

Didáctica

El principio de incertidumbre en la educación

Fernando Bárcena Orbe

La educación es una *praxis* y, como tal, implica la elección entre distintos cursos de acción sobre la base de una estructura ética general, la cual, a su vez, se ve modificada y esclarecida mediante la reflexión crítica sobre las consecuencias del curso de acción escogido. Al no poderse concebir ni como mera técnica, ni como mero suceso, sino como actividad moral, en la que entra en juego una consideración entre lo mejor y lo peor, el principio de incertidumbre ocupa en él un lugar determinante. El presente trabajo investiga la forma en que el saber práctico se articula en la educación y el papel del principio de incertidumbre en él.

Introducción

Decía Dewey que «la moral interviene en toda actividad en que se presenten otras posibilidades, ya que donde quiera que éstas entran surge una diferencia entre lo mejor y lo peor. 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»¹. Esta afirmación de Dewey es claramente pertinente para el estudio de la condición de actuación humana de la educación, pues en cuanto tal se configura como una práctica reflexiva, o al menos debe a ello aspirar. En efecto, la acción deliberada y reflexiva es la acción distintivamente moral y susceptible de percepción desde el ángulo ético. Ello se debe, de una parte, a que, como ya supo ver Leo Strauss² para la *praxis* política —que en cuanto actividad

¹ DEWEY, J., *Naturaleza humana y conducta*, México, FCE, 1964, p. 254.

² Cf. STRAUSS, L., *¿Qué es la filosofía política?*, Madrid, Guadarrama, 1970, pp. 11-12.

humana remite siempre a una cierta moralidad de fondo³—, el pensamiento sobre lo mejor y lo peor es siempre un pensamiento acerca del bien, y el bien es, sin duda, una noción profundamente moral. Mas, por otra parte, es el caso que la deliberación sobre la propia actuación abre la posibilidad al agente de un aprendizaje continuo del sentido de lo que hace, al objeto de su ulterior aplicación en la acción realizable.

En este sentido, señala Ladrière que «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»⁴. Un problema ético conlleva la apelación a la verdadera responsabilidad del agente, reclamando tanto el despliegue de acciones verdaderamente libres como la capacidad de responder de las propias acciones y de sus efectos pretendidos y provocados. Por ello compromete en profundidad.

Ahora bien, como todo compromiso presupone que se está preparado para *comprender* aquello a lo cual uno se compromete, la configuración reflexiva de una práctica humana como problema ético exige la capacidad de *comprensión moral* de la situación donde se actúa. Exige la presencia del saber práctico —del conocimiento práctico—, esa peculiar índole de reflexión moral cuya presencia se hace tanto más urgente cuanto mayor es la dimensión de la *praxis* en la actividad. En este sentido, la educación, concebida como *praxis*, implica la elección entre distintos cursos de acción sobre la base de una estructura ética general, la cual a su vez se ve modificada y esclarecida mediante la reflexión crítica sobre las consecuencias del curso de acción escogido.

No cabe duda que si la educación pudiera ser tratada sólo como un mero *suceso*, tendría una menor magnitud moral que de lo que de hecho tiene, justamente por tratarse de una *acción*. Como se sabe —y según recuerda Spaemann— lo que distingue a una «acción» de un «suceso» es precisamente la anticipación, que básicamente significa dos cosas. Primero, la capacidad para prever el conjunto de acontecimientos que se siguen de una actuación concreta. En segundo lugar, la elección, como fin, de una de tales consecuencias, pues «sólo por medio de la selección final se hace posible la acción»⁵. En efecto, el fin actúa como resultado previsto de la acción, de manera que —siguiendo a Dewey— puede decirse que actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. El planteamiento finalista de la educación, pues, contribuye sin duda alguna a la configuración de una práctica verdaderamente reflexiva de la actuación educativa⁶.

³ Vid. BARCO, J. L. del, «Virtud e interés. Fundamentos de la polis clásica y de la sociedad civil moderna», *Pensamiento*, 1990, 46:181, 75-102.

⁴ LADRIERE, J., *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Sígueme, 1977, p. 137.

⁵ SPAEMANN, R., «Los efectos secundarios como problema moral», en *Crítica de las utopías políticas*, Pamplona, Eunsá, 1980, p. 289. Véase también: COONEY, W., «Affirmative action and the doctrine of double effects», *Journal of Applied Philosophy*, 6:2, 1989, pp. 201-204.

⁶ Vid. DEWEY, J., *Democracia y educación*, cap. VIII, Buenos Aires, Losada, 1980.

Desde luego, la acción no sería posible si uno tuviese que prever la totalidad de consecuencias imprevistas antes de ponerla en práctica. Justamente por ello, la propia intencionalidad ayuda al agente, en un primer momento, a seleccionar el estado de acontecimientos que quiere provocar deliberadamente con su actuación. El segundo momento selectivo es la previsión misma. Este segundo momento es extraordinariamente importante para la educación, pues lejos de quedarse este quehacer en una práctica exclusivamente técnica —una pura técnica de medios—, la índole incierta y moralmente compleja del acto educativo exige la presencia de una estructura cognitiva de moralidad firmemente asentada en el educador. Por eso, dentro del proceso educativo uno ha de buscar una cierta *proporción* entre los efectos pretendidos y los efectos provocados inintencionalmente.

Así pues, decimos que la educación posee un indiscutible carácter ético. Aquí no me voy a ocupar de la explicación de esta actividad como práctica moral, cuestión que ya he tenido la oportunidad de tratar en otro lugar, al cual remito⁷.

Más bien quisiera partir de este dato para profundizar en el significado de la educación como una práctica regulada —en medida mayor de lo que a veces mantenemos— por la incertidumbre. Y esto también en la medida que, como ya se dijo, en la práctica educativa se introduce la noción moral de *bien*, al presentarse en ella la necesidad de elegir entre lo mejor y lo peor.

1. La compleja articulación del saber práctico en la educación

Nada de lo que llevamos dicho hasta ahora debiera suponer que tengamos que dejar de reconocer el positivo impacto que el sistema científico-tecnológico ha supuesto en el marco de las ciencias de la educación. En efecto, el conocimiento científico nos ha proporcionado, sobre todo en ciertos aspectos de la educación, un saber más seguro de ciertos procesos permitiendo una intervención pedagógica también más eficaz y con conocimiento de causa. Por su parte, la tecnología ha contribuido aportando medios alternativos para la acción, con mayor capacidad de incrementar el control sobre el acto mismo de intervención. A pesar de ello, sin embargo, no parece ocioso subrayar, como advierte Gimeno Sacristán al respecto —y para el caso concreto de la enseñanza— que «el profesional de la docencia no puede compararse a otras profesiones liberales. No es el profesional que pueda disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico. El modelo de racionalidad técnica no es aplicable, en sentido estricto, a los profesores»⁸. Por una parte, ello se

⁷ BARCENA, F., «Explicación de la educación como práctica moral». *Revista Española de Pedagogía*, XLVII:183, 1989, pp. 245-278.

⁸ GIMENO SACRISTAN, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989, p. 201.

explica porque la educación es una actividad intencional cuyo adecuado esclarecimiento racional depende en gran medida de los esquemas de pensamiento —a menudo tácitos y parcialmente articulados— que ya poseen los educadores; pero además, resulta que la actividad educativa es una práctica social, de forma que tales esquemas teóricos no pueden ser adquiridos por los educadores de forma exclusivamente individual. Tales esquemas de pensamiento, que se conservan gracias a ciertas tradiciones de pensamiento y prácticas, dentro de las cuales se han iniciado aquéllos, tienen, así, su propia historia y tradición⁹. Se trata de una tradición que, en cuanto tal, supone una entrega de formas de estar viviente-mente en la realidad¹⁰. Todo ello justifica la necesidad de profundizar en la idea de la profesionalidad del educador desde una dimensión social —evitando, desde luego, tanto la tentación del corporativismo como los males de una mentalidad colectivista—, pues es sabido que a través del diálogo y la comunicación entre los educadores, es decir, acentuando la noción de la práctica educativa como una comunidad ética, como se transmite el saber práctico entre ellos y la dimensión ética del saber profesional de la educación.

Otra cuestión fundamental que debe tenerse en cuenta estriba en el hecho de que la incidencia del sistema científico-tecnológico en la educación, no sólo impone el rechazo de ciertas actitudes en los educadores, que por estar firmemente establecidas pueden suponer, a juicio de bastantes autores, un entorpecimiento de la progresiva tecnologización de la teoría y la práctica pedagógicas, sino que esa misma incidencia ha supuesto la apertura de un importante campo de decisiones de notable alcance humano. Por ello, el conocimiento científico-tecnológico de la educación exige la simultánea presencia de un mayor avance ético, es decir, la revitalización —como señala H. Jonas— *del principio de la responsabilidad*¹¹, pues la educación posee elementos extratécnicos éticamente enjuiciables.

Pues bien, de acuerdo con estas ideas, podemos decir que la articulación del saber práctico en la acción educativa no es una fácil tarea. Y no lo es porque la educación es un complejo quehacer, tanto en la teoría como en la práctica. La complejidad teórica de la educación —como objeto de estudio— hace de ella un difícil campo de investigación. Como dicen Novak y Gowin, tras reconocer la condición moral de la empresa educativa, la educación no es un fenómeno natural, pues son las personas quienes con sus decisiones y actuaciones hacen que las situaciones educativas existan. Así, las expectativas habituales de la ciencia —predecir y controlar regularidades entre acontecimientos— se ven con frecuencia limitadas debido a esa particular ética existente en la enseñanza y el aprendizaje, y según la cual debe pedirse «respeto por los individuos, por la cla-

⁹ Cf. CARR, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 1990. Un análisis de la naturaleza social de la teoría y la práctica educativas puede encontrarse en: LANGFORD, L., *Education, persons and society: A philosophical enquiry*, Basingstoke, Macmillan, 1985.

¹⁰ Cf. ZUBIRI, X., *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza, 1987, p. 201.

¹¹ Cf. JONAS, H., *The imperative of responsibility*, Chicago, 1984, University of Chicago Press.

ridad de sus razonamientos y por criterios públicos de excelencia, tales como la consistencia. Cuando se admite una ética tal, la enseñanza y el aprendizaje se convierten en algo más grande que lo que ocurre entre dos personas concretas (el profesor y el alumno), algo a lo que cada uno de ellos puede apelar y en lo que puede encontrar apoyo. La honradez y la responsabilidad, mejor que el engaño o el fraude, se convierten en virtudes cotidianas, en modos habituales de trabajo que llevan en sí mismos, realmente, su propia recompensa»¹². Por eso hablamos de la educación en los términos de una *praxis*.

La complejidad práctica de la educación, por otra parte, deriva justamente de tal condición. La educación es un problema práctico incierto, de los que —señala Gauthier— se resuelven mediante la racionalidad práctica y tomando decisiones¹³. Las dificultades que aquí nos podemos encontrar son muchas. Como no dispongo de espacio suficiente para tratarlas todas con el detalle que merecen, me limitaré a la discusión de dos puntos fundamentales.

1. La articulación del saber pedagógico y el saber ético en la educación

Por una parte, si consideramos que la educación es una actuación humana de las características apuntadas, se percibe la necesidad de articular dentro de ella dos tipos de dimensiones —la técnica y la ética— y dos clases de saberes, el pedagógico y el ético. Ahora bien, ambos saberes son, aparte de distintos, autónomos. A todas las profesiones, además, les es común la obligación de respetar una máxima ética, como es la de colaborar quienes a ella se dedican en la mutua humanización. En cada profesión, desde luego, esta aspiración a la humanización se realizará de modo distinto; y en el caso de la educación, ese modo ha de ser el pedagógico. Pues bien, la ética —el saber ético— aporta un precepto de índole negativo, pues dicta que no se haga nada —por pedagógicamente justificado que esté técnicamente— que contradiga tal imperativo. El conocimiento pedagógico aportará la dimensión positiva, pues ha de tener la capacidad suficiente de dictar modos de actuación que puedan ayudar al educador y al educando para lograr esa mutua humanización. Cabe pues interrogarse cómo articular ambas exigencias, es decir, cómo relacionar ambos saberes sin que el asunto quede en la mera presentación conjunta de ambos en una misma persona, el educador. Considero, en este sentido, que estos dos saberes deben unirse *por medio* de otro saber, que justamente es el saber práctico puro, es decir, el saber prudencial. En efecto, es el educador quien, a través de este saber, debe establecer las condiciones por medio de los cuales su actividad y actuación adquiera un valor positivo, tanto pedagógica como éticamente.

¹² NOVAK, J. y GOWIN, D. B., *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, M. Roca, 1988, p. 31.

¹³ Cf. GAUTHIER, D. P., *Practical reasoning*, cap. 1, Londres, 1963, Oxford University Press.

2. El debate filosófico y pedagógico sobre la razón práctica

La segunda cuestión que quería tratar se refiere a ciertas objeciones filosóficas y pedagógicas, relativas a la naturaleza de la razón práctica, que pueden plantear algunos puntos de discusión a la hora de la articulación del saber práctico en la acción educativa. Ahora bien, como realmente desbordaría los propósitos de este artículo tratar con todo detalle el conjunto de problemas que plantea esta temática, me limitaré a señalar tres puntos de discusión principales en relación a la perspectiva de análisis filosófico.

a) En primer lugar, debe destacarse la polémica acerca de la posible insuficiente racionalidad del saber práctico —de la razón práctica— para la regulación de actividades en proceso de progresiva complejidad tecnológica. El hecho, además, de haberse configurado la ciencia principalmente como saber teórico, ha conducido a una paulatina desatención de los saberes prácticos. Desde este punto de vista, un modo peculiar de entender la técnica —dentro de la cual cualquier diferenciación entre ser técnicamente competente (eficaz) y moralmente prudente se vuelve innecesaria, a pesar de la primacía que la prudencia ocupa dentro del desarrollo moral del individuo¹⁴— ha traído como conclusión la asimilación de la razón práctica en la razón instrumental, dentro de la cual fines y medios mantienen una relación extrínseca¹⁵.

b) Por otra parte, también nos encontramos con la discusión sobre la dimensión comunicativa de la razón práctica, temática esta que llevaría a polemizar con la idea de que la *phronesis* es, por naturaleza, un saber incomunicable. A pesar de todo, y con independencia también del escaso tratamiento antropológico y ontológico que dentro de las éticas discursivas se ha dado sobre el concepto de acción, algunos autores piensan que, con el objeto justamente de asegurar la racionalidad de la razón práctica, es conveniente rechazar la idea de que la racionalidad del obrar humano —y sin duda la educación lo es— debe excluirse del saber cierto¹⁶.

c) Una última cuestión se refiere al lugar de la utopía —del pensamiento utópico— dentro de la razón práctica y la problemática sobre la disolución de ésta en razón tecnológica. Así, mientras J. Cruz piensa que es especialmente en los modos de utopía donde la razón práctica ha sido desposeída de su propio derecho¹⁷, Quintanilla y Vargas-Machuca señalan que las utopías son a la acción lo que la metafísica al conocimiento¹⁸.

¹⁴ Véase sobre esta cuestión: GREEN, Th. F., «The economy of virtue and the primacy of prudence», *American Journal of Education*, 96:2, 1988, pp. 127-142.

¹⁵ Cf. QUINTANILLA, M. A., *Tecnología: un enfoque filosófico*, Madrid, Fundesco, 1989, p. 37.

¹⁶ Cf. CORTINA, A., *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1986, p. 246. Véase también: CORTINA, A., «Ética discursiva», 1989; en CAMPS, V., (ED), *Historia de la Ética*, vol. III, Barcelona, Crítica, pp. 543 ss. y FERRY, J. M., *Habermas, l'Éthique de la communication*, París, PUF, 1987.

¹⁷ Cf. CRUZ CRUZ, J., «Razón práctica y utopía», en *Intelecto y razón*, Pamplona, Eunsa, 1982, p. 129.

¹⁸ Cf. QUINTANILLA, M. A. y VARGAS-MACHUCA, R., *La utopía racional*, Madrid, Espasa, 1989, p. 19.

Por lo que se refiere a la discusión estrictamente pedagógica, la cuestión principal se encuentra en el papel del saber práctico en la determinación del carácter ético de la actividad educativa, pues se piensa —por ejemplo Belth— que, en última instancia, su «dimensión estaría dada por la obligación de perseguir sus objetivos internos, rechazando las exigencias de cualquier tipo de pretensión exterior»¹⁹. Lo que aquí se plantea no es solamente el tema de la autonomía del profesional de la educación frente al resto de la comunidad o frente a la presión de otros grupos de profesionales o ante el poder político. Sobre todo está en discusión la posibilidad de fundamentar un enfoque autónomo —desde el punto de vista epistemológico— de la educación, del conocimiento pedagógico. En efecto, de acuerdo con ello, afirma Touriñán que «la decisión de lo que debe hacerse en educación, una vez que se ha asumido moralmente educar, no es un problema de racionalidad práxica, sino de decisión técnica»²⁰.

En relación a estas ideas quisiera señalar que la decisión moral de educar no es en modo alguno una decisión puntual, sino una decisión práctica que debe corroborarse en todo momento, a lo largo de todo el proceso de intervención pedagógica, justamente por medio del saber práctico puro. Ello no significa tener que admitir que el carácter educativo de los problemas planteados dentro del proceso les viene dado por el supuesto valor moral que contengan. De hecho, de efectos tan perniciosos para la educación tiene la tecnocracia como la etocracia. Pero si lo que proporciona valor educativo a la práctica pedagógica es la conexión intrínseca entre medios y fines, es decir, la presencia en los medios educativos de los criterios de valor que los fines y las metas educativas tienen, de manera que los fines sean, a su vez, medios para otros fines postreros, en modo alguno podría pensarse en el valor instrumental incondicional de los medios educativos: siempre subyace a la práctica educativa una estructura ética general capaz de hacerle ver al educador reflexivo y prudente la posibilidad de rechazar ciertos medios alegando objeciones morales, y no simplemente por su posible ineficacia²¹.

Por otra parte, y de acuerdo con lo anterior, es posible hablar de la necesidad de aplicar dentro de la actividad educativa —justamente por revelarse en ella múltiples zonas de indeterminación e incertidumbre— lo que, en el marco de la ética empresarial, se llama el *principio de proporcionalidad*. Tal principio dicta paralizar la acción cuando el mal que puede provocarse con los efectos secundarios es mayor que el bien buscado con los efectos pretendidos intencionalmente²². Por ello al educador debe dársele la oportunidad de introducir en su for-

¹⁹ BELTH, M., *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, El Ateneo, 1971, p. 9.

²⁰ TOURIÑAN, J. M., *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya, 1987, p. 254.

²¹ Cf. CARR, W. y KEMMIS, S., *Teoría crítica de la educación*, Barcelona, M. Roca, 1988, pp. 91-95. Vid PETERS, R. S., «Must an educator have an aim?», en *Authority, responsibility and education*, Londres, G. Allen and Unwin, 1963, pp. 122-131.

²² Cf. LLANO, A., «El principio de proporcionalidad y el principio de imparcialidad en la ética empresarial». *Seminario Permanente Empresa y Humanismo*, n.º 11, diciembre, 1989, pp. 25-30. Véase también: MELENDO, T., *Las claves de la eficacia empresarial*, Madrid, 1989, Empresa y Humanismo.

mación un «aprendizaje anticipatorio», que consiste en la «capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas y posiblemente sin precedentes; la prueba decisiva para los procesos innovadores de aprendizaje. La anticipación es la capacidad de abordar el futuro, de prever los acontecimientos inminentes, así como de evaluar las consecuencias a medio y a largo plazo de decisiones y acciones emprendidas en el momento actual. Exige no sólo extraer lecciones de la experiencia, sino también “experimentar” situaciones puramente sustitutorias o imaginadas»²³. La anticipación exige deliberación y la capacidad de pronosticar efectos colaterales. Exige, en suma, la capacidad para el tratamiento de la incertidumbre no estructurada, que se define como aquella que caracteriza a las situaciones para las cuales no existen modos de acción apropiados, exigiendo la transformación de los modos existentes o la creación de otros nuevos. Justamente por ello, el tratamiento de este tipo de incertidumbre conlleva un gran desgaste de la reflexión y de la deliberación; y, en cualquier caso, demuestra que toda acción está compuesta tanto de prácticas de anticipación irreflexivas —pues el hábito es la condición primera de aprendizajes ulteriores y del desarrollo de formas nuevas de acción— como de un cierto volumen de atención selectiva y de reflexión²⁴.

II. Educación e incertidumbre

Si nos preguntamos ahora por las razones que explican este carácter incierto de la educación tendríamos que subrayar, en primer lugar, el hecho de que se trata de un proceso de codeterminación entre dos sujetos. En efecto, el proceso educativo exige una cierta modalidad de coordinación ya que «las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y valoraciones de los participantes interactúan»²⁵. En este sentido, la educación es una forma de *práctica de compromiso*. «Un ideal práctico de actividad y del carácter, señala Bellah, que convierten la labor de una persona en moralmente inseparable de su vida. Incluye al yo en una comunidad de prácticas disciplinadas y de juicios acertados cuya actividad tiene un significado y un valor en sí, y no solamente por el producto o el beneficio que resulta de ella»²⁶.

Como tal, la educación es una cierta *comunidad de memoria*, por contener sus propias tradiciones y su propia historia, a la que en múltiples ocasiones nos re-

²³ *No limits to learning*, (Londres, Pergamon). Se trata de un informe presentado al Club de Roma en el año 1979.

²⁴ Cf. ERALY, A., *L'estructuration de l'entreprise*, Bélgica, 1987, Université de Bruxelles.

²⁵ ANGULO, J. F., «Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica». *Investigación en la Escuela*, n.º 7, 1989, p. 25.

²⁶ BELLAH, R. y otros, *Hábitos del corazón*, Madrid, Alianza, 1989, p. 96. Estas ideas fueron inspiradas por MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987, pp. 233-251. Véase también: GREIFF, P. de, «MacIntyre: narrativa y tradición», *Sistema*, 92, 1989, pp. 99-116.

mitimos para dar mayor seguridad moral a la acción y aminorar ciertas incertidumbres. Es una «comunidad de memoria» porque no olvida su pasado —su memoria ética— y porque obliga a repensar y a volver a contar su narrativa constitutiva, remitiendo también —de forma crítica— a los modelos de excelencia que hicieron posible la calidad de las prácticas en las que hoy nos empeñamos. Estas ideas inciden en la reformulación de las bases teóricas de la toma de decisiones pedagógicas. En efecto, cuando se ha vuelto incierta la pregunta sobre lo correcto y sobre cuál de los sistemas normativos debe ser el sistema vigente, más que teorías es exigible que el educador tenga una más alta visión teórica, visión que se le puede proporcionar mediante una formación pedagógica que le lleve —como dice Scheuerl— a actualizar *«las teorías de hoy y del pasado»* y las experiencias pedagógicas almacenadas en ellas y también las contradicciones y tensiones inherentes, que prohíben proclamar un solo planteamiento como el único correcto. Cuando el origen se ha vuelto inseguro o problemático, cuando la fundamentación científica de las preguntas relativas a las decisiones y no es posible, aún no lo es o nunca lo será debido a que las posibilidades humanas de acción están antropológicamente abiertas por principio, entonces sólo queda (...) aquella postura que está *«dispuesta a aprender de toda experiencia»*²⁷.

Por otro lado, no debemos olvidar que las situaciones en las que tomamos decisiones educativas son frecuentemente únicas y singulares. Tanto la incertidumbre que las acompañan como la singularidad y el conflicto de valores que les es también frecuente, se escapan —señala Schön— a los patrones de la racionalidad técnica. Estas zonas indeterminadas de la práctica, así, vienen a situarse más allá de los límites convencionales de la práctica profesional, la cual pide un examen más profundo de modos de cognición y pensamiento capaces de incorporarse al saber profesional de los educadores²⁸.

Finalmente, precisamente porque la educación implica un encuentro libre entre personas, la idea de la libertad —lo posible por libertad— aumenta el grado de incertidumbre de la práctica educativa. Pues bien, «reconocer esta libertad del otro hombre significa aceptar que la educación tiene el carácter de atrevimiento. Pues ahí está dada la posibilidad de que de la libertad del otro hombre resulte un comportamiento que rechace mi intento y lo elimine»²⁹. El fracaso y el riesgo son nociones esenciales para comprender la naturaleza de la actividad educativa. No debemos confundir, sin embargo la imposibilidad de realizar determinadas cosas en ella hasta que se presenten las condiciones idóneas —es decir, el *fracaso de la educación*— del riesgo inherente a toda empresa educativa, que va parejo a la presencia de la libertad en la relación educativa, esto es, el *fracaso en la educación*.

²⁷ SCHEUERL, H., «Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas», *Educación* (Tubinga), vol. 30, 1984, pp. 78-79.

²⁸ Cf. SCHÖN, D. A., *Educating the reflective practitioner*, 1987, p. 6, (S. Francisco, J. Bass).

²⁹ BOLLNOW, O. F., «Atrevimiento y problemas en la educación», *Educación* (Tubinga), vol. 6, 1972, p. 16.

Uno puede, desde luego, pretender aminorar la incertidumbre no estructurada —o externa a la acción, que es de la que hablamos— bien eliminando la noción de fin final en la educación, para quedarse tan sólo con los objetivos educativos, o suprimiendo el concepto de libertad en el encuentro educativo. Pero ello sería tanto como derrumbar lo que de un modo más claro caracteriza a la educación, como actuación humana y expresa normativa, a saber, su naturaleza intencional, teleológica y práxica. De acuerdo con ello, una mayor profundización sobre las implicaciones y el significado de la racionalidad práctica en la acción educativa resultaría enormemente provechosa para lograr —desde lo incierto— una mayor seguridad moral en el trabajo educativo.

(Mayo 1990)