incertidumbre en la práctica de la educación y en actividades como la enseñanza, porque, hasta cierto punto, de él depende —es decir, de que reconozcamos que existe— la productividad misma de la investigación en nuestro área y el progreso y la calidad del conocimiento pedagógico. Como dicen sobre este punto Novak y Gowin (1988), «la educación es un difícil campo de investigación: si uno espera contribuir al conocimiento humano en este campo, es preciso que crea en lo que está haciendo. La educación es una empresa moral. Las expectativas habituales de la investigación, predecir y controlar los acontecimientos, se ven limitadas por el hecho de que debemos respetar a las personas y su derecho a pensar individual y libremente. Ésta es una de las diferencias fundamentales entre las Ciencias Humanas y las Ciencias Naturales» (p. 188).

Uno de los rasgos centrales de una práctica inteligente lo constituye la capacidad de anticipación. O dicho con otros términos, la capacidad para salir airoso de *situaciones imprevistas*. En el caso de la práctica educativa, este punto es bien claro. Como sistema, la educación es un sistema muy complejo, y en cuanto tal, un sistema necesario. Todo lo complejo se vuelve de algún modo necesario, lo que entre otras cosas significa que posee en sí mismo una finalidad o *télos*: un sentido y una dirección. Lo que ocurre es que esta dirección exige reajuste constante —y de ahí la incertidumbre y la posibilidad de tener que enfrentarnos con acontecimientos imprevistos—, porque la complejidad de la educación tiene como causa final el principio de la libertad, de la que disfrutaban sus principales protagonistas. Por eso el profesional de la educación, en su condición reflexiva, necesita ser iniciado en un aprendizaje anticipatorio y en una preparación para lo impredecible. Pues bien, sólo mediante una mentalidad ética y reflexiva puede el educador atajar en ocasiones lo impredecible, en lo que consiste un acontecimiento futuro —y por tanto desconocido—, pero de probable provocación, tan inintencional como segura.

Existe incertidumbre en educación, y reconocerla significa comenzar a sentar unas bases razonablemente lógicas en un campo en el que las expectativas del determinismo científico —al estilo de un Laplace, por poner un caso extremo— no se cumplen, ya que *debemos* estar muy lejos de suponer —como él creía— que existen leyes similares a las que rigen el Universo, gobernando el comportamiento y la acción humana. En suma, parece sensato suponer que si existe un principio de incertidumbre en la física —que en 1926, y de la mano del físico alemán Werner Heisenberg, llevaría a formular la teoría de la mecánica cuántica—, con mucha más razón aún tendríamos que reconocer la posibilidad de formular un *principio de incertidumbre en educación* (Bárcena, 1992), ya que las situaciones educativas constituyen

fenómenos provocados intencionalmente por las personas, que son las que básicamente hacen que existan.

Mi propósito en este artículo intentará ser una contribución al debate actual sobre la determinación de la *racionalidad práctica de la actividad educativa*. La argumentación que desarrollaré va a concentrarse en la idea de que la consideración de ésta como tarea reflexiva supone reconocer la existencia de ciertas zonas de incertidumbre en la actividad —singularidad, conflicto de valores e indeterminación— cuyo control precisamente conlleva un gran desgaste reflexivo para el educador profesional. Atajar la incertidumbre en la enseñanza, en el marco de una generalizada preocupación por tecnificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reclama el asentamiento de una sólida «estructura cognitiva de reflexión práctica» en los docentes y educadores como punto de partida para una coherente elaboración de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas.

Como cualquier decisión que afecta a otras personas, las decisiones pedagógicas siempre se toman sobre la base de determinados *supuestos «creenciales»*, es decir, supuestos que implican creencias concretas del agente decisor —el educador, en nuestro caso— acerca de lo que son los seres humanos, acerca de cómo actúan y acerca de cuál es el bienestar educativo —personal y social— que en términos generales más les conviene como educandos. Cualquier elección educativa se apoya, en mayor o menor grado, en estas creencias, que por supuesto están establecidas implícitamente, las más de las veces, en la mente del educador. Pues bien, cuanto más se ayuda al educador a explicitar críticamente estos supuestos creenciales, más posibilidades de éxito y eficacia tendrá en su toma de decisiones pedagógicas y en la elaboración de juicios educativos. Una parte integrante del tratamiento reflexivo de las zonas de indeterminación de la práctica educativa la constituirá precisamente esta labor de explicitación crítica de supuestos creenciales de las decisiones.

I. COGNITIVISMO Y DISCURSO PRÁCTICO EN EDUCACIÓN

1. *Algunas implicaciones del cognitivismo en la actividad educativa*

Como resultado del auge de los planteamientos cognitivos en el estudio de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, se han presentado diversas tesis pedagógicas fundamentales —más o menos relacionadas directamente con tal perspectiva— que conviene recordar sumariamente. De entre todas ellas, interesa destacar principalmente las dos siguientes:

1. En primer lugar, la tesis de que el alumno ha de tener, en general, un especial protagonismo en el aprendizaje escolar, y particularmente, ante la cuestión de la construcción significativa del conocimiento, pero justo en la medida en que este proceso no se satisface sólo a partir del establecimiento de una relación individual con el objeto de conocimiento. La influencia del profesor —lo que se ha dado en llamar «ayuda pedagógica»— y, más específicamente aún, el establecimiento de cierto tipo de interacción educativa son un elemento decisivo en la activación de lo que se conoce como *actividad mental autoestructurante*, sin la cual en modo alguno se podría satisfacer el requisito de sistematización y control de los procesos de aprendizaje

significativo (Coll, 1990a, p. 132 y ss.; Pozo, 1989, p. 163 y ss.). De acuerdo con este punto de vista, puede decirse que no existe una relación estrictamente causal entre la enseñanza y el aprendizaje (Fenstermacher, 1989, pp. 150-180). La relación entre ambos procesos tiene necesariamente que pasar —e incidir— en los procesos de pensamiento, expectativas, intereses, etc. del alumno (Reilly, 1989, pp. 9-13; Wittrock, 1985, p. 336 y ss.). La educación, como proceso humano y formal de desarrollo integral, procede así por vías indirectas, en vez de seguir caminos directos. Procede como influencia formal y sistemática hasta propiciar —o, por el contrario, obstaculizar— procesos formativos informales y permanentes en la vida adulta. Afirmar que la educación es acción, como tarea específica del alumno, supone, siquiera implícitamente, admitir esta tesis fundamental.

2. La segunda afirmación hace estricta referencia a la actuación del docente. Lo que en ella se afirma es que el cuerpo de conocimientos o saber pedagógico elaborado sobre la actividad de la enseñanza, y en general sobre educación, en su configuración o articulación teórica, no puede incidir directamente en la actividad que desempeña con la pretensión de dirigirla y provocar los efectos pretendidos. También aquí existe mediación; la mediación de los procesos de deliberación y reflexión del profesor: una modalidad de «pensamiento reflexivo». Como género de saber, el conocimiento regulador de la práctica profesional del profesor debe cumplir ciertos requerimientos fundamentales.

En primer lugar, tiene que participar —como saber almacenado en la memoria— en la regulación psíquica de la actividad y, al mismo tiempo, ser cambiado por ésta, si es que la actividad ha sido integrada personalmente en una cierta estructura cognitiva. En segundo término, los elementos del saber actualizados por el docente —en la repetición de determinadas actividades y actuaciones— tienen que llegar a consolidarse como propiedades o categorías cognitivas personalizadas. Por otra parte, resulta claro que el saber es, simultáneamente, presupuesto y resultado de la actividad; es la consecuencia, y no sólo la condición de posibilidad, de una confrontación activa con la realidad, que en el caso de la enseñanza encontraremos constituida por diversas zonas de indeterminación, singularidad e incertidumbre. Sólo de esta manera el saber educativo —concebido como «conocimiento práctico»— alcanzará la índole de un *plan interior de acción*: «En el plan de acción —escribe Herwig Widlak (1984)— se anticipan el fin y la vía, lo que constituye una importante presuposición de cualquier acción. El saber estructurado en planes se sitúa así en un lugar intermedio entre la representación o teoría y su realización o práctica» (p. 97).

La formación del profesor tiene que ir orientada, de acuerdo con estas ideas, a que éste pueda ir personalizando, en un esquema de pensamiento propio, un saber autorreflexivo, científicamente fundado y crítico, pues ni se resuelve la enseñanza con sólo mirarla, ni se convierte en práctica racional innovadora si no se supera el nivel del pensamiento vulgar, las creencias personales o el conocimiento tácito. Como consecuencia de todo esto, pueden avanzarse algunas afirmaciones concretas sobre la relación teoría-práctica en el campo de la actividad de la enseñanza. Quisiera aquí destacar tan sólo una: *la inexistencia de una identidad estructural en la situación de aplicación del saber teórico en la enseñanza y en la ciencia*. Así como en esta última la cuestión está en verificar hipótesis y predecir y/o controlar regularidades entre acontecimientos, en la enseñanza la aplicación del saber está orientada a configurar

reflexivamente «situaciones intencionales» (Pearson, 1989, p. 63 y ss.; Smith, 1988). En la enseñanza no es posible, bajo el modelo de verificación de hipótesis, comprobar la veracidad de las teorías. Éstas se producen desde el exterior de la situación en la que ulteriormente debe aplicarlas el profesor. No hay, por tanto, una relación de estrecha dependencia causal —y lógicamente necesaria— entre teoría y saber de la acción (o reglas). Lo que esto significa, en última instancia, es la necesidad de que el profesor aprenda a moverse por los caminos de la reflexión, tanto sobre la práctica como sobre la teoría.

También aquí —como en el caso de la tesis anterior— afirmar el carácter de la intervención educativa como acción exige tener que admitir que la naturaleza del hecho educativo impide una aplicación mimética del saber elaborado, ya que ninguna ley científica puede, de inmediato, convertirse en dirección práctica reglamentada. Especialmente a través de procesos deliberativos y de reflexión sobre la acción, el profesor debe asegurar el ajuste contextual de los principios teóricos de explicación y regulación de la actividad.

Por consiguiente, así como la explícita voluntad del profesor de incidir en el alumno para provocar su actividad mental autoestructurante no niega que en última instancia deba ser éste quien *actúe* como protagonista del proceso de construcción significativa del conocimiento —es decir, que aprenda por *reestructuración*—, el reconocimiento de la existencia de un conocimiento práctico, como regulador inmediato de la acción pedagógica, tampoco contradice el principio de la primacía del orden cognoscitivo —de la teoría— sobre el operativo. La «práctica» tiene una preeminencia en la actuación docente en diversos sentidos, y básicamente como un modo cognitivo específico y singular de intervenir pedagógicamente en el transcurso del proceso educativo. Esta idea ha consolidado la convicción de que la práctica de la enseñanza, y en general la actividad educativa, consiste básicamente en una tarea cognitiva de reflexión práctica. A continuación, pasaremos revisión a algunos de sus desarrollos más importantes.

2. *El planteamiento reflexivo de la acción educativa. Algunos desarrollos teóricos*

No son pocos los autores que han querido ver, en ideas como las expuestas, una cierta imposibilidad para que un conocimiento especializado y estandarizado —al estilo del conocimiento tecnológico— controle la práctica educativa. Es la duda acerca de la existencia de un saber profesional sobre educación suficientemente dotado de principios, leyes, normas y rutinas como para asegurar un autocontrol técnico de la práctica educativa. «La práctica —comenta en este punto Gimeno Sacristán (1989), refiriéndose a la enseñanza— es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y, además, compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos» (p. 206). Estas condiciones hacen de la incertidumbre un principio explicativo y regulador de la práctica. Según unos autores, esto se debe a que la tarea educativa es un proceso de codeterminación entre varios sujetos. Son acciones que forman procesos en los cuales el predominio de un modelo de racionalidad técnica traería como resultado la imposición a los procesos educativos de una certidumbre de la que carecen por principio.

En opinión de J. Schwab (1978), actividades como la enseñanza constituyen tareas prácticas que implican un flujo constante de situaciones problemáticas que mueven a los educadores a elaborar juicios, cuyo objetivo principal es permitir la transferencia de valores generales a situaciones singulares, lo que exige una modalidad específica de indagación: la *deliberación práctica*. La propuesta curricular de este autor había surgido como réplica a las tesis de la influyente obra de Ralph Tyler (1973), *Basic principles of curriculum and instruction*. Para Tyler, la educación no constituía un fin en sí mismo, sino un medio para la consecución de fines preestablecidos y concretados como objetivos de aprendizaje. Si lo que se buscaba era una directriz práctica que orientase el desarrollo curricular y la actividad de la enseñanza, entonces estos objetivos debían formularse de modo que expresasen una conducta terminal en el alumno, observable y evaluable por el profesor al término del proceso.

Este planteamiento tuvo dos importantes clases de efectos. El primero consistió en que, de acuerdo con la racionalidad impuesta por el modelo de Tyler, las cuestiones sobre los fines de la educación y los valores debían ser resueltas previamente al desarrollo curricular. Este tipo de problemas iban siendo concebidos más como una cuestión técnica, de una particular técnica —esto es, el curriculum concebido como medio para un fin—, que como un problema práctico de reflexión y de discusión crítica. El segundo efecto, concomitante con el anterior, cristalizó en la separación social de ámbitos de actividad. El especialista trabaja en desarrollo curricular y actúa fuera del contexto práctico donde el educador ulteriormente tendrá que aplicarlo; este último se limitará a un pasivo ajuste, sin participación alguna en su elaboración. La conjunción de ambos efectos originaba graves problemas, justo en la medida en que instituciones como la escuela iban siendo pensadas como empresas que organizar gerencialmente.

Joseph Schwab se opuso firmemente a estos planteamientos. En su opinión, una excesiva confianza en el modelo de objetivos ignoraba el grado en que la enseñanza y el desarrollo del curriculum constituían formas de actividad práctica requeridas de reflexión, elaboración de juicios prácticos y arriesgadas tomas de decisiones. En opinión de Wilfred Carr (1989), defender este nuevo planteamiento supondría «reconocer que la educación es esencialmente una actividad moral relativa a la promoción de valores humanos e ideales sociales. También supone reconocer que, como todas las actividades formadas moralmente, la enseñanza es un proceso flexible y abierto que no puede ser regulado y controlado por la aplicación de principios técnicos y normas. Verdaderamente, desde una perspectiva práctica, la única clase de desarrollo curricular congruente con una visión de la educación como actividad moral es la que ayuda a los profesores informados a hacer juicios prácticos sobre lo que deben hacer en una situación concreta» (p. 22). Así pues, la enseñanza o la elaboración y determinación del curriculum se suponen, bajo estas consideraciones, asuntos que tienen bastante menos que ver con la aplicación técnica de reglas que con la capacidad para ajustar valores éticos a situaciones humanas problemáticas. En este proceso, la deliberación desempeña un importante papel, aunque no es en absoluto fácil de llevar. Las «situaciones-problema», señalaba Schwab (1978), «se manifiestan en la conciencia; pero el carácter del problema, su formulación, no. Ese carácter depende del ojo perspicaz del espectador» (p. 316). Así pues, «la deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden

ser importantes, debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los *desiderata* del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones, si tales consecuencias les afectan. Entonces tendrá que sopesar sus costos y consecuencias y elegir no la alternativa correcta, porque no existe, sino la mejor» (*ibid.*, p. 318).

De acuerdo con estas ideas, la práctica educativa, la actividad de la enseñanza y otras modalidades similares de intervención pedagógica son, hasta cierto punto, singulares *artes prácticas*. Para Lawrence Stenhouse (1987), un firme defensor de la enseñanza como actividad artística, «las ideas y la acción se funden en la práctica (...). En el arte las ideas son comprobadas en la forma por la práctica. La exploración y la interpretación conducen a una revisión y a una acomodación de idea y de práctica (...). Así es la enseñanza. No se trata de un mecanismo que funcione rutinariamente o de una gestión regida por la mera costumbre» (p. 138). Es una actividad cuyo desarrollo exige la puesta en práctica de todo un *proceso* en el que los fines y los medios se vinculan intrínsecamente por lo que Peters llamó «principios de procedimiento» (Peters, 1966, 1969, 1977). Desarrollar el currículum y decidir su contenido es, para Stenhouse, interesarse por el propio desarrollo profesional y, a la vez, denotar que se está ya inmerso en él. Pero justamente este desarrollo profesional tiene que basarse en la investigación y la indagación sistemáticas, dentro de las cuales los educadores aprenden a reflexionar sobre la práctica para usar los resultados de sus reflexiones en la mejora y el diseño de una actividad incierta.

En el libro *The reflective practitioner*, publicado en 1983 por D. A. Schön, se destaca esta naturaleza eminentemente reflexiva de las profesiones en las que no parece viable una aplicación total del modelo de la racionalidad tecnológica: «Estas zonas indeterminadas de la práctica —incertidumbre, singularidad y conflicto de valores— escapan a los patrones de la racionalidad técnica —explica Schön—. Cuando una situación problemática es incierta —declara este autor— la resolución del problema técnico depende de la previa construcción de un problema bien formulado; lo que en sí mismo no es una cuestión técnica.» Estas zonas de indeterminación nos sitúan más allá de los límites convencionales de la práctica profesional. Las situaciones «profesionales», cargadas de incertidumbre, piden un examen más profundo de la clase de aprendizaje que podemos obtener —y que es necesario desarrollar— incluso en el transcurso del desarrollo de la actividad. A esta índole del saber la llama Schön *artistry*. En su específica aplicación a la práctica de la enseñanza, sus implicaciones concretas son —a juicio de Louis J. Rubin (1985)— las siguientes: «a) elección de fines educativos dotados de elevado valor, b) uso de formas imaginativas e innovadoras para el logro de estos fines, y c) la consecución de tales fines con gran destreza y habilidad» (p. 16).

Para Schön (1983), «desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica es un proceso de *resolución* de problemas. Los problemas de elección y decisión se resuelven mediante la selección de aquellos medios más adecuados para alcanzar los fines ya establecidos. Con este énfasis en la resolución de problemas —añade— olvidamos la *identificación* de los mismos, el proceso por el cual definimos la decisión a tomar, los fines a conseguir, los medios que deben elegirse. En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan acabados al práctico. Deben construirse a partir de los materiales de las situaciones problemáticas complejas, preocupantes e

inciertas. En orden a convertir una situación problemática en problema, el práctico debe hacer una cierta clase de trabajo. Debe dotar de sentido a una situación incierta que inicialmente carece de él» (pp. 39-40). Dentro de este proceso de «identificación de problemas» *nombramos* las cosas que vamos a atender y enmarcamos el *contexto* en el que trabajaremos. En este sentido, el modelo de la racionalidad técnica es inapropiado por diversas razones: 1) porque la asunción de que el conocimiento profesional puede ser producido al margen de la situación en la que tiene que ser aplicado, olvida el grado en el que tal conocimiento está socialmente estructurado y encajado dentro del contexto de una comunidad mayor de profesionales e influjos institucionales; y 2) con su olvido del modo habitual de trabajo de los profesionales, la racionalidad técnica tiende a soslayar que éstos actúan mucho más sobre la base de un conocimiento tácito e informal que por la aplicación sistemática de un conocimiento teórico-técnico acabado. El saber del profesional es un conocimiento práctico y, específicamente para la práctica educativa, las situaciones en las que pueden aplicarse principios teóricos difieren notablemente de las que son apropiadas para verificar hipótesis científicas. La aplicación de la teoría en la práctica científica no es asimilable a la aplicación de la teoría en la práctica educativa, dentro de la cual sus fines —como ya vimos en el primer capítulo— no gozan de consenso generalizado y piden revisión.

La racionalidad técnica, en fin, no acierta en su esfuerzo por dotar a los profesionales de prácticas inciertas y divergentes de la competencia apropiada. En esencia, la propuesta de Schön supone una explícita afirmación de que la realidad está nuclearmente vinculada al proceso mismo del conocer, a *cómo* se conoce. El conocimiento —proceso esencialmente dinámico— es concebido en términos de una «construcción progresiva». Según hace notar Coll (1990b), la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje se organiza básicamente en torno a dos ideas fundamentales, que también parecen encontrarse en los planteamientos cognitivistas del autor americano. Por una parte, que el sujeto que aprende —educador, como profesional, o educando, como alumno— es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, de modo que se hace necesario prestar suficiente atención al principio de actividad, entendido no como un acto de descubrimiento individual sin referencia alguna a la influencia exterior. En segundo lugar, la actividad mental constructiva del sujeto se aplica a contenidos que ya se poseen en cierto grado mayor o menor de elaboración. Para toda actividad los hábitos y rutinas prerreflexivas son elementos esenciales que posibilitan ulteriores aprendizajes. Los nuevos conocimientos deben anclarse en los saberes que ya se poseen.

Pues bien, a Schön le preocupa especialmente un punto de vista del conocimiento profesional que es cercano a este enfoque constructivista, y según el cual la atención principal debe prestarse a los *procesos* que caracterizan la construcción del conocimiento. De este modo su atención principal se concentra en las «acciones» del agente profesional, de modo que, finalmente, todos los esfuerzos acaban orientándole a la determinación del *conocimiento en la acción* —una forma de conocimiento práctico— que construyen los profesionales reflexivos cuando trabajan, y dentro del cual, ocupa un lugar central lo que Dewey (1989) denominó «pensamiento reflexivo».

En *How we think*, lo definió en los términos siguientes: «Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia

o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (p. 25). Como tal, el pensamiento reflexivo no es meramente una cadena secuencial de ideas, sino una *consecuencia* u ordenación consecutiva de ideas en la que cada una de ellas determina a la siguiente, convirtiéndola en su resultado. Cada fase del pensamiento reflexivo tiene un sentido y se dirige a un punto, y por eso «apunta» a una conclusión. De acuerdo con esto, el pensamiento reflexivo cubre distintas fases: *a)* Un estado de duda o perplejidad —una cierta controversia— en el que justamente se origina la indagación deliberativa. Esta forma de investigación está animada por la búsqueda de materiales, datos o puntos de información capaces de contribuir al esclarecimiento del problema. La reflexión será mayor —aumentando también su propio desgaste— cuando el estado de duda se dé u ofrezca en una situación cargada con incertidumbres no estructuradas o externas a la acción. Por ejemplo, un conflicto axiológico entre fines educativos o metas pedagógicas, planteado por la interferencia de ciertas decisiones de los padres con respecto a la educación de sus hijos. *b)* Un proceso operativo de estudio e investigación orientado por la búsqueda y consecución de objetivos concretos que se han descubierto como óptimos para esclarecer el problema. Es el momento que ha de terminar en la elaboración de algún juicio final, en una toma de posición y alguna decisión concreta.

Ambas fases son igualmente importantes. No obstante, hay que resaltar la relevancia de la primera, pues en muchas ocasiones se ha venido defendiendo, a partir de la consideración de la acción educativa como actividad práctica, que la única fuente de teorización relevante para los educadores son los llamados «problemas prácticos». Esta afirmación contradice el principio de la primacía —y correspondiente autonomía— del orden cognoscitivo sobre el práctico u operativo. Dewey muestra, por el contrario, lo que ya vio Aristóteles; a saber, que también es fuente de teorización —como momento estrictamente teórico que es, y no práctico— esa especie de duda acompañada de intriga en la que consiste la perplejidad. Es un «querer saber» previo, pero en cualquier caso acompañante, del «querer hacer» una actividad con conocimiento de causa.

Dewey aborda un punto especialmente interesante en su exposición y tratamiento del pensamiento reflexivo, referido a las actitudes éticas necesarias para provocarlo. En primer término, la *apertura de mente*. Por tal hay que entender «un deseo activo de escuchar a más de una parte; de acoger los hechos con independencia de su fuente; de prestar atención, sin remilgos, a las posibles alternativas; de reconocer la posibilidad de error incluso de las creencias que más apreciamos» (p. 43). Apertura de mente exige, pues, el «principio de escucha activa» que ya hemos identificado anteriormente. Es una verdadera actitud ética aquella que nos permitirá evitar querer reproducir nuestras convicciones en los demás, haciendo que éstos las asuman con compromiso inquebrantable e inamovible. Comentando estas ideas de Dewey, observa Zeichner (1987) que su valor consiste en el hecho de que «la reflexión entraña un equilibrio entre la referencia a la autoridad y la referencia al hecho empírico, y un equilibrio entre la arrogancia que rechaza a ciegas y el servilismo que acepta también a ciegas» (p. 175). En suma, se trata de una actitud que mueve a una voluntad de conocimiento real.

La segunda actitud es el *entusiasmo*. El entusiasmo es una propiedad o categoría básica de la «motivación intrínseca»; algo, por tanto, interno, estable y controlable. Es

la causa de un pensamiento unitario —en vez de dividido—, una actitud que sabe aunar el interés, la atención y el esfuerzo en el ejercicio de una actividad cuyo desarrollo implica o supone la aplicación de determinadas estrategias cognitivas con el objeto de mejorar la habilidad de su ejecución dentro de su mismo proceso.

La tercera actitud es la *responsabilidad intelectual*. Responsabilidad es capacidad de respuesta, capacidad para responder, en este caso, de las consecuencias que lógicamente se deducen de una determinada proposición: «Ser intelectualmente responsable —dice Dewey— quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. La responsabilidad intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias» (p. 44). También asegura una comunicación y un diálogo significativos, sobre todo en áreas de contenido especialmente controvertido.

II. LA INCERTIDUMBRE COMO PRINCIPIO DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Según Dewey (1966), el punto de vista moral se hace especialmente evidente ahí donde surge una diferencia entre lo mejor y lo peor, es decir, allí donde, existiendo incertidumbre, no hay más remedio que elegir entre cursos alternativos de acción y decidir: «Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor» (p. 254).

De acuerdo con estas ideas, se puede admitir —a partir de la consideración de la enseñanza como un «problema práctico» (Gauthier, 1963)— que esta actividad se encuentra presidida por un cierto *principio de incertidumbre*, cuyo reconocimiento supone asimismo subrayar su naturaleza predominantemente reflexiva.

En efecto, la realización de toda práctica educativa precisa unas adecuadas *organización y gestión*. En sí misma, esta actividad es una práctica social compleja, y supone actos de comunicación e interacción recíprocas entre diversos agentes. Es un modo de asociación entre personas que organizan sus acciones y tareas orientándolas a determinados propósitos educativos.

Ahora bien, similarmente a lo que acontece con otras prácticas socialmente establecidas y complejas, también en la actividad educativa el motor del cambio y la innovación depende de una clase especial de tecnología —la *tecnología intelectual* o «cognitiva», podríamos decir— que incluye referencias a la planificación, a la ordenación y a la coordinación. Cada vez más, se percibe la medida en que el correcto desempeño de la tarea educativa exige realizar tareas sustancialmente intelectuales, como las de diseño, análisis, formulación de juicios, toma de decisiones, etc. Realmente hay una primacía del conocimiento, y más concretamente del conocimiento teórico, al que se reconoce como el más importante a la hora de organizar la innovación racional y el cambio en educación. Éste es un posible modo de justificar la primacía del orden teórico sobre el operativo en la ejecución de tareas prácticas como la actividad educativa. Sin embargo, esta primacía no nos debe confundir. Primacía significa aquí correcto planteamiento teórico de las cuestiones prácticas, las cuales en

cualquier caso exigen *capacidad de ejecución*. Será en relación con ésta como el conocimiento práctico —artístico o bien moral— encuentre su adecuado lugar y preeminencia; una preeminencia necesaria para atajar las zonas de indeterminación de la práctica educativa.

En efecto, tal y como ocurre en la base de toda organización humana y social, la práctica educativa se compone de estructuras de acción que aseguran la reproducción irreflexiva —hábitos establecidos por la repetición de tareas— de propiedades estables, liberando determinadas fuentes de atención para el tratamiento de lo que se conoce como *incertidumbre*, que podríamos definir genérica y provisionalmente como el resto de conocimiento y/o información, ausente para la ejecución de una actividad (Eraly, 1988, p. 56).

En efecto, cuando para una situación dada se carece de recursos y procedimientos que aseguren su despliegue y su desarrollo exitoso, se requiere realizar un trabajo reflexivo encaminado a la producción de nuevas respuestas. Desde luego, toda acción está compuesta de operaciones reflexivas centradas en la incertidumbre de la situación y de rutinas irreflexivas que se corresponden con las propiedades estables del contexto. En este sentido, toda acción necesita que se desarrollen secuencias rutinarias —determinadas rutinas y hábitos—, pues, en parte, el tratamiento de la incertidumbre depende del establecimiento de programas de acción ya existentes. Por ello, *el hábito y las rutinas constituyen la condición de aprendizajes ulteriores y del desarrollo de formas nuevas*. Ninguna acción es absolutamente nueva y reflexiva, sino que, por el contrario, se sustenta en la reproducción de secuencias de acción previamente adquiridas.

El reconocimiento de la existencia de la incertidumbre ha sido una de las grandes aportaciones a la hora de determinar los límites de las expectativas habituales de la ciencia —predecir y controlar regularidades entre acontecimientos— en el estudio de la acción y la conducta humana intencional. Por eso, referirse al *principio de incertidumbre en la educación* es sumamente pertinente para una adecuada caracterización y el tratamiento de la actividad educativa, que, si por algo pasa, es por tener que conformarse como tarea suscitadora de situaciones educativamente intencionales (Pearson, 1987, p. 65 y ss.).

Cuanto mayor es el grado o la cantidad de incertidumbre, mayor es el desgaste reflexivo del agente. Ahora bien, el tipo y la naturaleza de la incertidumbre varían según se trate de actividades que comporten un mayor o menor índice de innovación, investigación y teorización. Puede así afirmarse que en actividades y prácticas como la enseñanza, donde cada vez con mayor insistencia se aprecia la necesidad de profesionalizar a los profesores para que adquieran no sólo más autonomía profesional, sino también un mayor compromiso teórico y de investigación en su trabajo, como requerimiento práctico de su propio desarrollo profesional, el tipo de incertidumbre de la que hablamos no es sólo una *incertidumbre estructurada*, sino sustancialmente una *incertidumbre no estructurada* (Eraly, 1988, pp. 56-57 y 159-173).

En efecto, la «incertidumbre estructurada» es interna a una estructura de acción y típica de prácticas en las que sus miembros disponen ya de recursos y conocimientos apropiados, sean tácitos o formalizados. Por su parte, la «incertidumbre no estructurada» es característica de las situaciones singulares en las que el individuo no dispone aún de una forma clara de conocimientos o recursos apropiados para atajarla. Es el tipo

de incertidumbre que exige la presencia de un cierto volumen de hábitos ya adquiridos, pues, como hemos dicho, la acción comporta a la vez una operación reflexiva centrada en la incertidumbre de la situación y rutinas prerreflexivas correspondientes a las propiedades estables del contexto donde se actúa. El hábito, en efecto, es la primera condición de posibilidad para la adquisición de ulteriores aprendizajes y para el desarrollo de formas nuevas —innovadoras— de actuación. La incertidumbre no estructurada, en suma, exige no sólo intuición, sino también el género de conocimiento práctico, mediador entre pensamiento y acción; aquél que nos permite aplicar a los casos singulares los principios de acción formulados desde la universalidad de la teoría.

El reconocimiento de la existencia de este principio de incertidumbre tiene diversas consecuencias para la investigación de la naturaleza y el carácter de la práctica de la enseñanza. La primera, que ha tenido que quedar clara ya, es que referirse a la mejora y al desarrollo de esta actividad exige que necesariamente acentuemos la condición reflexiva y crítica del trabajo profesional de profesores y educadores. Como profesionales, los educadores no limitan su actuación a la ciega aplicación de principios pedagógicos. Aun reconociendo la primacía del orden cognoscitivo sobre el operativo —tesis que inicialmente no podría aceptarse desde planteamientos antiintelectualistas cercanos a Gilbert Ryle (1969)— está claro, sin embargo, que el modelo teórico capaz de dirigir concretamente la acción no es el «modelo ideal», sino el «modelo posible», es decir: aquél que las circunstancias hacen viable. La enseñanza es, sin duda, una tarea práctica, pero tan malo para ella es que el profesor se emborrache de planteamientos teóricos desconectados de las realidades donde debe actuar y decidir, como que limite su visión teórica a lo urgente, evitando apreciar lo importante. El profesor, y especialmente cuando asume un compromiso moral realmente educativo en su tarea, puede de hecho dejarse aconsejar desde la teoría, aunque finalmente tenga que aprender que es él quien debe decidir lo que en cada caso hay que hacer. Por eso los resultados de la teoría y de la investigación educativa tienen que incidir en su pensamiento, permitiendo de esta suerte construir un pensamiento y mentalidad educativa propia, como dispositivo y palanca de crecimiento de un pensamiento eminentemente reflexivo y abierto. Como supo ver con claridad T. F. Green (1976, p. 252), el valor real de la investigación pedagógica para la práctica educativa es —o ha de ser— la ayuda final que sus resultados presten a los razonamientos prácticos del educador.

Pero la presencia de la incertidumbre en la modalidad de actividades como la enseñanza no supone sólo la afirmación de su condición reflexiva. Asimismo exige incrementar, en los profesores, su capacidad de enjuiciamiento ético y de comprensión moral de la actividad mediante una sólida *estructura cognitiva de moralidad*. Tal estructura exige el asentamiento de un pensamiento pedagógico práctico específicamente orientado a la regulación de los procesos de deliberación, de formulación de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas mediante diversos *principios éticos de procedimiento educativo*. La *profesionalidad* del docente se muestra, en efecto, en su habilidad moral para elaborar juicios educativos capaces de dar sentido y orientación ética general a su voluntad de eficacia pedagógica (Bárcena, Gil y Jover, 1990).

Como tal, este juicio es un «juicio práctico»; de la clase de juicios cuya correcta elaboración debe pasar por tres momentos fundamentales:

1. Un «momento cognitivo», encaminado al conocimiento y establecimiento de los principios generales de actuación.

2. Un «momento operativo», que se encuentra principalmente dirigido a mejorar la habilidad para la aplicación de principios generales a casos singulares; asunto en el que, sin embargo, el docente no puede limitarse a un mero ajuste tecnológico.

3. Un «momento hermenéutico», centrado en la correcta comprensión moral de la situación.

Estos tres momentos tienen que hallarse en estrecha relación. No obstante, será el último el más importante, pues, como dice J. Kekes (1989), «el buen juicio consiste principalmente en el descubrimiento de la correcta interpretación de las situaciones moralmente complejas en ausencia de principios» (p. 128). El buen juicio educativo estará determinado entonces por la forma en que el profesor consigue relacionar intrínsecamente fines y medios, a través de los «principios de procedimiento» o valores que determinan la calidad educativa de las finalidades pedagógicas, y por referencia a las exigencias éticas que emanan de la situación concreta donde se opera.

Los valores de la educación, perseguidos a través de o concretados en la enseñanza, se encuentran relacionados con la promoción de actividades y procedimientos intrínsecamente significativos. Contenido y procedimientos son, así, a la vez, fines y medios de la educación. Corresponde al educador establecer el mejor procedimiento para relacionarlos, de forma que juntos constituyan una modalidad práctica de actuación dotada de integridad propia.

Es indudable que bajo estas consideraciones se propicia una redefinición y ampliación del sentido de la responsabilidad profesional del educador, justo en la medida en que pueda reconocerse hasta qué punto la acción responsable es, simultáneamente, una acción a la vez eficaz, ética y reflexiva. Eficaz y ética, porque no puede hablarse de genuina práctica moral allí donde la actuación consista mucho más en un desencadenamiento de procesos que se nos escapan, que en su dirección intencional y deliberada, con control de los efectos pretendidos y de las consecuencias de la acción inintencionalmente provocadas; y reflexiva, porque en el proceso pedagógico de intervención, el curso de los acontecimientos no se nos impone de forma absoluta, sino que más bien se dejan espacios de indeterminación en los que precisamente el educador inserta sus acciones, concebidas como acciones humanas. La práctica de la enseñanza, en su vocación de enseñanza intrínsecamente significativa y educativa, es así un caso paradigmático de práctica moral, pues, como dice Ladrière (1977), «hay un problema ético cuando se da una situación que reclama o, al menos, sugiere una acción a emprender, cuando esta acción se presenta como dependiente de una verdadera responsabilidad y cuando las características de la situación no bastan por sí solas para orientar la acción» (p. 137).

Concebida como actividad o actuación humana realizable, la enseñanza es una práctica en cuya participación, entiendo, se hace preciso restablecer los modos aristotélicos de pensamiento y acción, a través de la mediación del conocimiento práctico.

III. EL JUICIO EDUCATIVO COMO MEDIADOR REFLEXIVO

Como hemos señalado, el juicio ocupa un lugar central en el análisis del *conocimiento práctico*, y ocuparse de su estudio constituye un asunto prioritario a la hora de determinar con cierta exactitud la innegable posición media que ocupa aquél en la dirección de cualquier práctica reflexiva, como es la actividad educativa.

Resulta sorprendente, sin embargo, la escasez de estudios que sistematicen una teoría del juicio educativo. La referencia a éste suele ser constante en los trabajos dedicados al pensamiento de los profesores y en otros campos de investigación afines. Desde el punto de vista de la Filosofía de la Educación y de la Teoría de la Educación, en cambio, la referencia a la naturaleza de los juicios educativos es sobradamente escueta; aunque sea habitual ya la referencia al pensamiento de Dewey, tanto por su artículo «The logic of judgments of practise», de 1915, como por su obra *Naturaleza humana y conducta*, de 1922, y por su libro *Cómo pensamos*, de 1933, en el que dedica un capítulo al lugar del juicio dentro del pensamiento reflexivo.

Todo ello añade dificultades a la de por sí ya compleja labor de investigación de los juicios educativos; y así, cualquier tentativa encaminada a desarrollar una teoría del juicio pedagógico debe comenzar, aparte del estudio de los trabajos propios de nuestro campo —con frecuencia asistemáticos—, con las investigaciones que en otros contextos disciplinares se han realizado. Con mucho, sobresalen aquí las investigaciones realizadas sobre el «juicio político» o la exploración de la educación de los «juicios cívicos». De especial mención resultan algunos trabajos de Michael Oakeshott incluidos en *Rationalism in politics and other essays*, del año 1962, y el de Geoffrey Vickers, *The art of Judgment. A study of policy making*, cuya primera edición es del año 1965. De igual modo, el libro de Ernst Vollrath, *Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft*, de 1977, se ocupa con gran sistematización y profundidad de los juicios políticos. Junto a estos trabajos, podemos contar también con el libro de Ronald Beiner, *Political Judgment*, de 1983, así como con algunos desarrollos de Benjamin Barber en su libro, de 1988, *The conquest of politics*, y en *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, del año 1984.

Con todo, la fuente que en primera instancia debe consultarse es, como ya hemos dicho anteriormente, la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. De su estudio, y concretamente de la lectura de su Libro VI, cabe extraer una primera idea. El juicio tiene un doble referente. De una parte, la relación medios-fines y, de otra, la conexión entre inteligencia deliberativa y decisión, ya que, en definitiva, ocupa el juicio un lugar intermedio entre deliberación y decisión. Hay, pues, que destacar la nota de la *mediación* cuando se habla del juicio.

Ésta ya fue señalada por Kant, en un famoso opúsculo sobre teoría y práctica, en los términos siguientes: «Aunque la teoría puede ser todo lo completa que se quiera, se exige también entre la teoría y la práctica un miembro intermedio que haga el enlace y el pasaje de la una a la otra; pues al concepto del entendimiento que contiene la regla se tiene que añadir un acto de la facultad de juzgar por el que el práctico diferencia si el caso cae o no bajo la regla» (Kant, 1984, p. 9). Para Kant, como también para cualquiera que no pretenda sostener una relación meramente lineal entre teoría y práctica, es perfectamente posible que existan teóricos que jamás

devengan prácticos por su carencia de la facultad de juicio y consejo práctico. Pero también es perfectamente posible que esta carencia de ejecutividad o practicidad se deba —como decía Kant— al hecho de que la «teoría» sea incompleta por falta de experiencia y oportunidades para ponerla en práctica: «En este caso —sostenía Kant— no es culpa de la teoría si es poca cosa para la práctica, sino de que hay *poca* teoría, la teoría que el hombre habría debido aprender a partir de la experiencia, y que es la verdadera teoría» (*ibid.*, p. 10).

El recurso a la «experiencia» en el tratamiento de los juicios también es importante, ya que la capacidad de «aconsejar» crece en eficacia cuando aumenta nuestra experiencia en el trato cognoscitivo y moral de la realidad. Además, referirnos a ella es plenamente coherente con el discurso desarrollado hasta ahora. Pues existe una fuerte correspondencia entre la visión del hombre como ser activo —o lo que Dewey denominó «agente-paciente orgánico», el hombre como artesano— y el tratamiento dinámico de la educación como «praxis» o acción; justo la acción principal por la cual nos hacemos como humanos. Ahora bien, afirmar que el hombre es un ser activo es señalar que sus respuestas son profundamente selectivas y caracterizadoras de su propia individualidad. Por eso puede sostenerse, con Dewey (1931), que «una elección que expresa la individualidad inteligentemente amplía el alcance de la acción, y esta ampliación, a su vez, confiere a nuestros proyectos una mayor capacidad de previsión» (p. 286). Es a través del juicio, precisamente, como el hombre tiene la oportunidad de expresar —hacia fuera— su modo de ser individual.

Vistas así las cosas, resulta clara la necesidad de una mayor concreción del tipo de juicios de los que hablamos, pues no es cierto que en toda índole de juicios al hombre se le dé la oportunidad de expresarse en toda su individualidad. En efecto, podemos distinguir tres categorías principales de significados en el juicio. En primer lugar, el juicio como *operación lógica*, mediante la cual afirmamos o negamos proposiciones. En segundo término, el juicio como *facultad cognitiva*, o esfera inequívoca de la actividad mental. Por último, el juicio como *facultad práctica*, o juicio prudencial (Parekh, 1952, vol. 2, cap. 41, pp. 835-842). Es evidente que aquí nos estamos refiriendo, sobre todo, a la tercera categoría, pero sin descuidar la segunda tampoco. Nos referimos al «juicio prudencial», es decir, aquél que se elabora a partir de lo que uno es y del modo como se enfrenta al mundo, con «voluntad de conocimiento real».

Desde este punto de vista, el juicio es el momento de la elección de un medio posible para la consecución de un fin previsto. Aristóteles define la «elección» como aquello que ha sido objeto de deliberación, entendiéndolo por tal —como hemos visto— los «medios» o «vías» que conducen a los fines propios de la acción. La elección, así, es un deseo deliberado de lo que está a nuestro alcance y cuya ejecución depende de nosotros. Como «deseo deliberado», esta elección tiene una tarea esencial: elegir «la mejor parte», ya que siempre es la elección una actividad comparativa en la que se opta por lo mejor —en todo caso ha de elegirse entre lo mejor y lo peor—, teniendo a la vista posibles obstáculos y las circunstancias concretas. Justo por ello decimos que la elección tiene por objeto o dominio lo posible para nosotros —seres libres—, lo «posible por libertad».

Ahora bien, si al hablar de la deliberación hay que señalar el error de pretender reducir esta actividad mental reflexiva a mera actividad mental estratégica o astucia,

del mismo modo hay que destacar aquí el hecho, planteado por vez primera en Aristóteles, de la posible «disonancia» entre el fin y los medios. En efecto, «la calidad de una acción se mide no sólo por la rectitud de la intención (...), sino también por la conveniencia de los medios» (Aubenque, 1976, pp. 117-118). Aristóteles vio esto con claridad, hasta el punto de escribir en la *Política* que «el bienestar, en general, sólo se obtiene mediante dos condiciones: la primera, que el fin que nos proponemos sea laudable, y la segunda, que sea posible realizar los actos que a él conducen. También puede suceder que estas dos condiciones se encuentren reunidas, o que no se encuentren. Unas veces el fin es excelente, y no se tienen los medios propios para conseguirlo; otras se tienen todos los recursos necesarios para alcanzarlo, pero el fin es malo; por último, cabe engañarse, a la vez, sobre el fin y sobre los medios, como lo atestigua la medicina (...). En todas las artes y en todas las ciencias es preciso que el fin y los medios que puedan conducir a él sean igualmente buenos y poderosos» (VII, 13, 1331b). Precisamente el juicio tiende a hacer buena y efectiva esta importante recomendación. Más aún, hay que notar que el tipo de conocimiento práctico de la *phronesis* —verdadera conexión entre buen juicio y acción— también asegura la rectitud técnica de los medios, siendo la elección de éstos su principal momento: «ignorar las condiciones técnicas de la acción moral— decía Aubenque (1976), recordando estas ideas—, es decir, desinteresarse de la realización del fin es, en último extremo, cometer una falta moral» (p. 136).

Queda claro, por tanto, que lo que Aristóteles llama «hombre prudente» es aquél que, en sus actuaciones, revela su sabiduría práctica. Y el signo o la señal típica de ésta, como señala J. Kekes (1988), es el «buen juicio»: «El conocimiento implicado en la sabiduría es interpretativo y orientador de la acción. Su objeto son los ideales y los medios adecuados a ellos. Los medios son acciones cuya ejecución está llamada a comprometerse con ideales de la buena vida. La sabiduría guía esos compromisos eliminando los ideales cuya búsqueda contrarresta lo humano, las posibilidades y limitaciones individuales tradicionales» (p. 154). De acuerdo con estas ideas, está claro que juicio y sentido de la «equidad» van estrechamente unidos. Aristóteles habla del «juicio comprensivo» como aquél que *discierne con rectitud lo equitativo*. Es, de esta suerte, facultad cognitiva de discernimiento, y facultad práctica que mueve a la comprensión moral.

El juicio práctico, pues, es un signo inequívoco de la posesión de conocimiento práctico. Pero debe insistirse en el hecho de que, de acuerdo con el análisis que Aristóteles hace en el Libro VI de la *Ética a Nicómaco*, la sabiduría práctica, a pesar de todo, no es idéntica a la capacidad de juicio. Como recuerda Beiner, uno no puede estar en posesión de la *phronesis* si a la vez carece de un juicio maduro y de la habilidad para juzgar correctamente en el ámbito de lo particular. La capacidad de buen juicio en lo particular es lo que distingue al hombre de la sabiduría práctica. Esto significa aceptar el planteamiento general según el cual la acción virtuosa es una modalidad de verdadera cognición. Ser virtuoso es saber lo que una particular situación moral reclama de nosotros, y la actuación decidida de acuerdo con tal reconocimiento: «La *phronesis* —señala Beiner (1983)— no es una virtud entre otras, sino la virtud maestra que acompaña y ordena las diversas virtudes particulares. La virtud es el ejercicio del conocimiento ético deducido de las situaciones de acción particulares, y actuar conforme a este conocimiento es poseer la *phronesis*» (p. 72). Así

pues, por la sabiduría práctica llegamos al buen juicio y a la capacidad de actuar conforme al verdadero paradigma de toda situación moral. Esto es, aquél en el que existen conflictos y nuestra tarea consiste en decidir lo que hay que hacer. En estas situaciones estamos abocados a emitir un juicio práctico; «un juicio —dice Dewey (1915)— acerca de qué debe ser hecho: un juicio respecto al cumplimiento futuro de una situación incompleta como indeterminada» (p. 514).

Para Dewey, a los juicios prácticos pertenecen los juicios morales, cuya capacidad para ser ilustrados incluye la exigencia de la crítica. El contexto primario de tal crítica son las situaciones indeterminadas e inciertas que reclaman de nosotros decisiones sobre cursos de acción concretos y arriesgados. Algunas de sus *características formales* más centrales son: *a)* Se elaboran en el ámbito de lo contingente e incierto, justo porque a través de ellos se cumplimenta y acaba una situación problemática. Estos juicios, así, tienen una lógica específica, sólo comprensible desde la situación concreta en la que se elaboran y a la cual responden. Son juicios que, por así decirlo, personalizan. *b)* Son factores de cumplimentación de una situación. Gracias a ellos la situación se cumplimenta y acaba siendo verdaderamente significativa para el agente. *c)* Por ello mismo, para tales juicios el modo como se determine la situación —hacia mejor o hacia peor— es crucial. Está abocado a la mejora de la práctica. *d)* Todo juicio práctico se refiere a los medios y a los fines; es decir, requiere una clara intelección de los fines —el conocimiento de los fines opera como previsión de la acción— y un análisis de los obstáculos y de los medios que permitan alcanzarlos. *e)* Su carácter es hipotético, de modo que todo juicio, una vez formado, reclama el estudio detenido de las consecuencias producidas, exige investigación. Se valida o invalida por las consecuencias que desencadena (*ibid.*, pp. 506-510).

Es indudable que estos juicios, tal y como han sido caracterizados, ocupan un importante lugar dentro de toda actividad práctica en la que la idea de la libertad sea central. Más aún, este género de actividades está comprometido y vinculado con la elaboración de juicios reflexivos, justo en la medida en que en él existe un espacio de libertad que lo hace incierto e indeterminado. Son ese tipo de actividades aquéllas en las que se precisa un cierto grado de *imaginación* para que los juicios reflexivos puedan operar como tales. En ellas existen, en efecto, innumerables posibilidades de acción, decisión y movimientos, como en el ajedrez. Desde luego —como en este juego— hay determinadas reglas básicas; son las normas sin cuyo conocimiento no es posible practicarlas. Pero también existe una pluralidad de posibles «buenos movimientos», como en el ajedrez, de modo que, finalmente, hay que reflexionar con cautela para decidir correctamente. Los juicios prácticos, en definitiva, necesitan ser reflexivos, y todo juicio ocupa un lugar central en la actividad reflexiva.

Este aspecto ha sido tratado también por Dewey con cierto detenimiento. A su juicio, el acto reflexivo puede ser tratado como una totalidad —desde el ángulo teórico—, aunque de hecho cabe en su seno destacar distintas unidades o componentes que se encuentran en estrecha relación de subordinación. Como Dewey (1989) hace notar al respecto, «la totalidad del proceso de pensar consiste en formar una serie de juicios relacionados de modo tal que se sostienen mutuamente, conduciendo a un juicio final: la conclusión» (p. 22). Desde este punto de vista, queda claro que sin juicio no hay posibilidad de resolver la acción en el contexto de la práctica. Ésta, por naturaleza, o es reflexiva, o no es práctica. Así, los juicios son también «unidades de

actividad reflexiva» cuyo poder directivo y resolutorio depende de dos requerimientos básicos.

De una parte, han de ser *correctos*; y de otro lado, han de ser *pertinentes* al problema, porque «juzgar es seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias, tal y como se presentan, así como decidir si los hechos supuestos son realmente hechos y si la idea utilizada es una idea sólida o una mera fantasía» (*ibid.*, p. 111). Mediante el juicio nos hacemos capaces, como agentes, de discernir prudentemente entre valores en conflicto; de estimar, apreciar y evaluar con tacto.

Un aspecto esencial para toda teoría del juicio es la pregunta por las condiciones generales de su surgimiento. Estas condiciones son, en verdad, verdaderas condiciones de posibilidad del juicio, hasta el punto de que guardan una estrecha relación con las características formales de éste.

La primera condición de posibilidad es que la situación práctica tenga un cierto grado de complejidad —no sólo técnica—, en función del cual nos sea imposible captarla de un solo golpe. Si la situación es, sin embargo, absolutamente confusa, tampoco hay lugar para el juicio, pues éste surge ahí donde se puede ver algo, aunque no claramente. Ahí donde existen verdaderas corazonadas teóricas, existe ámbito para el juicio. En definitiva, la primera condición es una cierta complejidad y un estado de *controversia*.

La segunda condición se refiere a la *posibilidad de reformulación de la situación* a partir de los datos que ésta nos aporte. Tiene que haber información, pero también conocimiento que nos permita manejarla, ordenarla, organizarla y distribuirla, de modo que, de un confuso *puzzle*, se termine por ver claramente una imagen significativa. De acuerdo con este segundo elemento, hay que exigir *provisionalidad* en el acto de selección de los datos significativos y en el rechazo de los que en principio nos parecen accesorios o irrelevantes. Y es justamente debido a esta exigencia de provisionalidad por lo que hay que decir en el proceso mismo de selección que no existen reglas fijas de actuación. Para Dewey (1989), todo se reduce a buen juicio y prudencia: «No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio buen (o mal) juicio del individuo (...). El pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores» (p. 115).

Una vez formado el juicio, éste debe convertirse en decisión, la cual no se ciñe sólo al caso particular. Las decisiones deben contribuir a fijar, mediante hábito, reglas de actuación futura y ulteriores normas de aplicación cuya garantía de éxito tiene por fundamento la propia experiencia crítica del individuo. Esto permite ir construyendo, gradualmente, principios de actuación y de procedimiento, así como estandarizar significados.

Vemos, en fin, que el juicio —y sobre todo los juicios educativos— no son sólo actos mentales. Realmente denotan todo un modo de actuar que da sentido a la propia acción y a las actividades. Como dice Barber (1988), a propósito del juicio político, «hablar del juicio político democrático es hablar de la educación cívica y

también de estilos de participación política que van más allá del mero voto ocasional. Ser partícipe del juicio político es lo que entendemos como ciudadano competente, pues tanto la ciudadanía como la competencia dependen de un compromiso y una experiencia política continua» (pp. 210-211). Otro tanto cabe decir de los juicios educativos, cuyo secreto debe ser informar mejor al hombre —como educador y como educando— y formarle en la discreción, expandiendo su experiencia y capacidad para comprometerse con todo lo humano. El juicio educativo es, así, el signo que alabamos en el educador o en el educando con capacidad de dirección diestra y sabia: autodirección y heterodirección. Es la señal de quien sabe el modo moral de aplicar a los casos singulares incluso los principios técnicos o teóricos generales que regulan la acción. Si esto es así, es obvio que el mismo concepto de educación y de saber educativo cambian, o están destinados a transformarse. Dicha transformación se opera en las siguientes direcciones sustantivas: *a*) en el sentido de que el saber educativo tiene como fuente principal de estudio la *acción educativa*, es decir, una modalidad mucho más dinámica, activa y participativa de implicarse en el encuentro pedagógico; y *b*) en el sentido de que la educación, como acción, hace del saber educativo una forma de saber práctico enriquecido por las virtudes específicas de la *praxis*: capacidad de deliberación moral y de juicio práctico.

Todo ello muestra, en definitiva, que es el profesional de la educación quien decide en último término lo más conveniente para mejorar la actividad y sus prácticas, sobre la base de un conocimiento —el saber profesional pedagógico— que poco a poco, y no sin dificultades, va elaborándose. Ahora bien, como dice Munby (1988), «cambiar la práctica implica no solamente aprender a observarla, sino también aprender a reconocer y, por tanto, juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar de la forma en que lo hacen. En pocas palabras, deben llegar a ver cómo construyen sus propias realidades» (p. 83). Y para ello es preciso llegar a establecer una adecuada correspondencia de las convicciones subjetivamente razonables que ya se poseen con las convicciones y creencias objetivamente racionalizadas, una adecuada articulación entre las «teorías expuestas» y las «teorías en uso», de las que hablan Argyris y Schön (1987).

IV. FILOSOFÍA DE LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS

Como ocurre con el *juicio*, la relación entre conocimiento práctico y *decisión* es estrechísima. La razón práctica tiene su principal motivo de ser en el interés del agente por dirigir *in concreto* sus acciones, a través de decisiones inteligentes y formadas éticamente. La razón se convierte en «razón práctica» cuando atiende a las normas preexistentes en la tradición, el uso, las costumbres, el sentido común establecido, etc. y cuando, por decirlo así, «contagia» a tales ordenaciones y reglamentaciones de esa singular autorreserva moral del conocimiento práctico. Así pues, los elementos esenciales para la aparición de la razón práctica son, de un lado, la tradición y, de otro, la cautela moral.

Desde este punto de vista, la razón práctica es la que dice lo que hay que hacer, es decir, la que mueve a la decisión, con movimiento certero y recto. Por eso, y al menos en parte, toda decisión, en cuanto humana, se apoya en las condiciones

mismas de posibilidad de la razón práctica. Para tomar decisiones partimos del conocimiento de lo existente —tradición— y cribamos reflexivamente la información contenida en tal legado o *trader*. Es importante señalar que el hecho de decir lo que hay que hacer no es una simple cuestión de imponer normas desde afuera. La razón práctica tiene, desde luego, atribución suficiente y facultades para exigirnos algo. Pero lo que nos exige es que nos *autoexijamos una decisión éticamente formada y reflexiva*.

La formación moral de la decisión —su consistir en una decisión justa— es algo que puede quedar garantizado mediante la formación de nuestra propia estructura moral y personal a través de los hábitos pertinentes a cada caso; lo cual permite un progresivo acrecentamiento de la rectitud moral de la intención. En cambio, la naturaleza inteligente de las decisiones —o su consistir en decisiones reflexivas y fundadas— es algo que el mismo conocimiento práctico posibilita, justamente porque éste apunta al incremento del saber de la realidad. Como señaló L. A. Reid (1966), nuestros juicios y decisiones tienen dos líneas de orientación fundamentales. De una parte, dependen de una convicción general —y, por tanto, en parte teórica— acerca de la importancia del desarrollo de la persona individual; de otro lado, juicios y decisiones dependen de nuestro conocimiento y nuestra comprensión de las circunstancias particulares en las que tenemos que decidir. Así, aunque siempre es necesario poseer creencias y convicciones generales acerca del orden de los valores, de las necesidades humanas, de sus correspondientes derechos y obligaciones, etc., este material no proporciona la dirección y normativa suficientes para decidir cómo actuar en cada caso. Siempre hay un elemento de individualidad en las situaciones particulares que demanda prestar especial atención al contexto donde se actúa y debemos decidir.

El caso de las decisiones pedagógicas —es decir, las decisiones específicamente educativas— responde con claridad a este esquema general: «Las “decisiones pedagógicas” —dice en este punto Castillejo (1987)— son decisiones que se realizan a través de los mismos procesos que cualquier otra decisión humana. No hay, por tanto, un mecanismo distinto o una función diferenciada en este sentido. Por eso el problema de la “toma de decisión”, siendo fundamental, no es exclusivamente pedagógico; es más, pertenece a todos los “ámbitos de la conducta humana”» (p. 23). De un modo similar opina Gino Dalle Fratte (1988): Aunque cabe interrogarse por el específico «universo de discurso» de la decisión específicamente pedagógica, de hecho «la decisión en pedagogía presenta la propiedad común a toda decisión asumida que concierne a otro o a otros» (p. 65). Pues bien, de acuerdo con ello, será necesario abordar aquí el estudio de dos problemas fundamentales. En primer lugar, el estudio de los elementos que definen la decisión pedagógica concebida como decisión *humana*. En segundo término, el de las notas que la identifican como decisión *estrictamente pedagógica*.

La investigación del primer asunto tendrá como objetivo principal explorar el papel que está llamado a desempeñar el saber práctico prudencial dentro del proceso general de toma de decisiones. La pregunta esencial que debemos responder aquí será: ¿En qué consiste una decisión recta? El análisis de la segunda cuestión nos llevará a estudiar, básicamente, la naturaleza y fundamentación de las decisiones pedagógicas.

Suponer que toda decisión pedagógica es humana significa afirmar no sólo que es algo que el hombre hace (para dirigir sus acciones o como requerimiento explícito

de una determinada práctica o actividad; en nuestro caso, la tarea educativa), sino, prioritariamente, que ha de ser una decisión auspiciada o reglada en términos generales por los fines que le son propios al hombre en tanto que tal. Por tanto, aquí el «es» de la decisión —¿en qué consiste una decisión *qua* decisión humana?— se convierte fácilmente en un interrogante por el «deber», es decir, ¿en qué consiste la rectitud de la decisión, concebida como decisión humana?

Ahora bien, para responder a esta pregunta se hace necesario tener presente ante todo al hombre mismo que decide. Porque la rectitud de las decisiones es, en última instancia, la rectitud del hombre que decide. Así, preguntarse por la rectitud de la decisión es preguntarse por las cualidades que debe tener —a título general— el agente decisor motivado por una toma de decisiones justas. Dichas cualidades son, básicamente, dos.

En primer lugar, *la objetividad en la firme voluntad de conocimiento auténtico de la realidad donde se actúa*. Es preciso aprender a ver las cosas como en realidad son, de acuerdo con principios éticos generales universalmente válidos para el hombre en tanto que hombre; aunque de hecho varíe la aplicación de tales principios en las circunstancias concretas o cambie la interpretación de las situaciones complejas en ausencia de principios. Como dice Kekes (1989), el juicio —elemento cognitivo del conocimiento práctico que se encuentra en estrecha relación al acto decisorio— está determinado por tres elementos principales, que en el acto de decisión deben tenerse en cuenta para garantizar el éxito de ésta: conocimiento de principios, aplicación de principios a casos concretos y habilidad para interpretar la complejidad de las situaciones particulares en ausencia de principios generales de orientación (p. 128 y ss.). El buen juicio en la acción —la decisión prudente— consiste así en la capacidad para interpretar complejas situaciones morales en ausencia de principios, siendo tal momento —el de la interpretación o comprensión moral de la situación— uno de los requerimientos esenciales de toda decisión humana correcta.

En segundo término, hay que hablar de la *voluntad para transformar el saber obtenido de la realidad en acciones y decisiones que seguimos con cierta continuidad y responsabilidad*. No basta, en efecto, con tomar «decisiones teóricas». De hecho, incluso cabe decir que las decisiones teóricas —o decisiones «acerca de»— tomadas en actividades prácticas, dotadas de bienes o fines internos, exigen su correlato con una «decisión práctica». En estos contextos, en la decisión que se toma, por ser humana y estar presidida por un principio de rectitud ética —por un *principio ético de procedimiento*—, *se decide uno a sí mismo* optando por el *bien moral*, el cual se compromete a poner en obra: «Decidir teóricamente sobre el bien presupone tener que decidirse prácticamente por el bien, tener que profesarlo, tener que pronunciarse por él, que empeñarse en él, entregarse a él, ponerse a sí mismo o deponerse como única prenda que garantiza su posesión», escribe Inciarte (1974, p. 209). De acuerdo con ambos requisitos, el agente *se acaba decidiendo deliberadamente a sí mismo en cada decisión*, dejando en ella algún elemento que permita identificar en la decisión las señas morales de identidad de su autor: un estilo propio.

La nota de justicia en las decisiones es un elemento central de la ética de toda decisión humana. Por eso, del mismo modo, la nota central de toda decisión, como decisión humana, será el hecho de *servir al «interés ético»*, es decir, la vocación por la fundamentación racional de una acción elegida y legitimada como totalidad: «El

interés ético —escribe Savater (1986)— es conseguir una justificación racional de la acción basada, no en tal o cual interés determinado, sino en el fondo mismo del *connatus* humano. Al deliberar éticamente me pregunto si mi acción confirma mi *no-coseidad* y refrenda en el otro —y desde el otro hacia mí— la infinitud abierta y comunicativa de lo humano» (p. 23). En este sentido, toda decisión humana —ética y justa— conlleva un *reconocimiento* específico: el «reconocimiento» de uno mismo como agente libre —y no instrumento— y el del otro —por ejemplo, el afectado por mi decisión— como fin en sí mismo y, asimismo, como persona libre. Es por este motivo por el que decimos que no puede hablarse de *responsabilidad* si no hay *libertad de decisión* o *decisiones libres*. Para ser responsable hay que poder hacer y poder no hacer; tener la oportunidad de saber por qué se hace algo o se omite y poder evaluar con cierta anterioridad, en la medida de lo posible, las consecuencias de las decisiones y de los cursos de acción emprendidos. Sólo es responsable, por consiguiente, quien tiene poder sobre sus actos; todo lo cual implica libertad.

Por consiguiente, decisión es colaboración entre factores que se relacionan dialécticamente. Es la colaboración, como ha escrito Inciarte, entre un saber que uno no sabe —decidirse por el bien, que es desconocido— y un querer saber lo que no se sabe. Toda decisión humana, entonces, tiene dos componentes esenciales: un *componente teórico* —el hecho de tener que decidimos «acerca de» algo— y un *componente práctico* —o decidirse «a» algo—. El hecho es, sin embargo, que «decidirse a algo» sólo lo puede hacer uno mismo bajo la propia responsabilidad. En los contextos prácticos —y especialmente en la tarea educativa y en la enseñanza— las decisiones no se toman sobre alternativas extremas, sino en contextos de incertidumbre, esto es, sobre lo mejor y lo peor. Pero el pensamiento sobre lo mejor y lo peor es un pensamiento acerca del bien, de modo 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» (Inciarte, 1974, p. 207).

De esta suerte, la decisión humana está llamada a la autorresponsabilidad. Lo de menos es quién decide teóricamente; teniendo, en cambio, más importancia saber quién es el que *se* decide a algo. Porque con nuestras decisiones *nos* decidimos personalmente.

De acuerdo con estos planteamientos, podemos decir que las decisiones pedagógicas, como decisiones humanas, *deben ser* decisiones educativas en un doble sentido: *educativas por su resultado*, esto es, porque de una forma clara logran que los afectados por ella se eduquen en la medida en que tales decisiones provocan acciones de principio; y *educativas por su origen*, ya que de alguna forma también su autor —el educador— incrementa su nivel formativo con las decisiones tomadas. Ahora bien, para que esto último ocurra, las decisiones pedagógicas deben cumplir ciertos requisitos de carácter ético. Deben ser «decisiones éticas» o manifestar que poseen las cualidades básicas de toda decisión ética, que son las tres siguientes: *a)* En primer lugar, la habilidad para reconocer problemas éticos o morales y para llevar al agente a pensar sobre las consecuencias de posibles alternativas cuando se decide un curso de acción en el que existe conflicto de valores o fines propios de la acción en disputa. Deben, por tanto, ser decisiones «correctas», siendo así que lo correcto va referido tanto a las consecuencias de las acciones, como a los efectos externos de la actuación y a los bienes internos de la actividad. *b)* En segundo término, la autoconfianza del agente para confrontar dife-

rentes puntos de vista y decidir lo correcto para cada caso concreto. *c)* Finalmente, la apertura de mente para informarse desde diferentes fuentes en situaciones donde no somos capaces de conocer todo lo que hay que saber para decidir con eficacia máxima.

Cuando se dan estas condiciones, y particularmente cuando se dan en la condición profesional del educador, hemos de referirnos a éste como a un profesional moralmente eficiente. Por tal entiendo al profesional que en su actuación revela la primacía de los ideales de comportamiento o carácter sobre las normas de actuación exclusivamente deontológicas. Concebida la profesionalidad educativa como «aspiración ética», hay que recabar la prioridad de los ideales sobre las reglas de ética profesional. Aquí el ideal profesional es el profesional ideal. Este profesional decide no sólo como experto. Como tal, su eficiencia implica habilidades técnicas, pero también destrezas morales. Estas últimas varían en cada profesión o ámbito profesional, de acuerdo con la naturaleza del trabajo desempeñado; y así la destreza para las relaciones interpersonales es, desde luego, un rasgo esencial en la enseñanza, y quizá de menor importancia para algunas formas de trabajo de ingeniería. Por otra parte, la obligación de adquirir estas destrezas morales —necesarias para saber decidir éticamente bien en el ámbito de actuación estrictamente profesional— es idéntica en todas las profesiones y para todos los profesionales. Igualmente, la obligación de adquirir un conocimiento especializado es exigible a todos, aunque su naturaleza varíe para cada práctica profesional. En cualquier caso, constituye una obligación moral para el profesional ser eficiente, y a su vez, la eficiencia moral es un rasgo de profesionalidad, en sentido ético. Por último, hay que decir que las decisiones profesionales, en cuanto humanas, se toman, y especialmente en nuestro contexto, desde una concepción hasta cierto punto artística del trabajo profesional. Por eso es tan importante el conocimiento y el saber práctico en el profesional de la educación. De él se hace uso para decidir cómo usar las destrezas técnicas. Y se hace uso de él, en primer término, logrando una visión comprensiva del bienestar humano —en nuestro caso, como bienestar educativo— y, en segundo lugar, siendo capaz de ver cómo cada beneficio puede ser realizado en las concretas circunstancias.

Vemos, pues, que en la toma de decisiones educativas, como en cualquier decisión humana, se implican varios factores, que están estrechamente interconectados. Muy concretamente, en las decisiones pedagógicas se implica un principio de conducta y una declaración, más o menos completa, de lo que haríamos si decidiésemos hacer una cosa de las varias alternativas posibles. En muchas ocasiones, las decisiones pedagógicas son, de acuerdo con este esquema, decisiones de principio, pero en dos sentidos bien delimitados. De un lado, son *decisiones referidas a principios pedagógicos de procedimiento educativo* —cómo hacer para aumentar el grado de participación de los alumnos, para que el alumno aumente su destreza en la capacidad de autoevaluación, para incrementar sus habilidades sociales a través del trabajo en un área instructiva determinada, etc.— y, de otra parte, son *decisiones referidas a principios éticos de procedimiento pedagógico* —cómo hacer para agrupar a los alumnos en el aula de modo que, aumentando la eficacia pedagógica, no se generen discriminaciones sociales o situaciones de desigualdad; para hacer compatibles los intereses personales de los alumnos con los intereses educativos de un proyecto pedagógico que debe trabajarse; para hacer compatibles las prescripciones que mandan acabar un programa de trabajo pedagógico con la necesidad que en un momento determinado se pueda tener de detenerlo con el fin de trabajar en otras áreas de ineludible urgencia e interés educativo, etc.—.

Esta clase de decisiones pedagógicas de principio presentan diversas dificultades. La más llamativa es que, como tales, no pueden enseñarse a los educadores que comienzan su trabajo como profesionales. Las decisiones no se enseñan, sino sólo los principios. Sin embargo, decisiones y principios mantienen entre sí una relación dinámica. Tanto para el educando como para el educador, el adiestramiento en estas decisiones exige, en primer lugar, aportar una sólida base de principios y, por otro lado, ofrecer amplias oportunidades para obtener experiencia mediante la toma de decisiones; es decir, motivar para que se tomen decisiones libres. Vamos ahora a intentar especificar algo más la problemática general de las decisiones como *decisiones pedagógicas*.

Es sabido que dentro de la problemática general de las relaciones entre pensamiento y acción, o entre la teoría y la práctica educativas, ocupa un lugar preferente la cuestión relativa a la toma de decisiones. En definitiva, el transcurso y la orientación del proceso educativo dependen de las decisiones adoptadas, las cuales revelan tanto el tipo de persona que es el educador que las toma, como el grado de profesionalidad con el que realiza su trabajo.

En efecto, como hemos visto, a través de las decisiones pedagógicas —adoptadas antes o después de la intervención, o en el transcurso de ésta— el educador revela su propia personalidad o modo de ser, porque en el fondo éste no decide al margen de lo que le dicta su racionalidad práctica. Pero también las decisiones pedagógicas permiten desvelar el grado o índice de profesionalidad de su autor; desvelan no ya un modo de ser, sino un modo de hacer. Ahora bien, ¿qué distingue a las decisiones pedagógicas en cuanto tales? Una primera respuesta sería la que se centra en las variables o los factores que el educador no ya sólo como persona, sino como técnico o profesional, tiene en cuenta a la hora de decidir en su actividad. Para Castillejo (1987a), los núcleos de variables más significativos son: *a) patrones educativos*: metas sociales y educativas generales asignadas a cada nivel o sector del sistema educativo; *b) información del sujeto*: todos los datos relacionados con los sujetos inmediatos con los cuales se trabaja en el proceso; *c) contenidos*; *d) contexto*; y *e) normativa pedagógica* o legalidades pedagógicas de actuación (pp. 23-25).

Este conjunto de variables —que se encuentran en estrecha relación— hace que las decisiones pedagógicas sean decisiones científicamente fundadas y de carácter técnico o tecnológico, pues se trata de resolver con ellas situaciones educativas a la luz del saber pedagógico, esto es, de un conocimiento teórico y científico sobre la educación o la realidad educativa. De acuerdo con este planteamiento, «la actividad educativa resulta así un proceso racionalizado y tecnificado que garantiza una mayor adecuación a las necesidades del sujeto, a los objetivos o patrones y a la realidad contextual» (*ibid.*, p. 25). Las decisiones que aquí se toman —contando con este número de variables interconectadas— se realizarán por referencia a diversos ámbitos o «espacios», como el técnico-pedagógico, el comunicativo, el relacional o el organizativo. En resumen, en el proceso de toma de decisiones pedagógicas influye un conjunto interconectado de factores o variables, las cuales deben tomarse en cuenta en cualesquiera espacios o ámbitos en los que se decida. El hecho de que existan diversas variables influyentes —cuya posibilidad podrá ser mayor o menor, pero que reclaman del educador un conocimiento científico, y no sólo moral— y ciertos espacios determinados donde decidir o acerca de los cuales decidir pedagógicamente hace que estas decisiones sean, sobre todo, decisiones técnicas.

Este planteamiento, sin embargo, no es inmune a diversas matizaciones, a la luz de lo expuesto. Tal vez una de las que más inquieten sea la derivada de la confirmación de que en el proceso educativo existen muchas clases y categorías de decisiones pedagógicas. No sólo decidimos sobre un cambio de actividad o de estrategia didáctica o de procedimiento, sino que también decidimos sobre metas y fines. Según sea el tipo y género de decisión, aumentará en mayor grado, o por el contrario disminuirá, la importancia ética de la decisión misma que adoptemos. Es importante fijarse en el matiz que introduce la orientación de las decisiones hacia los fines educativos.

Por una parte, parece razonable admitir que en nada varíe el carácter técnico de las decisiones —en cuanto a su fundamentación, o al saber que las soporte— por el hecho de que el profesional decida desde un ámbito de racionalidad práctica, pues en cuanto tales han de ser pertinentes; lo que significa que han de estar fundadas en un conocimiento pedagógico de la educación. Los fines de la educación son fines que, al lograrlos y asumirlos personalmente, se tornan *educativos*, y simultáneamente, son fines susceptibles de ser justificados mediante el conocimiento pedagógico y conseguidos a través de un proceso de intervención técnico. Pero en lo que se conoce como fin educativo intervienen no sólo componentes de saber técnico o especializado, sino también dimensiones del conocimiento moral. Estas dimensiones se integran en varios contextos.

Primero, en el contexto de la elección de los valores que asumimos como parte integrante de la naturaleza educativa de un proyecto pedagógico que desarrollar. En segundo lugar, en el contexto de la elección del procedimiento a través del cual conseguir la realización de los valores. Y por último, en el contexto de la evaluación de la coherencia y pertinencia moral de los resultados estimados.

El conocimiento del fin es un conocimiento sustancialmente ético, en el sentido de que las finalidades educativas —a cuyo servicio se ponen las decisiones pedagógicas— son bienes prácticos internos a la actividad educativa que inciden en la estructura personal de los sujetos que se educan. La justificación *pedagógica* de cualesquiera finalidades educativas es un asunto técnico, pues cualquier meta educativa debe poder conocerse a la luz del saber pedagógico establecido y ser técnicamente posible, es decir, realizable. Pero alcanzar el fin es un asunto práctico y de responsabilidad en la acción y la actuación. El fin de la acción educativa se obtiene, como *logro humano*, en la misma acción realizada. La finalidad o las finalidades de la educación no son simplemente término o resultado de la actividad, sino *principios de acción* o logros que constituyen bienes internos para el sujeto, en tanto que persona, y que configuran hábitos de formación y aprendizaje, sin los cuales no sería posible establecer aprendizajes ulteriores. Así, las decisiones pedagógicas son en parte decisiones técnicas, pero siempre decisiones prácticas de principio y de carácter ético sustantivo. Porque las decisiones pedagógicas deben ponerse al servicio de ciertos *logros educativos*, que lo son en la medida en que forman logros humanos; logros que amplían la perspectiva humanizadora del sujeto y le permiten orientarse personal y significativamente en la realidad de lo humano. Eso es la educación como resultado: un aprendizaje en el incremento significativo del sentido humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. «Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica». *Investigación en la Escuela*, 7, 1989, pp. 23-35.
- Argyris, C. y Schön, D. A. *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Aubenque, P. *La prudence chez Aristote*. Paris, Puf, 1976.
- Barber, B. «Political Judgment: Philosophy as Practice», en *The conquest of politics*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1988, pp. 193-213.
- Bárcena, F. «El principio de incertidumbre en la educación». *Diálogo Filosófico*, 8 (22), 1992.
- Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. «La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema». *Bordón*, 1991.
- Beiner, R. *Political Judgment*. Londres, Methuen, 1983.
- Berlak, A. y Berlak, H. *Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change*. Nueva York, Methuen, 1981.
- Carr, W. «Prólogo», en J. M. Rozada, C. Cascante y J. Arrieta, *Desarrollo profesional y formación del profesorado*, Gijón, Cyan, 1989.
- Castillejo, J. L. «Investigación y acción educativa: un modelo de integración de la teoría y la praxis», en J. L. Castillejo y otros, *Investigación educativa y práctica escolar*, Madrid, Santillana, 1987.
- Coll, C. «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas», en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós-MEC, 1990a, pp. 133-152.
- «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar», en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II, Madrid, Alianza, 1990b.
- Dalle Fratte, G. *La decisione in pedagogia*. Roma, Armando Editore, 1988.
- Dewey, J. «The logic of judgment of practise». *Journal of Philosophy*, 12, 1915.
- «Philosophies of freedom». *Philosophy and civilization*. Nueva York, Minton, Balch y Co., 1931.
- *Naturaleza humana y conducta*. México, F. C. E., 1966.
- *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós-Ibérica, 1989.
- Eraly, A. *La structuration de l'entreprise. La rationalité en action*. Bélgica, Editions de l'Université de Bruxelles, 1987.
- Fenstermacher, G. D. «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, I, Barcelona, Paidós-MEC, 1989, pp. 150-180.
- Floden, R. E. y Clark, Ch. M. «Preparing Teachers for Uncertainty». *Teachers College Record*, 89 (4), 1988, pp. 505-524.
- Gimeno Sacristán, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1989.
- Gauthier, D. P. *Practical Reasoning*. Londres, Oxford University Press, 1963.

- Green, T. F. «Teacher Competence as Practical Rationality». *Educational Theory*, 26, 1976, pp. 249-258.
- Inciarte, F. «Ética y Política en la Filosofía Práctica», en *El reto del positivismo lógico*, Madrid, Rialp, 1974.
- Jackson, Ph. «The Uncertainties of Teaching», en *The practice of teaching*, Nueva York, Teacher College Press, 1986, pp. 53-74.
- Kant, I. *Teoría y praxis*. Buenos Aires, Leviatán, 1984.
- Kekes, J. «Good Judgment», en *Moral tradition and individuality*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1989, pp. 128-144.
- «Wisdom and Good Judgment», en *The examined life*, Londres, Lewisburg, Bucknell University Press, 1988.
- Langford, G. «Teaching and the Idea of a Social Practice», en W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching. Arguments for a Reflective Profession*, Londres, The Falmer Press, 1989, pp. 21-34.
- Ladrière, J. *El reto de la racionalidad*. Salamanca, Sigueme, 1978.
- Lortie, D. C. *Schoolteacher*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Munby, H. «Investigación sobre el pensamiento de los profesores. Dilemas ante la conducta y práctica profesionales», en L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. *Aprender a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Osterman, K. F. «Reflective practice. A new agenda for education». *Education and Urban Society*, 22 (2), 1990, pp. 133-152.
- Parekh, B. «Judgment», en *The Great Ideas. A Syntopicon*, 2 (41), Chicago, University of Chicago, 1952, pp. 835-842.
- Pearson, A. T. *The Teacher. Theory and Practice in Teacher Education*. Londres, R. K. P., 1989.
- Peters, R. S. *Ethics and Education*. Londres, George Allen and Unwin, 1966.
- «¿En qué consiste el proceso educacional?», en R. S. Peters (Ed.), *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- (Ed.) *Filosofía de la Educación*. México, F. C. E., 1977, pp. 25-110.
- Pozo, J. I. «Aprendizaje por reestructuración», en *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989, pp. 163-254.
- Reid, L. A. «The nature of right decisions», en *Philosophy and Education*, Londres, Heinemann, 1966.
- Reilly, D. H. «A Knowledge Base for Education: Cognitive Science». *Journal of Teacher Education*, 40 (3), 1990, pp. 9-13.
- Ryle, G. *El concepto de lo mental*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Rubin, L. *Artistry in Teaching*. Nueva York, Random House, 1985.
- Sarramona, J. «Eficacia del profesor», en VVAA., *Tecnología de la Educación. Léxicos y Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana, 1991.

- Savater, F. «Fenomenología de la decisión ética», en *El contenido de la felicidad*, Madrid, Ediciones El País, 1986.
- Schön, D. *The Reflective Practitioner*. Nueva York, Basic Books, 1983.
- *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Schwab, J. J. «The practical: A language for curriculum», en I. Westbury y N. J. Wilkof (Eds.), *Science, Curriculum and Liberal Education*, Chicago, Chicago University Press, 1978.
- Smith, B. O. «Definitions of Teaching», en M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon, 1988, pp. 11-15.
- Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.
- Sykes, G. «Teaching as reflective practice», en K. A. Sirotnik y J. Oakes (Eds.), *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publ., 1986, pp. 229-245.
- Tyler, R. *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel, 1973.
- Widlak, H. «El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber». *Educación* (Tubinga), 30, 1984, pp. 95-107.
- Witrock, M. C. «Education and Recent Neuropsychological and Cognitive Research», en D. Benson y E. Zaidel (Eds.), *The Dual Brain*, Nueva York, The Guilford Press, 1985.
- Zaret, E. «The Uncertainty Principle in Curriculum». *Theory into Practice...*, 21 (1), 1981, pp. 46-52.
- Zeichner, K. M. «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación de profesores». *Revista de Educación*, 288, 1987.