



# Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica

J. Félix Angulo Rasco(\*)  
Dpto. de Didáctica y Organización  
Universidad de Málaga

## RESUMEN

*Frente al predominio de una concepción de la educación como actividad técnica, este artículo quiere presentar una visión alternativa según la cual la acción educativa se caracteriza como "práctica social". Entender la acción educativa como una forma de práctica social significa reconocerla como un proceso interactivo entre los participantes, sometido a las incertidumbres que generan la singularidad y complejidad de dichos intercambios, y necesitado de la interpretación de los significados para producir tales incertidumbres. Pero sobre todo, supone entender que la acción educativa se origina, no para alcanzar estados finales, sino buscando la coherencia con los ideales éticos que la presiden. Lo que en definitiva hace de la educación una práctica social, y no una acción tecnológica, es que consiste precisamente en la búsqueda de los procedimientos de actuación y relación humana, que se corresponden con dichos ideales educativos acordados en el contexto de las presiones y los condicionantes institucionales.*

«Para nosotros... el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción». P.Freire (1970, pág. 52).

## Introducción

La imagen que proyecta la comprensión técnica de la acción y los fenómenos educativos es (al margen de su retórica) una imagen simplista, cuando no errónea. La inveterada fe de la tecnología de la educación en la dis-

ponibilidad técnico instrumental de las ciencias sociales y conductuales, ha llevado a que educadores, especialistas, y expertos acepten la aplicación "rigurosa", pero dogmática, de un conocimiento que por estar anclado y sesgado en sus disciplinas básicas, además de parcial, no puede compadecerse de las circunstancias, particularidades, y características intrínsecas de los fenómenos educativos (Jackson, 1968; Schwab, 1969, 1971, 1973; Stenhouse, 1981). Como resultado, los com-

(\*) Edif. Rectorado. Desp. 312  
El Ejido s/n.  
29071 Málaga

plejos espacios de interacción en las escuelas y en las aulas, han sido reducidos y reconvertidos, especialmente en los últimos años, en acontecimientos "psicológicos de aprendizaje", entramados técnico-sistémicos, y valoraciones productivistas (Huebner, 1968; Pérez Gómez, 1980; Appel, 1979, 1981)(1).

De modo paralelo, al perder las acciones educativas sus características propias en beneficio de las orientaciones que les son impuestas externamente en razón de la funcionalidad científico-técnica, la teorización curricular, cuando ha existido, ha abandonado toda su cualidad y fuerza sustantiva (Kemmis, 1986; Angulo, 1988). La tecnología e ingeniería de la educación y la inevitable tecnificación de los procesos educativos, no ha hecho más que empobrecer y neutralizar el discurso, en razón de una complejidad ficticia e importada (Huebner, 1966, 1968). La acción educativa y su análisis teórico dependen hoy más que nunca en el orden epistemológico, del interés instrumental a través del cual la conciencia tecnocrática, impone un ideal técnico a la práctica educativa que clausura su autocomprensión comunicativa y emancipadora, y que pretende cerrar definitivamente las posibilidades prácticas y críticas del campo curricular que están en estado moribundo (Schwab, 1969, 1971; Stenhouse 1981; Carr y Kemmis, 1986; Angulo, 1988).

Esta situación sólo puede cambiar, como ha sabido ver Schwab (1969, págs. 331 y ss.; 1971, págs. 333 y ss.), si se asume la esencial constitución práctica de la acción educativa, y si la construcción teórica, abandonando los modos extraños y externos a los que se ha visto hasta ahora recluido, emerge como cono-

cimiento elaborado sobre el acontecer práctico de la acción (Carr y Kemmis, 1986). La relación convergente y fructífera, entre la teoría y la práctica en educación depende, por lo tanto, de una nueva interpretación de la teoría desde la radical comprensión de la acción educativa como *práctica social*. En los apartados siguientes quiero abordar las distintas dimensiones de esta alternativa e indicar en cierta medida las implicaciones que le subyacen.

### La acción educativa como práctica

Los estudios sobre la naturaleza de los prácticos sociales llevados a cabo tanto desde la filosofía de la práctica (Gauthier, 1963; Reid, 1978) como desde el aprovechamiento hermenéutico de la ética de Aristóteles (Gadamer, 1975, 1979), la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1973, 1974, 1979) (2), y los estudios sobre la acción humana (Schön, 1983; Argyris et al., 1985) vienen a coincidir en que las "prácticas" poseen un fuerte componente de incertidumbre y apertura, que están mediadas por procesos reflexivos de interpretación de los participantes, y regulados por una normatividad ética, que puede ser a su vez expresada a través de una dinámica deliberativa y dialógica de comprensión.

#### a. La incertidumbre de la práctica educativa

Cuando nuestra comprensión de la acción y los problemas educativos está enfocada técnicamente, se impone a los procesos educativos una certidumbre de la que por principio carecen. La adopción de reglas técnicas de

(1) Para la concepción Tecnológica de la educación pueden verse los siguientes trabajos: De la Orden (1981); Sarramona (1984, 1986); Ferrandez-Arenaz y Tarín (1977); Ferrandez-Arenaz y Sarramona (1987). Un planteamiento menos radical, aunque no menos tecnológico se encuentra en Coll (1987). En Angulo (1988) se hace una crítica pormenorizada de esta tendencia, tan en boga hoy en la educación española.

(2) Para un análisis ético-filosófico de la acción comunicativa pueden consultarse MacCarthy (1978), Muguertza (1985), y Cortina (1985, 1986).

actuación, o la solución técnica de un problema educativo o curricular, nos dice qué tenemos que hacer a expensas de las circunstancias distintivas, y propias del ámbito mismo de actuación. Sin embargo, es justamente la incertidumbre y la complejidad de los procesos educativos la que, querámoslo o no, e incluso a pesar del dogmatismo con el que se adopten, mediatiza e invalida la fuerza lógica de las reglas y las decisiones técnicas establecidas.

En primer lugar, los procesos educativos son procesos de codeterminación entre los participantes (profesores-profesores o profesores-alumnos, por ejemplo). La co-determinación significa que ya sea de modo explícito o implícitamente existe siempre un cierto tipo de *coordinación*. Las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes inter-actúan. Visto de esta manera, como señala Zaret (1986, pág. 49), la escuela, las aulas y el mismo curriculum, son ámbitos dinámicos constituidos y contruidos por las transacciones y los intercambios entre los sujetos (Barnes, 1975; Doyle, 1978; Stubbs y Delamont, 1984). La corrección de una decisión, o de una solución adoptada en este caso, depende de las significatividades particulares puestas en juego en la comunicación educativa. Por otro lado, la coordinación incluso tácita de las acciones implica que los procesos educativos y las actuaciones se conforman según las respuestas activas, y no mecánicas de los sujetos a las demandas interactivas de los otros sujetos y del medio educativo en general (Pérez Gómez, 1983a).

«En el nivel escolar... los planteamientos educativos están sujetos a una constante negociación, del mismo modo que el sistema organizativo... [...]. La enseñanza es un proceso continuo de toma de decisiones y los alumnos nunca son estáticos. Más bien son una masa hirviente que fuerza constantemente nuevas decisiones» (Delamont, 1984, págs. 52 y 85).

Los espacios educativos son, pues, espacios sociales de comunicación que se presentan a los ojos de los participantes, y especialmente de los maestros, plenos de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflictividad e impredecibles (Pérez Gómez 1987). La aplicación de "reglas" o "fórmulas instructivas" derivadas tecnológicamente, sólo puede realizarse a costa de la realidad misma que pretende determinar.

«La debilidad mayor del punto de vista de ingeniería como forma de considerar el proceso didáctico, es que comienza con una imagen demasiado simplificada de lo que sucede en las clases... Cuando se recuerda que el profesor medio está encargado de veinticinco o treinta alumnos con diferentes habilidades y antecedentes durante mil horas al año aproximadamente, y que su responsabilidad cubre cuatro o cinco o más campos de estudio, es difícil que sea demasiado preciso acerca de a dónde se dirige y de cómo llegar allí en cada momento... ni el profesor ni sus alumnos pueden predecir con ninguna exactitud lo que sucederá después» (Jackson 1968, págs. 193 - 194).

En segundo lugar, la incertidumbre de las acciones educativas tiene también su origen en el hecho de que como situaciones *prácticas*, cada actuación, así como cada decisión educativa, está sujeta a las características particulares del contexto de interacción.

«Aunque los cambios importantes en los planes del profesor sean prueba de la imposibilidad de predecir los acontecimientos de clase, la misma cualidad se revela mediante un análisis microscópico de la interacción profesor-alumno. Los pensamientos inconexos, las intuiciones repentinas, los comentarios sin importancia, y otras interrupciones menores, rompen constantemente el hilo del diálogo... Las incertidumbres de la vida de la clase no se limitan a los acontecimientos inesperados que suceden sino que también incluyen las contingencias complicadas que pesan sobre muchas, sí no la mayoría de las decisiones del profesor» (Jackson, 1968, págs. 194 - 195).

La contingencia y la singularidad real en la que se desenvuelven las acciones, invalida la eficacia lógica de las reglas tecnológicas. El curriculum (y, por supuesto, las decisiones que sobre él tengan que tomarse), no puede olvidar que, en última instancia, son las transacciones únicas, concretas y particulares de la práctica (cotidiana) las que determinan su sentido (Schwab, 1969, pág. 1; 1971, pág. 324; Barnes, 1975, pág. 14; Zaret, 1986, pág. 49).

La ambigüedad de los significados y de las interacciones y la incertidumbre contextual y contingente de las transacciones, exige que cada actuación (o decisión) sea percibida como un "problema de acción" propio, con características distintivas, y difícil, si no imposible, de generalizar (Schön, 1983). La relación dialéctica entre el conocimiento de la realidad (originado en la experiencia personal del profesor -conocimiento en la acción, según Schön (1983, págs. 50 y ss.-), o resultado de la investigación educativa) y la dinámica circunstancial de los procesos educativos mismos, desmienten el poder de las reglas técnicas de acción. Cada ámbito práctico-educativo es un problema de acción nuevo (Clark y Yinger, 1980; Schön, 1983). El inevitable "residuo de indeterminación técnica" que mediatiza cualquier prescripción o norma educativa es resuelto y salvado por los profesores, en el mejor de los casos, en "la soledad del aula" (Fernández Pérez, 1971, págs. 278 - 279).

«Todo ello -afirma Fernández Pérez- subraya... la inexistencia de las fórmulas hechas para la acción concreta del profesor en una vicisitud concreta de su que-hacer educativo y, por otra parte, la consiguiente inevitabilidad de que sea el profesor, en la soledad sería de su reflexión o en la masividad superficial de su rutina, quien cubra el vacío residual de indeterminación técnica que dejen todas las normas pedagógicas» (1971, pág. 289).

#### b. El marco interpretativo de la práctica educativa

La incertidumbre inherente a los acontecimientos educativos, sólo puede reducirse a través del análisis de la situación misma. El resultado de dicho análisis, que se realiza tanto sobre las características del contexto de actuación, como sobre los motivos, valoraciones, intereses y circunstancias de los co-participantes, es la construcción de un "marco de referencia" (Shavelson y Stern, 1981; Pérez Gómez, 1984), o, como indican Clark y Yinger, (1980), un "espacio problema", que resitúa los límites posibles de la acción, en donde se tomarán las decisiones y se ubicarán los

problemas. Pero ni el análisis original, ni el marco resultante son productos del conocimiento teórico asimilado "profesionalmente", ni de la derivación y aplicación de principios o reglas técnicas. Como han demostrado los recientes estudios sobre el pensamiento del profesor (especialmente durante el proceso interactivo de enseñanza) (Clark y Yinger, 1979, 1980; Shavelson y Stern, 1981; Elbaz, 1983; Pérez Gómez, 1984; Yinger, 1986; Contreras Domingo, 1987, 1988) el conocimiento que ayuda a la comprensión -aunque difusa, necesaria- del contexto, y el que determina en última instancia las decisiones y las soluciones que se adopten durante la enseñanza, es un conocimiento personal (Carr y Kemmis, 1986, págs. 190 y ss), un conocimiento en la acción (Schön, 1983, págs. 49 y ss.), o un *conocimiento práctico* (Elbaz, 1983; Contreras Domingo, 1988), fruto tanto de sus experiencias pasadas (i.e. de su "relación activa con la práctica") (Elbaz, 1983), como de sus propias creencias y actitudes (i.e. sus "teorías implícitas") (Clark y Yinger, 1979). Este conocimiento es un "saber hacer", en su mayor parte tácito, que se activa en la acción misma (Schön, 1983, pág. 50; Pérez Gómez, 1987, pág. 13).

Gracias al análisis que dicho conocimiento práctico permite (y dentro del contexto de interacción determinado ecológica y socialmente (Clark y Yinger, 1980)), puede el profesor desarrollar y planificar sus estrategias de enseñanza, tomar sus decisiones y resolver (parcialmente al menos) los problemas coyunturales o generales que se le van planteando. Los juicios situacionales que median reflexivamente con la acción son, por lo tanto, más importantes que cualquier tipo de conocimiento teórico o de habilidades técnicas (normalmente "descontextualizadas") asimilados durante su formación (Elliott, 1984; Contreras Domingo, 1988). El punto de vista "subjetivo" de los actores, su *reflexión en la acción* (Schön, 1983, págs. 54 y ss.) en respuesta a las demandas y condiciones personales,

institucionales y físicas del medio, es uno de los elementos clave de la acción educativa como práctica. Los modelos lineales y racionalistas de planificación de la actuación no resuelven los problemas de la acción, sino que los aplazan, devolviendo además una imagen falseada de las auténticas exigencias, complejidades, y dificultades de la acción educativa (Pérez Gómez, 1984, 1987; Angulo, 1988). Son modelos poco útiles, incluso como referencias, y en la mayoría de los casos (por ejemplo en los modelos altamente tecnologizados) tienden a suprimir la capacidad de juicio reflexivo (i.e. la capacidad de *reflexionar en la acción*), y el desarrollo del conocimiento práctico de los profesores.

En realidad, los profesores no siguen dichos modelos racionales medios-fines, comúnmente aceptados en los manuales al uso (Walker, 1971; Clark y Yinger, 1980), a menos que se les impongan. Por el contrario, como afirman Clark y Yinger (1979) es la "actividad" misma la unidad de planificación, y ésta se lleva a cabo a través de la elaboración progresiva de una idea central en contraste continuo con el desarrollo y la selección de alternativas óptimas (págs. 257-258). Es decir, el diseño curricular, tanto en su aspecto pre-activo como interactivo, es más una cuestión de resolución y disminución de la incertidumbre, que de aplicación de la fórmula o el esquema correcto adoptado como prescripción externa y *a priori* (Reid, 1985, pág. 4) (al margen de que el profesor pueda hacer uso de las "rutinas" que haya elaborado a lo largo de su experiencia previa) (Clark y Yinger, 1979, 1980).

El profesor contrasta en la acción las elecciones y decisiones adoptadas, conforme a su percepción de la situación general de actuación. La información que recibe, el resultado de la respuesta ensayada *en la acción*, servirá para adoptar o reestructurar *reflexivamente* el marco inicial de comprensión. La acción educativa es antes que otra cosa un proceso

de comunicación activa entre el profesor y el medio psico-social, institucional y físico en el que se desenvuelve su actividad. El diseño pre-activo no es más que una hipótesis que facilita la comprensión de las características de la realidad educativa, y que vehicula los intereses educativos del docente conforme a dichas características y las exigencias socio-institucionales; pero en la acción, el diseño es reestructurado, y transformado a través de sucesivos ensayos y "experimentos" conforme se desarrollan los acontecimientos (Schön, 1983).

En todo este complejo proceso, la capacidad reflexiva del profesor y el juicio profesional correspondiente, son las variables que sin duda tienen el peso más considerable. La reflexión (Schön, 1983), el diálogo y la conversación abierta y constante con el "medio", dan sentido, guían y constituyen la estructura racional de la acción (Kemmis, 1985).

«El pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos» (Yinger, 1986, pág. 275).

Por ello, cuando, como afirma Pérez Gómez (1984, pág. 16) se «impone un modelo único de planificación rígida, que predetermina de forma pormenorizada cuantos contenidos, métodos y técnicas deben utilizarse y la misma secuencia de cada actividad, o se constriñe la vida del aula impidiendo la expresión y aparición natural de acontecimientos no previstos y desarrollos innovadores, de la mano de una disciplina férrea, o [se obliga al] profesor a circunscribir su atención a un conjunto reducido de acontecimientos previamente prescritos e ignorar la riqueza de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje en el aula", se está sepultando la fecundidad cognitiva e interpretativa de su reflexión, y mermando la cualidad y relevancia práctica de sus juicios y decisiones. Este es el pre-

cio que se ha de pagar, por lo tanto, por la utilización de los modelos de racionalidad instrumental-tecnológica como criterios de actuación racional: el socavamiento y la anulación de la racionalidad reflexiva, y la pérdida irremediable de la autonomía e identidad del profesional en la práctica, en razón de la sustitución, cuando no eliminación, de su conocimiento y experiencia práctica, en beneficio de las reglas y las habilidades técnicas de actuación, justificables únicamente por su generalización y validéz tecnológica, pero no por su relevancia práctica.

### c. La dimensión ética de la práctica educativa

«Lo que necesitamos hoy en día es una generación que tenga la voluntad de explicar y sugerir formas de resolver las terriblemente complejas, frustrantes, pero absolutamente críticas, cuestiones de valor» J. B. Macdonald y D. Clark (1973, pág. 411).

«Si estamos convencidos que la educación es una empresa moral, entonces necesitamos ideales que guíen nuestras acciones... Pero no actuamos para alcanzar ideales, obramos con arreglo a ellos». (Reid, 1983, pág. 6).

La educación es una actividad racional e intencional por la que un ser humano influye en otro ser humano (Huebner 1966, 1968; Pérez Gómez, 1983b). Esta situación original plantea el mismo tipo de interrogación que, en general, ha de hacer frente cualquier práctico social: «¿Qué debo hacer?». Este "deber hacer" ya supone por sí mismo que los problemas suscitados en la determinación y prescripción normativa de las acciones educativas (i.e. la justificación racional de la "influencia"), son, de modo sustancial, problemas ético-morales (Reid, 1983, pág. 4). Hablar de acción educativa, o más genéricamente hablar de educación, implica considerar las bases valorativas, y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones (y decisiones) (Peters, 1968, pág. 92; Huebner, 1966, pág. 229).

Tom (1980) ha reunido la problemática ética de la enseñanza en dos tipos de cuestiones morales interdependientes: primero, el acto de enseñar presupone "que algo de va-

lor va a ser enseñado"; y, segundo, las relaciones entre profesores y alumnos son inherentemente, "relaciones de desigualdad" (pág. 317). Efectivamente, acordar y justificar el valor de lo que se va a enseñar (y, por supuesto, cómo hacerlo) -que como ha recordado Kliebard (1977), son temáticas básicas de la teorización curricular-, supone asumir algún principio moral (personal o colectivo): al igual que algún principio ético regula las relaciones entre los participantes y creadores de los procesos educativos. En el primer caso la influencia está determinada por el valor del conocimiento cultural y los procedimientos que van a ser usados, y en el segundo, por el orden social y colectivo a través del cual se regula la influencia educativa. Es siempre, y por lo tanto, una cuestión de valor y un problema ético elegir entre un aprendizaje para la comprensión y la libre opinión y expresión de las ideas (haciendo hincapié en la divergencia), y un aprendizaje orientado al logro de unos resultados previstos; entre una enseñanza para desarrollar la autonomía y la participación activa del alumno, o preocupada por el orden, la disciplina y la consecución de metas parciales y secuencializadas; entre unos contenidos y unos métodos que orienten el entendimiento crítico de los problemas, los conflictivos, y la evolución de las sociedades humanas u otros que reifiquen la naturaleza del orden social como dado; o, más concretamente, entre convertir la evolución de la labor del alumno en una situación inquisitorial de examen o en una oportunidad para el aprendizaje y la autoevaluación (Macdonald y Clark, 1973; Pérez Gómez, 1981; Contreras Domingo, 1988).

Las decisiones que se tomen con respecto a estos o parecidos "dilemas educativos", son decisiones valorativas, no neutrales, que implican algún compromiso ético sobre la educación (MacDonald y Clark, 1973; Elliott, 1981; Reid, 1983; Zaret, 1986; Contreras Domingo, 1988). En principio, *las creencias per-*



sonales de índole moral de los participantes en la acción educativa sobre, por ejemplo, la sociedad, la función del conocimiento científico, y el lugar y el papel de la escuela (MacDonald y Clark, 1973; Zaret, 1986) entran como plataformas iniciales de decisión. Pero dichas creencias tienen una innegable proyección socio-política, puesto que representan también *visiones y opciones ideológicas* (a veces difusas pero reales) del tipo de escuela y sociedad concebible por los participantes.

Por otro lado, el ineludible problema de resolver un compromiso de carácter ético, nunca queda restringido al espacio del aula. Primero, porque las acciones educativas tienen lugar en las escuelas, que como instituciones sociales son determinadas por intereses político-administrativos y culturales, *social e históricamente condicionados*. Segundo, porque las decisiones que se adopten sobre las acciones educativas poseen *entidad y cualidad social* en cuanto que repercuten, directa o indirectamente, en los intereses, y necesidades del colectivo humano y social en el que se inscriben (MacDonald y Clark, 1973; Kallós y Lundgren, 1977; Popkewitz, 1977; Appel, 1979, 1981, 1982; Westbury, 1979; Pérez Gómez, 1981; Lawn y Barton, 1981; Giroux, 1983).

Así pues el "valor educativo" de lo enseñado, y "la corrección moral" de las relaciones sociales en el aula, no son asuntos que dependan sólo del arbitrio "moral" de un individuo (i.e. de sus creencias o afinidades personales); valor educativo y corrección moral, lo son con respecto al presente y al futuro de una sociedad, sus condiciones materiales y culturales. Por lo tanto, la racionalidad de las prescripciones sobre la práctica educativa tiene que hacer frente y vehicular los intereses múltiples, y con frecuencia, contrapuestos y conflictivos de los participantes en la acción práctica, del contexto escolar inmediato, y de los requerimientos y la lógica del sistema político-educativo vigente.

¿Cómo legitimar entonces el compromiso y las creencias adoptadas, para que no dependan sólo de procesos personales, intuitivos y emotivos? ¿Cómo fundamentar las opciones valorativas, y la legitimidad ética de nuestras acciones (y decisiones)? ¿Cómo, en fin, justificar los *finés educativos* de los que se supone que las acciones (i.e. los medios) son su reflejo coherente, incluso cuando entren en conflicto con las "necesidades" e "intereses" políticos-sociales, que indudablemente intervienen y mediatizan la labor de las escuelas, y con la realidad educativa misma, que pretendemos mejorar, en muchos casos mermada y cualitativamente inaceptable? Este complejo y multifacético problema en el que el "es" (i.e. la realidad escolar), el "tener que" (i.e. la realidad legislativa del sistema educativo), y el "deber ser" (i.e. las aspiraciones éticas sobre el porvenir de la sociedad y el valor de la educación se entrecruzan, es uno de los puntos clave de la comprensión práctica de la acción educativa, que necesita de modo insoslayable un compromiso público y racionalmente justificable (Stenhouse, 1971, 1981; Reid, 1981).

Para entender con mayor profundidad la nueva dimensión aportada por la comprensión práctica de la acción educativa, quizás resulte paradigmático contrastarla directamente con la respuesta emanada de la posición tecnológica. Recordémosla. En primer lugar, la tecnología de la educación demanda indudablemente que el "fin educativo" (o los fines de la educación) han de ser justificados. En segundo lugar, y una vez justificados los fines, se eligen o construyen los medios, en principio coherentes con el fin o los fines asumidos. Tanto para la justificación del fin "valioso", como para la justificación y coherencia de los medios correspondientes, la racionalidad que brinda el conocimiento científico de los fenómenos educativos, es decir, en razón de hechos válidos y neutrales, los "mejores" fines (tomados como objetivos) y los "mejores" me-

dios (tomados como procedimientos o reglas técnicas) son seleccionados y diseñados. Pero ni los fines, ni los medios, una vez legitimados, poseen explícitamente cualidades ético-morales. Su valor, por decirlo así, no es un valor ético, sino técnico. Por lo mismo, su valor representativo con respecto a la sociedad, viene resumido en su educación instrumental al conocimiento disponible. Son elecciones y decisiones socialmente dignas porque lo son científica y técnicamente; es decir, elecciones *neutrales*, libres de presiones personales o de ideologías "coyunturales" y "partidistas"(3).

Sin embargo, una posición aparentemente neutral, como la representada por la racionalidad tecnológica, ni contribuye al entendimiento de la práctica educativa como *práctica*, ni resuelve el problema moral e ideológico que la recorre y significa, todo lo contrario, disuelve la práctica en procedimientos instrumentales y los problemas morales en dificultades técnicas. La razón es bien sencilla, las proposiciones factuales no pueden, por pura cuestión epistemológica, justificar y legitimar las varias instancias valorativas que se traslucen y fundamentan los dilemas educativos a los que antes aludíamos (Kohlberg y Mayer, 1972).

«Una posición "valorativamente neutral", basada solamente en hechos sobre el desarrollo o sobre los métodos de educación, *no puede en sí misma contribuir directamente a la práctica educativa*. Los enunciados factuales de lo que son los procesos del aprendizaje y del desarrollo no pueden ser trasladados directamente en enunciados sobre cómo los alumnos *deben* aprender a desarrollarse, sin la introducción de principios valorativos» (Kohlberg y Mayer, 1972, pág. 70). (Los subrayados son míos.)

Al ser, pues, un planteamiento *neutralista*,

la tecnología de la educación conscientemente reconvierte en cuestiones técnico-instrumentales todas las dimensiones de la acción educativa (lo que he denominado "tecnificación de la acción" (Angulo, 1988)). Esto puede percibirse muy claramente en el hiato que indudablemente permanece como insalvable entre lo que ha venido en llamarse "las fuentes de los fines educativos" y los "objetivos" *operativizados*.

Desde Tyler (1949) se reconoce que las fuentes de los fines educativos (fines a los que ha de servir la escuela) son fundamentalmente tres: 1. la sociedad y sus necesidades; 2. el conocimiento cultural disponible; 3. el alumno, su aprendizaje y evolución social, cognitiva y efectiva. Pero también desde Tyler, como ha demostrado MacDonald-Ross (1973), ninguna de las versiones tecnológicas ha sabido cerrar de forma concluyente al hiato entre la base valorativa del fin y el nivel operativo del objetivo. El problema, argumenta dicho autor, o es simplemente "evitado" y "apartado" (pág. 277) de las preocupaciones del tecnólogo (en la "línea dura") o las respuestas son "insuficientes" y tan simplistas que «hacen reír» (pág. 281) (en la "línea blanda"). Los esfuerzos se han concentrado siempre en la *operativización técnica de los objetivos*, (4) un campo, por cierto, mucho más acorde con la "sensibilidad científico-técnica" del tecnólogo.

La incapacidad epistemológica y práctica de asumir en toda su sustantividad la dimensión ético-valorativa de los fines educativos, ha resultado principalmente (y junto con la tecnificación de la acción educativa), en una

(3) El "neutralismo" de la tecnología y de la ciencia, defendido expresamente, por ejemplo, por uno de sus voceros más cualificados (Radnitzky, 1978), conduce irremediabilmente a la tecnocracia (Dreitzel, 1972; Hebermas, 1968; Angulo, 1988).

(4) En Gimeno Sacristán (1982) se analiza con suma lucidez las implicaciones de la "pedagogía por objetivos". Por otro lado, De la Orden (1981); Sarramona (1984, 1986); Ferrandez-Arenaz y Tarín (1977); Ferrandez-Arenaz y Sarramona (1987), son ejemplos españoles de la línea dura, mientras que Coll (1987), es un ejemplo de la "blanda", aunque ciertamente puede "endurecerse" con el tiempo.



extendida admisión y refrendo de la "falacia psicologista" (forma derivada de la "falacia naturalista")(5):

«Tal como es aplicada por los psicólogos [significa]... la derivación directa de enunciados sobre el deber ser de la naturaleza humana, los valores humanos, y los deseos humanos, de enunciados psicológicos sobre lo que es» (Kohlberg y Mayer, 1972, pág. 72).

La adopción de este procedimiento y esta estrategia técnica, sería, al menos admisible si, como señala MacDonald-Ross (1971, pág. 277) «existiera un acuerdo preciso y muy amplio sobre la naturaleza de la educación», o sobre cuáles son las necesidades sociales primordiales, cuáles son los aspectos y características del alumno (su aprendizaje y evolución) más importantes, y cuál es el conocimiento más valioso (MacDonald y Clark, 1973, pág. 411). Un acuerdo en estas dimensiones está, ciertamente, lejos de ser alcanzado. No obstante, el poder de legitimación del lenguaje y las estrategias y procedimientos técnicos introducen de forma sutil un "consenso técnico" que cortocircuita el debate crítico sobre los problemas educativos, y disfraza -simplificándolo- el complejo y enmarañado mapa de intereses que pugnan e influyen en los acontecimientos y las instituciones educativas.

«La significación estratégica de la lógica del control técnico en las escuelas, se encuentra en su habilidad para integrar en un discurso lo que son a menudo movimientos ideológicos en competencia, y, con ello, generar un consenso entre ellos: La necesidad de "responsabilidad" [«accountability»] y control de los gestores administrativos, las necesidades reales de los docentes por algo que sea "práctico" para sus alumnos, el interés del estado en la producción eficiente y en el ahorro en los costos, las preocupaciones de los padres por una "educación de calidad" y que "funcione" (una preocupación que será codificada de modo diferente según clases sociales...), los propios requerimientos del capital por una producción eficiente, etc., pueden ser reunidos» (Appel, 1981, pág. 307).

La búsqueda de un *consenso técnico* entre

las distintas propuestas tecnológicas no tiene otro destino que cancelar y neutralizar el debate sobre los intereses que se vuelcan intencionalmente sobre la educación, y los principios sociales, ideológicos y económicos que determinan dichos intereses sociales. Con el consenso técnico, la única discusión posible es aquella que versa sobre las propiedades técnicas de los recursos empleados, pero de ningún modo sobre los valores que les subyacen, es decir, su defensa implícita (y en algunos casos explícita) de un orden social y educativo construido al servicio e imagen de los intereses económico-ideológicos de la sociedad industrial avanzada (Althusser, 1975; Kliebard, 1971; MacDonald y Clark, 1973; Kallós y Lundgren, 1977; Popkewitz, 1977; Appel, 1979, 1981; Giroux, 1983; Angulo, 1988).

Por lo tanto, la comprensión práctica de la acción educativa, tiene que partir, al contrario que la tecnológica, del análisis y el cuestionamiento riguroso del compromiso moral sobre el modo, las dimensiones y las características de la influencia. ¿Cómo tratar, entonces, los fines educativos que sustantivizan dicho compromiso, sin caer en las trampas de la funcionalidad medios-fines, y sin dejarse tentar por los "cantos de sirenas" del enfoque tecnológico?

Peters (1968, 1973) ha argumentado que los "fines educativos", precisamente por su cualidad ética, no pueden ser tratados como objetivos o productos finales en relación a unos medios adoptados, en el mismo sentido en que tomar el autobús es el medio para llegar al trabajo o ensamblar piezas es el medio para producir un automóvil; «hablamos de fines-productos en una factoría y de medios de producción en un sistema económico», señala (1969, pág. 91), pero no en la educación.

(5) La falacia naturalista afirma la imposibilidad de derivar "enunciados de valor" de "enunciados de hecho". Véase Murguza (1977) y Cortina (1985) para un tratamiento extenso y profundo de la misma.

Los fines educativos ni son objetivos, ni son productos, sino maneras -siempre discutibles- de hacer unas cosas en lugar que otras, y de hacerlas de cierta forma (pág. 91). Los valores están incluidos en los fines educativos, añade, *como principios implícitos que regulan las distintas maneras de proceder y actuar* (pág. 92).

«... La mayoría de las disputas acerca de las finalidades de la educación lo son en cuanto a principios de procedimiento, más que acerca de finalidades en el sentido de objetivos a conseguir con medios adecuados» (1969, pág. 94). (Véase 1973, págs. 46 y 51-52).

La justificación de un fin educativo, y de su cualidad ética, vendría dada por la justificación y legitimidad de los principios de procedimiento a los que da lugar, y en los que se explicita. Al fin y al cabo, una norma ética, indica modos de relacionarse y conducirse entre los seres humanos. Los fines educativos entendidos de esta manera establecerían modos de relación, moral y éticamente justos, a través de la elección de los principios de procedimiento, que como criterios de actuación delimitan las acciones educativas admisibles, y legítimas, del conjunto entero de las posibles. Como advierte Elliott (1981a, pág. 14), «la práctica de una ética es la traslación de los principios en formas concretas de acción humana». Los principios de procedimiento son *principios prácticos*, a través de los cuales la "ética" de los fines educativos se realiza en la acción.

¿Cuál es, pues, la lógica implícita que relaciona las actuaciones y los fines educativos? Ahora ya no estamos determinados por la estructura racional medios-fines, que confiere sentido a la tecnología. Por el contrario, la acción educativa no es un medio para *alcanzar o lograr* un fin, sino que cada acción es elegida y realizada en razón de que venga o pueda ser justificada, por su coherencia con los principios de procedimiento, y, por lo tanto, materialice efectivamente el sustrato ético del fin educativo; como señala Reid (1983, pág. 6) no alcanzamos ideales, obramos con

arreglo a ellos. Esta conexión entre norma ética y acción educativa, que es definida por Sockett (1972, págs. 288-289) como *lógicamente constituyente*, es la que diferencia poderosamente la racionalidad de la acción práctica de la racionalidad de la acción técnica. Medios y fines dejan ahora de relacionarse de forma lineal o *causal* (Elliott, 1980); fines y medios se interpenetran e imbrican de tal manera que cada acción educativa, cada medio acordado y coherente con los principios de procedimiento, es en sí mismo el fin educativo.

Pero todavía quedaría por dilucidar dos cuestiones importantes para desglosar la amplitud humana y ética de la racionalidad práctica. En primer lugar ¿cómo podemos seleccionar los principios de procedimiento que regularán las acciones educativas prácticas, de tal manera que puedan reunir el compromiso moral de los participantes, y que, a su vez, puedan ser -dichos principios- justificables pública y racionalmente? Esta cuestión nos recuerda que si la normatividad de la tecnología de la educación adquiere su fuerza de su poder nomológico, la racionalidad práctica debe optar no sólo por un proceso de interacción y discusión moralmente aceptable y legítimo, sino que permita además la discusión razonada y la reflexión crítica de los participantes, única manera de alcanzar un acuerdo que comprometa a todos por igual. En segundo lugar, ¿cómo mantener la coherencia entre actuaciones y principios? ¿cómo investigar la realidad contingente y conflictiva de la acción práctica en las aulas, para que los problemas, las vicisitudes y los logros permitan el desarrollo y aprendizaje crítico de los participantes, de sus interpretaciones, sus juicios, y sus decisiones? Estas dos cuestiones nos remiten a dos procesos de *interacción ética*, claves de la comprensión práctica de la acción educativa: la "deliberación curricular" y la "investigación acción". Estos dos procesos exigen que sean aborda-

dos, por su complejidad y su importancia, en el marco propio de otros trabajos; baste, por el momento lo dicho aquí, para comprender inicialmente la textura de esta nueva racionalidad comunitativa para la enseñanza.

## REFERENCIAS

- ALTHUSSER, L. (1975). *Escritos 1968-1970*. Laia, Barcelona.
- ANGULO, J. F. (1988). *La Estructura y los intereses de la Tecnología de la Educación: Un Análisis Crítico*. Dept. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- APPEL, N. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. R. & K. P. London.
- APPEL, M. (1981). Curricular Form and the Logic of Technical Control. *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 2, 295-319.
- APPEL, N. W. (1982). *Educación y Poder*. Paidós/M.E.C., Barcelona., 1987.
- ARGVRIS, Ch. et al. (1985). *Action Science*. Jossey-Bass Publi. San Francisco.
- ARISTOTELES, *Ética a Nicomaco*. Biblioteca de Estudios Constitucionales. Madrid.
- BARNES, D. (1975). *From Communication to Curriculum*. Penguin Books, Harmondsworth.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing Thought Action Research*. London, The Falmer Press.
- CLARK, Ch. y VINGER, R. J. (1979). Teachers' Thinking. En Peterson, P. L. y Walberg, H. J. (Eds.) (1979). *Research on Teaching*. MacCutchan, Berkeley California.
- CLARK, Ch. y VINGER, R. J. (1980). *The Hidden World of Teaching: Implications of Research on Teacher Planning*. (Research Series N° 77). East Lansing: IRT, Michigan State University.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Laia, Barcelona.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1985). ¿El Pensamiento o el Conocimiento del Profesor? Una crítica a los Postulados de las Investigaciones sobre el Pensamiento del Profesorado. *Revista de Educación*, N° 277, Mayo-Agosto, 5-28.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). De Estudiante a Profesor. Socialización y Aprendizaje en las Prácticas de Enseñanza. *Revista de Educación*, N° 282, 203-231.
- CORTINA, A. (1985). *Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidaria: Ética y Política en K-O*. Apel. Sígueme. Salamanca.
- CORTINA, A. (1986). *Crítica y Utopía: La Escuela de Francfort*. Cincel. Madrid.
- DELAMONT, S. (1984). *La Interacción Didáctica*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- De la ORDEN, A. (1981). "¿Qué pretende ser la Tecnología Educativa?" *Bordón*, 258, 235-243.
- DOYLE, W. (1978). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. En Shulman, L.J. (Ed.) *Review of Research in Education*. American Education Association. F. E. Peacock Publ. Inc. Itasca. Illionis, 163-198.
- DREITZEL, H. (1972). Social Science and the Problem of Rationality: Notes on the Sociology of Technocrats. *Politics and Society*, Vol. 2, N°2, 165-182.
- ELBAZ, F. (1981 o 83). The Teacher's «Practical Knowledge»: Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, N° 1, 43-71.
- ELLIOTT, J. (1980). Implications of Classroom Research for Professional Development. En Hoyle, E., Megarry, J. y Atkin, M. (Eds.) (1980). *World Yearbook of Education*. Professional Development of Teachers. Kogan Page. London/Nichols Publi. comp. N. Y., 308-324.
- ELLIOTT, J. (1981a). *Teacher Evaluation and Teaching as a Moral Science*. Multicopiado, Cambridge Institute of Education.
- ELLIOTT, J. (1984). *Legitimation Crisis and the Growth of Educational Action-Research*. Cambridge Institute of Education. Cambridge University. Multicopiado.
- FERRANDEZ-ARENAZ, A., SARRAMONA, J. y TARIN, L. (1977). *Tecnología Didáctica. Teoría y Práctica de la Programación Escolar*. Ceac. Barcelona.
- FERRANDEZ-ARENAZ, A. y SARRAMONA, J. (Coors.) (1987). *Didáctica y Tecnología de la Educación. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya, Madrid.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1971). El «Residuo de Indeterminación Técnica» en Educación. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 29, N° 15, 275-295.
- FREIRE, P. (1971). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México., 1974.
- GADAMER, H. G. (1975). *Verdad y Método*. Sígueme.

- Salamanca, 1977.
- GADAMER, H. G. (1977). Theory, Technology and Practice: The Task of Science of Man. *Social Research*, V. 44, 529-561.
- GAUTHIER, D. P. (1963). *Practical Reasoning*. London. Oxford University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*. Morata. Madrid.
- GIROUX, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, Vol. 53, N° 3, 257-293.
- GREEN, J. y WALLAT, C. (Eds.) (1981). *Etmography and Language in Educational Settings*. Norwood, N. J., Ablex.
- HABERMAS, J. (1968). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Tecnos. Madrid, 1984.
- HABERMAS, J. (1973). *Problemas de Legitimación del Capitalismo Tardío*. Amorrortu, B.A., 1975.
- HABERMAS, J. (1974). *Theory and Practice*. Heineman, London.
- HABERMAS, J. (1979). Some Aspects of the Rationality of Action, en Geratz, F. (Ed.) (1979). *Rationality Today*. University of Ottawa Press, Ottawa, Canadá.
- HUEBNER, D. (1966). Curricular Language and Classroom Meaning. En Pinar, W. F. (Ed.) (1975). *The Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*. McCutchan. Berkeley-Calif., 217-235.
- HUEBNER, D. (1968). Implications of Psychological thought for the Curriculum. En Bellack, A. A. y Kliebard, H. H. (Eds.) (1977). *Curriculum and Evaluation*. MacCutchan, Berkeley-Calif., 68-75.
- JACKSON, Ph. (1968). *La Vida en las Aulas*. Marova, Barcelona, 1975.
- KALLOS, D. y LUNDGREN, U. P. (1977). Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 9, N° 1, 3-20.
- KEMMIS, St. (1985). *Action Research and the Politics of Reflection*. Deakin University, Victoria, Australia. Multicopiado.
- KEMMIS, St. (1986). *El Curriculum: más allá de la Teoría de la Reproducción*. Morata. Madrid. 1988.
- KLIEBARD, H. M. (1971). Bureaucracy and Curriculum Theory. En Bellack, A. A. y Kliebard, H. H. (Eds.) (1977). *Curriculum and Evaluation*. MacCutchan Public., Berkely, California, 608-625.
- KLIEBARD, H. M. (1977). Teoría del Curriculum: Pón-game un Ejemplo. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.) (1983). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid., 224-230.
- KOHLBERG, L. y MAYER, R. (1972). Development as the Aim of Education. En Gress, J. R. y Purpel, D. E. (Eds.) (1978) *Curriculum: An Introduction to the Field*. McCutchan, P. C. Berkeley, California., 59-94.
- LAWN, M. y BARTON, L. (1980). Estudios del Curriculum: ¿Reconceptualización o Reconstrucción?. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comp.) (1983). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, 241-250.
- MACCARTHY, Th. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Polity Press-Basil Blackwell. Cambridge. Oxford. (Trad. 1987, Tecnos. Madrid).
- MACDONALD, J. y CLARK, D. F. (1973). Critical Value Questions and the analysis of Objectives and Curricula. En Travers, N. W. (Ed.) (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. The American Educational Research Associations, Rand McNally College Publish. Comp. Chicago., 405-412.
- MACDONALD-ROSS, M. (1973). Objetivos de Conducta. Una Revisión Crítica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comp.) (1983). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, 265-300.
- MUGUERZA, J. (1977). *La Razón sin Esperanza*. Taurus. Madrid.
- MUGUERZA, J. (1985). Ética y Comunicación. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, N° 149, Into, 26-33.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1980). El Peligro de un Nuevo Reduccionismo. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 69, 36-40.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1981). Ideología y Ciencia en la Escuela. *Cuadernos de Realidades Sociales*, N° 18/19, 201-213.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1983a). Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1983). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal. Madrid., 95-138.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1983b). Conocimiento Académico y Aprendizaje Significativo. Bases Teóricas para el Diseño de Instrucción. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1983). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal. Madrid., 322-348.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1984). *El Pensamiento del Profesor: Vínculo entre la Teoría y la Práctica*. Ponencia presentada al Simposio. Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y el Perfeccionamiento

- del Profesorado. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del M.E.C., Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1985). *La Comunicación Didáctica*. Universidad de Málaga. Málaga.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1987). *El Pensamiento Práctico del Profesor. Implicaciones en la Formación del Profesorado*. Congreso Mundial Vasco. San Sebastián. Euzkadi.
- PETERS, R. S. (1968). Must an Educator Have an Aim?. En MacMillan, J. y Nelson, I. (1968). *Concepts of Teaching*. Chicago, Rand McNally, 89-98.
- PETERS, R. S. (1973). Los Objetivos de la Educación: Investigación Conceptual. En Peters, R. S. (Ed.). *Filosofía de la Educación*. F.C.E., México., 1977, 25-110.
- POPKWITZ, Th. S. (1977b). Los Valores Latentes del Currículum Centrado en las Disciplinas. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comps.) (1983). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, 306-321.
- RADNITZKY, G. (1978). Los límites de la Ciencia y la Tecnología. *Teorema*, Vol. 8, N° 3-4, 229-261.
- REID, W. A. (1978). *Thinking about the Curriculum. The Nature and Treatment of Curriculum Problems*. R & K. P. London.
- REID, W. A. (1981). The Deliverative Approach to the Study of the Curriculum and Its Relation to Critical Pluralism. En Lawn, M. y Barton, L. (Eds.) (1981). *Rethinking Curriculum Studies. A Radical Approach*. Croom Helm, London, 160-187.
- REID, W. A. (1983). Curriculum Design and Moral Judgment. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 3, N° 1, 3-7.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. Temple Smith, London.
- SCHWAB, J. J. (1969). *Un enfoque Práctico como Lenguaje para el Currículo*. El Atenèo, B. A., 1974.
- SCHWAB, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. En Westbury, I. y Wilkof, N. J. (Eds.) (1978) *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays, Joseph J. Schwab*. Chicago, University of Chicago Press., 322-364.
- SCHWAB, J. J. (1973). The Practical 3: Translation in to Curriculum. En Westbury, I. y Wilkof, N. J. (Eds.) (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays, Joseph J. Schwab*. Chicago, University of Chicago Press, 365-383.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1981). Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor: sus Juicios, Decisiones y Conducta. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comps.) (1983). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid., 372-419.
- SOCKETT, H. (1972). La Elaboración del Currículum: Selección de un Medio para Determinado Fin. En Peters, R.S. (1973). *Filosofía de la Educación*. F.C.E., México., 273-292.
- STENHOUSE, L. (1971). The Humanities Curriculum Project : The Rationale. *Theory into Practice*, Vol. 10, N° 3, 154-162.
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Madrid, 1984.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (Eds.) (1978). *Las Relaciones Profesor-Alumno*. Oikos-Tau, Barcelona. 1978.
- TOM, A. R. (1980). Teaching as a Moral Craft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education. *Curriculum Inquiry*, Vol. 3, N° 10, 315-323.
- TYLER, R. W. (1949). *Principios Básicos del Currículum y la Instrucción*. Kapelusz. B. A. 1970.
- WALKER, D. F. (1971). A Naturalistic Model for Curriculum Development. En Gress, J. R. y Purprel, D. E. (1978). *Curriculum: An Introduction to the Field*. McCuthan, P. C. Berkeley, California.
- WESTBURY, I. (1979). The Curriculum: What is it and How should we think about it?. En Blomer, M. y Shaw, K. E. (Eds.) (1979). *The Challenge of Educational Change*. Pergamon, Oxford., 129-159.
- WILKINSON, L. Ch. (Ed.) (1982a). *Communicating in the Classroom*. Academic Press Public. New York.
- YINGER, R. J. (1986). Examining Thought in Action: A Theoretical and Methodological Critique of Research on Interactive Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 2, N° 3, 263-282.
- ZARET, E. (1986). The Uncertainty Principle in Curriculum Planning. *Theory into Practice*, Vol. 25, N° 1, 46-52.

SUMMARY

*Facing the predominance of a teaching concept as a technical activity, this paper tries to present an alternative vision, the teaching action as a "social practice". Understanding the teaching action as a kind of social practice is to recognize it as an interactive process among the participants, under the uncertainties that are generated by the singularity and complexity of these interchanges, and needing the understanding of the meanings to reduce those uncertainties. But it is more important to understand that the teaching action objectives are not in the final situations, but in the searching of the coherence with the ethical ideals ruling it. Which made the teaching a social practice, not a technological action, is that it is the searching of the actuation procedures and human relationship, corresponding with such educational ideals agreed in the context of the pressures and institutional condicionants.*

RÉSUMÉ

*Faisant front à la prédominance de la conception de l'éducation comme une activité technique, cet article veut présenter une vision alternative selon laquelle l'action éducative est caractérisée comme une 'pratique sociale'. Si on comprend l'action éducative comme une forme de pratique sociale, on doit la reconnaître comme un processus interactif parmi les participants, soumis aux incertitudes qui génèrent la singularité et complexité de ces interchanges, et qui a besoin de l'interprétation des signifiants pour réduire ces incertitudes. Mais et surtout, on doit comprendre que l'action éducative s'origine en cherchant la cohérence avec les idéals éthiques qui la président et pas pour atteindre des états finals. Ce qui fait de l'éducation une pratique sociale et pas une action technologique c'est qu'elle est la recherche des procédures d'actuation et relation humaines, qui se correspondent avec ces idéals éducatifs accordés dans le contexte des pressions et condicionants institutionnels.*