

El saber pedagógico como saber práctico*

Artículo de investigación

Pedagogical Knowledge as Practical Knowledge
Conhecimento pedagógico como conhecimento prático

José Darío Herrera González**
Ángela Martínez Ruiz***

Fecha de recepción: 26 de julio de 2017
Fecha de aprobación: 4 de diciembre de 2017

Para citar este artículo:

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.

* Este artículo es una reflexión resultado del proyecto de investigación "Pensar la pedagogía desde la filosofía práctica", financiado por la Universidad de los Andes. Los autores quieren agradecer a Marcela del Pilar Gómez por su trabajo como asistente de investigación.

** Profesor Asociado de la Universidad de los Andes. Doctor en Filosofía e investigador del grupo Políticas educativas y vida escolar.

Correo electrónico: jd.herrera@uniandes.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2319-777X>

*** Magister en Educación de la Universidad de los Andes.

Correo electrónico: a.martinez1@uniandes.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7241-7062>

Resumen

Este artículo presenta una agenda de problemas para investigar en pedagogía, basada en los planteamientos de Gadamer (1997), Zuluaga (1999), Schön (1998), Carr (2000, 2006), y Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol (2014). En los primeros cinco apartados realizamos una síntesis de las ideas de cada autor; y a continuación exponemos las continuidades y discontinuidades entre ellas. Las proximidades pueden resumirse en cuatro afirmaciones: el saber propio de la pedagogía es ontológicamente práctico; los fines de la práctica pedagógica no pueden definirse con anterioridad ni por fuera de ella; las prácticas pedagógicas son interdependientes; y, finalmente, la reflexión en la acción es una de las vías para construir conocimientos desde la práctica de forma sistemática. De estos cinco planteamientos se derivan cuatro propuestas de investigación pedagógica —capítulo final—, que busca, en últimas, ver la realidad educativa nacional a través del lente de los autores estudiados.

Palabras clave

racionalidad práctica; saber pedagógico; práctica pedagógica; filosofía de la educación; investigación pedagógica

Abstract

This paper presents an agenda of research problems in pedagogy based on the approaches of Gadamer (1997); Zuluaga (1999); Schön (1998); Carr (2000, 2006); and Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer and Bristol (2014). In the first five sections we summarize the ideas of these authors, and then we expose the similarities and differences between them. The similarities can be summed up in the following four statements: pedagogical knowledge is ontologically practical; the purposes of pedagogical practice cannot be defined before or outside of it; pedagogical practices are interdependent and, finally, reflection-in-action is one of the ways to build knowledge from practice in a systematic way. These five approaches result in four proposals for pedagogical research—the final chapter—, which ultimately seeks to understand the educational reality of the country through the lens of the analyzed authors.

Keywords

practical rationality; pedagogical knowledge; pedagogical practice; philosophy of education; pedagogical research

Resumo

O presente artigo apresenta uma síntese das ideias de Gadamer (1997); Zuluaga (1999); Schön (1998); Carr (2000, 2006); e Kemmis Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer e Bristol (2014). Nas primeiras cinco seções do início, realizamos uma síntese das ideias de cada autor e expomos as continuidades e descontinuidades entre elas. As proximidades podem ser resumidas em quatro afirmações: o conhecimento próprio da pedagogia é ontologicamente prático; os fins da prática pedagógica não podem ser definidos com anterioridade nem fora dela; as práticas pedagógicas são interdependentes; e, finalmente, a reflexão na ação é uma das formas para construir conhecimentos desde a prática de maneira sistemática. Dessas cinco abordagens, derivam-se quatro propostas de pesquisa pedagógica —no capítulo final— que visam ver a realidade educativa nacional através do foco dos autores analisados.

Palavras-chave

racionalidade prática; conhecimento pedagógico; prática pedagógica; filosofia da educação; pesquisa pedagógica

Introducción

El presente artículo propone la comprensión de la pedagogía como saber práctico a partir de la aproximación a la obra de algunos autores destacados por sus acercamientos al campo de la filosofía práctica o por sus análisis de las prácticas pedagógicas. La selección de los autores trabajados se debe a esta importancia, pero también a la intención de ofrecer distintas perspectivas que, leídas en conjunto, conforman una propuesta alternativa para comprender el saber pedagógico y, en consecuencia, las prácticas educativas más allá de su concepción técnico-instrumental —de gran influencia en estos tiempos—. El artículo muestra las cinco visiones, y al hilo de la presentación va estableciendo aproximaciones y distanciamientos entre las cinco posturas. Al final del texto son presentadas las afinidades teóricas y es propuesta una agenda de investigación alineada con ellas; de este modo pretendemos potenciar un modo de comprender la pedagogía y la educación como constituidas por una forma de saber ontológicamente práctico.

El saber práctico según Gadamer

El saber práctico es un modo de comprensión, y, en tanto tal, pertenece al ámbito de la racionalidad práctica. Podríamos decir que el saber práctico es a la racionalidad práctica (*phronesis*) lo que las teorías son a la ciencia (*episteme*), con la salvedad de que el ámbito de la racionalidad práctica, a diferencia de otros ámbitos, está constitutivamente referido a la cotidianidad de la acción. Por ello, el entendimiento de un agente cualquiera en medio de la racionalidad práctica es una comprensión de la particularidad de la situación en la que él se encuentra. Esta comprensión comporta, según Gadamer, entender los motivos y las finalidades de la práctica, y los posibles modos de actuar en las circunstancias particulares de cada acción, toda vez que el saber práctico es una forma de saber “orientada hacia la situación concreta, [que] en consecuencia, tiene que acoger las ‘circunstancias’ en toda su infinita variedad” (Gadamer, 1997, p. 51).

En este sentido, el saber práctico no es sobre lo general o sobre lo permanente de las cosas, sino sobre su significatividad en relación con la situación particular de una acción; el saber práctico emerge cuando la vida cotidiana se ocupa de sí misma y de lo que se requiere para resolver algo, de manera tal que las cosas, al decir de Heidegger (1997), “aparecen en su ser”. Por su referencia a la acción, la racionalidad práctica está siempre invocada a distinguir entre lo “conveniente” y lo “inconveniente”, entre lo “correcto” y lo “incorrecto”,

por lo que el saber práctico tiene una dimensión ética que no se puede pasar por alto. Para Gadamer, en el sentido común (*sensus communis*), se condensan las ideas sobre la justicia, el bien, la verdad, en suma, sobre lo correcto, compartidas por los miembros de una comunidad que, al mismo tiempo, la fundan. La racionalidad práctica subsume las situaciones particulares de la acción a la generalidad del sentido común, pero esta “es, en cada caso, la generalidad de lo que se persigue, que se produzca lo correcto, no la generalidad de una ley que explique mediante causas el actuar humano” (Herrera, 2010, p. 111).

Si el sentido común acontece en la capacidad de juzgar, es decir, de subsumir algo particular bajo algo general, entonces el saber práctico se expresa en juicios sobre lo justo o injusto, sobre lo correcto o incorrecto de una acción determinada, pero además en cierta capacidad de realizar estos juicios de manera oportuna. En palabras de Gadamer (1997),

El que posee un sano juicio no está simplemente capacitado para juzgar lo particular según puntos de vista generales, sino que también sabe qué es lo que realmente importa, esto es, enfoca las cosas desde los puntos de vista correctos, justos y sanos. (p. 63).

Según esto, es claro que el saber práctico no consiste en algún tipo de astucia que permita atinar formas de adaptarse a las situaciones, más allá de los propósitos que puedan estar involucrados. Al contrario, en tanto que la dimensión ética es constitutiva del saber práctico, este solo puede estar relacionado con el propósito de que se produzca lo correcto, más que con la búsqueda de explicaciones o causas, o con la capacidad de adaptarse. De ahí que las finalidades de una acción no puedan imponerse desde afuera de la acción misma.

A la pedagogía, en cuanto saber práctico, le es propia una forma de razonamiento cercana a lo que para Gadamer es la capacidad de juicio. Como el gusto, la capacidad de juicio constituye una forma de conocer que no pasa por un razonamiento previo sino por lo que podríamos llamar “razonamiento en acción”. Ni la capacidad de juicio, ni el gusto tienen un carácter demostrativo, pero los juicios éticos y estéticos tienen una pretensión de validez, en el sentido de ser decisivos, seguros. Además de comportar esta forma de razonamiento, lo que hace del saber práctico un saber es su concordancia con el horizonte ético que lo inspira, el cual es evidenciado en la práctica. También para Carr (2000), la forma de saber propia de la educación es la racionalidad práctica —la cual tiene tres elementos fundamentales: la deliberación, el juicio y la acción—.

Dichos elementos en Gadamer (1997) son formas de un cierto sentido que “comprende en lo individual

lo general bajo lo cual deben subsumirse [también constituyen] maneras de juzgar lo individual por referencia a un todo, de examinar si concuerda con todo lo demás, esto es, si es «adecuado» (p. 70, énfasis en el original). Vale la pena enfatizar en que este conocimiento no se expresa en juicios demostrativos, ni depende de la adecuación a una regla o a un concepto; esto quiere decir que quien busca aproximarse al saber práctico pidiendo o exigiendo conceptos o juicios demostrativos mal comprende el asunto.

Ahora bien, tanto el sentido común como el gusto, según Gadamer, son resultado de procesos de formación, los cuales son, ante todo, históricos:

[...] en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. (Gadamer, 1997, p. 40).

Extrapolando la noción de formación de Gadamer al campo de la pedagogía, podríamos decir que el saber pedagógico, en tanto saber práctico, incorpora su propio proceso de formación histórica en cada juicio, acción o decisión tomada en medio de la práctica. Gadamer entiende la formación, a la manera hegeliana, como el ascenso a la generalidad, es decir, como un distanciamiento de los condicionamientos naturales (la inmediatez del deseo, la necesidad personal o el interés privado) para reconocerse a sí mismo en el ser de la comunidad. Es un salir de los propios marcos de comprensión para “e elevarse” a los de *lo otro*, lo distinto, que, por lo mismo, nutre y amplía lo más personal de la historia individual. Dado que “formarse es ampliar el horizonte propio incluyendo en él múltiples puntos de vista ajenos” (Herrera, 2010, p. 109), la formación “pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1997, p. 39).

El ascenso a la generalidad requiere distanciarse de la propia perspectiva para intentar ver los objetivos privados como parte de un diálogo más amplio en el que concurren multiplicidad de perspectivas y visiones de mundo. El saber práctico acontece permanentemente en medio de esta pluralidad. Visto así, el saber pedagógico expresa, a la vez que hace posible, la comprensión de las múltiples perspectivas, visiones y fines de la educación —*tradiciones* en el lenguaje gadameriano—, de las cuales la práctica es solo su actualización permanente. En cada práctica,

puede rastrearse el saber pedagógico y sus procesos de formación.

Los profesores, en tanto agentes del saber pedagógico, interpretan en cada acción, decisión y juicio el saber pedagógico del modo en que se interpreta una pieza musical. Ellos son quienes deciden cómo y cuándo actuar de determinada manera, en qué hacer énfasis, qué priorizar y qué no, qué, de todo lo recibido, puede ser vigente para un momento dado. Es decir, tienen, en palabras de Gadamer, la capacidad de enfocar “las cosas desde los puntos de vista correctos, justos y sanos” (1997, p. 63). Tal interpretación, y vale la pena repetirlo, no se hace a distancia o previa a la práctica. Esta interpretación se hace en medio de ella o, como decimos coloquialmente, “con la práctica hasta el cuello”. Solo secundariamente tomamos distancia de ella y la conceptualizamos. La comprensión primaria, como la llama Heidegger, o el saber práctico, como lo llama Gadamer, es esa apertura en la que el mundo ocurre para nosotros y la explicitación de esa comprensión es lo que la filosofía hermenéutica llama *interpretación*.

La interpretación, para Gadamer, tiene una estructura circular. Toda interpretación parte de anticipaciones de sentido, ya que el intérprete tiene ciertas comprensiones sobre el asunto del texto y expectativas sobre este. A medida que el intérprete entra en diálogo con el texto con el propósito de comprenderlo, va reformulando sus anticipaciones, hasta que logra establecer su sentido. Aunque la comprensión tenga una estructura circular, no se trata de un círculo vicioso, porque el punto de partida no es exactamente el mismo punto de llegada; por el contrario, cada interpretación enriquece la comprensión sobre el asunto. En palabras de Gadamer, “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (1997, p. 333). Aunque a partir de la Ilustración los prejuicios han sido considerados un sesgo del que hay que intentar despojarse para acceder al conocimiento por la propia razón, Gadamer señala que esto no es posible. Toda interpretación tiene lugar en una situación hermenéutica de la que los prejuicios hacen parte. Lo que sí es posible es explicitarlos, confrontarlos con el texto, develar su legitimidad y, eventualmente, reemplazarlos por unos más adecuados. Así lo explica el autor:

[...] tampoco se pueden mantener a ciegas las propias opiniones previas sobre las cosas cuando se comprende la opinión de otro. Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las disposiciones propias. Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o a la del texto. (1997, p. 336).

¿Qué, si no esto, es lo que hacemos cuando estamos, de manera genuina, en un aula de clase?

La constitución del saber pedagógico, según Olga Lucía Zuluaga

Gadamer nunca examinó en concreto la historicidad de una práctica como la pedagógica, pero sí nos enseñó que la práctica, cualquiera que esta sea, es el resultado de la actualización permanente de las distintas tradiciones que la configuran. Es Zuluaga quien, con su lente crítico, se adentra en la historicidad de la pedagogía, propone su demarcación como saber y establece una metodología para su estudio.

Según Zuluaga, el auge de las ciencias de la educación y la consecuente fragmentación del conocimiento y la investigación sobre la educación han dado lugar a una marginación de la pedagogía y del saber pedagógico. Así, ha llegado a predominar una visión puramente instrumental de la pedagogía que la reduce a la formulación de procedimientos de enseñanza que conducen al aprendizaje. En contraste con esta visión, la autora plantea la pedagogía —su recuperación— como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p. 11). Concebida de esta forma, la pedagogía como disciplina no solo se ocupa de la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino también de otras relaciones sociales de las que la enseñanza toma su sentido.

Así las cosas, aunque la enseñanza es el problema fundamental de la pedagogía en cuanto saber, esta disciplina no se limita a la enunciación de métodos adecuados de enseñanza, sino que involucra, en la escogencia de estos métodos, la adopción de discursos y prácticas relacionados con el saber científico mismo y con su institucionalización. Dicho de otro modo, hacen parte del saber pedagógico tanto la idea de ciencia, de saber, de su distribución, como el orden de la escuela y de las distintas instituciones que configuran al maestro —las facultades de educación, por ejemplo—. En palabras de la autora,

aunque el soporte de la Pedagogía como saber concreto es el método, este no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está *sustentado*, y las fuentes de la Pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del ser humano, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro. (Zuluaga, 1999, p. 45).

En síntesis, la relación entre pedagogía y enseñanza va más allá de una pregunta por la elección de los métodos de enseñanza más adecuados, ya que la pedagogía busca entender esos métodos en relación con las particularidades de cada campo del saber, y con la situación histórica del saber y de los procesos de institucionalización de la enseñanza.

Podría decirse que para Zuluaga la pedagogía tiene una dimensión teórica y una práctica. La primera comprende la historia de los procesos de su constitución como disciplina y las conceptualizaciones —las “teorías pedagógicas”— que han tenido lugar en dichos procesos. La dimensión práctica, por otra parte, abarca los discursos y las prácticas de enseñanza, y las formas de enunciación que se producen en ellos, en tanto que son vividos en las instituciones. Estas dos dimensiones definen el espacio del saber pedagógico, un espacio amplio y abierto de conocimiento en el que se pueden localizar discursos de diferentes niveles; en palabras de Zuluaga:

el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y la Pedagogía [...] y con las teorías que le han servido de modelos o de apoyo a su conformación. (Zuluaga, 1999, p. 26).

Concebido de esta forma, el saber pedagógico no es estrictamente científico, ya que los discursos que lo pueblan no versan sobre un único objeto, ni pretenden capturar relaciones causales o explicativas. Antes bien, la reconstrucción del saber pedagógico puede dar lugar a distintas formaciones discursivas.

Dado que en el saber pedagógico se sitúan múltiples relaciones, discursos y prácticas, para reconstruirlo es necesario recurrir a todos aquellos registros de los discursos que rigen este saber y sus procesos de institucionalización. Así, el archivo del saber pedagógico está conformado por los discursos sobre la enseñanza en sentido práctico o conceptual, esto es, los discursos referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía o la enseñanza. Zuluaga distingue en el archivo pedagógico dos regiones: una conceptual y una estratégica. La primera está constituida por los diferentes objetos, conceptos y elecciones temáticas producidos sobre la enseñanza con el fin de ordenar o sistematizar conocimientos. La región estratégica está conformada por los conceptos,

los objetos, las formas de enunciación y las elecciones estratégicas producidos a propósito de la institucionalización del saber (Zuluaga, 1999).

Una de las virtudes de plantear estas dos regiones es hacer visibles los discursos que ordenan a la pedagogía y que, frecuentemente, desde el prisma puramente teórico, pasan desapercibidos. Por el contrario, según Zuluaga, todos los registros del archivo tienen el mismo valor, sin importar si pertenecen a una u otra región. Esto quiere decir que no son agrupados en función de su origen popular o aristocrático, de un carácter original o trivial, o de un estatus de ilegalidad o autorización (Zuluaga, 1999). Algunos de los registros en los que se encuentra disperso el saber pedagógico son:

1. Los conceptos propios de la historicidad de la pedagogía y los que pertenecen a otros dominios del conocimiento pero que hacen parte de su discursividad.
2. La difusión llevada a cabo por los organismos del Estado, las sociedades de discurso y el saber popular.
3. La adecuación social a la que es sometido el discurso para efectos del poder político y económico.
4. La producción de saber por los sujetos de saber que delimita el proceso de institucionalización para las instituciones de la práctica pedagógica.
5. Las adecuaciones que producen en el saber pedagógico otros saberes hegemónicos, a nivel de sus objetos, conceptos, formas de enunciación o elecciones estratégicas.
6. Los registros propios de las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas, con base en las anotaciones que requiere la utilización de una o varias opciones de enseñanza.
7. Las normas que provienen del propio saber y las que le son asignadas por instituciones estatales.
8. Las posiciones de sujetos de saber que puede asumir un maestro en determinada formación social (Zuluaga, 1999).

En Zuluaga puede verse que el saber pedagógico se produce a partir de muchas y disimiles proveniencias: desde textos filosóficos, literarios, políticos o religiosos, hasta manuales e informes, pasando por legislaciones y reglamentos, pero lo importante es que esta diversidad de registros da cuenta de la historicidad de la pedagogía. La reconstrucción del saber pedagógico requiere no solo de la descripción de los registros, sino también de comprender lo que dicen

en relación con su propia contemporaneidad y con las reglas que rigen los discursos en los que se inscriben.

Ahora bien, decir que el saber pedagógico tiene una dimensión teórica y una dimensión práctica no implica que las prácticas y las conceptualizaciones estén sincronizadas o que unas deban ser el origen de las otras. Al contrario, Zuluaga reconoce que, aunque coexistan, puede haber cierta independencia entre ellas:

El origen de un discurso no es el mismo de una práctica que coexista con él en un determinado momento; la existencia simultánea de ambos no implica que la misma práctica sea una superficie de proveniencia de una teoría, ni tampoco la certeza de volver al pasado de tal práctica para establecer los antecedentes de tal teoría. (Zuluaga, 1999, p. 88).

Este desacuerdo con respecto a la primacía teórica en el campo del saber pedagógico es algo en lo que coinciden los autores estudiados para este artículo. La comprensión del saber pedagógico como *espacio* en el que se localizan los discursos permite que las prácticas y las teorías se ubiquen en regiones distintas, pero más o menos cercanas, sin que por ello haya relación de determinación o causalidad. Se trata más bien de cierta simultaneidad y de relaciones de continuidad o discontinuidad. Por ejemplo, las prácticas relacionadas con la promulgación de leyes pueden estar alejadas de las que tienen lugar en las instituciones educativas, pero ambas hacen parte del saber pedagógico. De manera similar, determinadas prácticas de enseñanza pueden estar cerca de los discursos de una teoría, pero haber surgido por fuera de esta, de forma que no diríamos que la teoría causa la práctica, ni que la práctica da lugar a la teoría. En suma, las prácticas pedagógicas y los discursos asociados a ellas son una *región del saber pedagógico* que no necesita estar relacionada o sustentada por discursos teóricos para consolidarse. En este punto la cercanía con la crítica que hace Wilfred Carr (2000, 2006) es sorprendente. Para Carr, y tendremos la oportunidad de detallarlo, la creencia respecto a que toda práctica pedagógica deba estar sustentada en una teoría es solo una expresión de un exagerado racionalismo que, ya durante buena parte del siglo xx, evidenció su fracaso.

En la concepción de Zuluaga, tanto las prácticas pedagógicas, como las teorías son fundamentales para la reconstrucción del saber pedagógico. Pero en este proceso, y una vez las ciencias de la educación han poblado la dimensión teórica de la pedagogía, relegando las prácticas a su dimensión puramente instrumental, lo estratégico es recuperar el campo de las prácticas pedagógicas. Estas son, según Zuluaga (1999), “los procesos de institucionalización del

saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas [...] también [...] las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (p. 26). Esta definición coincide con la que hacen Kemmis et al. (2014):

La práctica bebe de los discursos, acciones y relaciones que pueden hallarse en un sitio, interactúa con y deja trazas en ellos. Estas trazas no solo están presentes en la memoria de quienes ejercen la práctica sino en la práctica misma. Algunas pasan a formar parte de las arquitecturas de esa práctica, de manera que quienes la habitan luego, las encuentran en los arreglos —culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos—, que posibilitan o limitan la práctica. (p. 34).

Ambos autores están de acuerdo con la preeminencia de las prácticas con respecto a las teorías y cómo son ellas, en últimas, las que configuran a ese sujeto que llamamos maestro.

Las relaciones que existen entre las instituciones, los sujetos y los discursos son definidas por, y se dejan ver en, las reglas que individualizan la práctica. Es lo que ocurre, por ejemplo, como los modelos pedagógicos utilizados en los distintos niveles de enseñanza, con las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones, con las características y las funciones asignadas a los maestros, entre otras (Zuluaga, 1999). Estas reglas —y las relaciones a las que dan forma— forjan una normatividad a la que está sujeto el saber pedagógico, el cual también responde a la normatividad de los otros saberes que se institucionalizan en las prácticas pedagógicas. Las reglas que configuran una práctica no son dadas a la conciencia de aquellos que participan en la práctica —o al menos no todas lo son—, pero en la medida en que hacen posible la regularidad de la práctica, son el sustento del saber del que esta hace parte.

La práctica siempre es algo más que aquello que se evidencia en su intencionalidad explícita; en la práctica se hace presente ese cúmulo de discursos, concepciones y procesos de institucionalización, nada distinto de lo que, desde la filosofía hermenéutica, Gadamer llamó la historicidad de las prácticas.

La reflexión en la acción como constitutiva de la lógica del saber de los profesionales de la pedagogía, una propuesta a partir de los planteamientos de Donald Schön

Para Schön, la concepción del ejercicio de las profesiones y de la educación profesional ha estado marcada por el modelo de la racionalidad técnica, heredero del positivismo dominante en la modernidad. Según esta concepción, la actividad profesional consiste en aplicar rigurosamente las teorías científicas a la solución de determinados problemas, de manera tal que el conocimiento o las habilidades profesionales se reducen a encontrar los medios técnicamente más adecuados para alcanzar ciertos fines. Así, la medicina, el derecho, la administración o la ingeniería son consideradas profesiones mayores, en la medida en que persiguen unos fines bien definidos —la salud, el éxito en el litigio o la ganancia— y aparentemente se ajustan bien al modelo de la racionalidad técnica, es decir, su ejercicio parece estar basado en un conocimiento fundamental y sistemático, del cual el conocimiento científico es el prototipo. En contraste, las profesiones relacionadas con la educación, la religión, la asistencia social, la planeación urbana, entre otras, son consideradas profesiones menores, ya que sus fines son cambiantes y ambiguos, y son, en consecuencia, incapaces de desarrollar un conocimiento profesional sistemático (Schön, 1998).

Esta división entre profesiones está anclada a la idea de que la práctica de una profesión es una actividad instrumental y que, por lo tanto, el desarrollo de un conocimiento profesional depende de la elección y la definición de los mejores medios para alcanzar los fines establecidos. Entre más inamovibles e inequívocos sean los fines, la racionalidad técnica será más adecuada. Pero cuando los fines son más ambiguos, los medios técnicos son muy difíciles de establecer, por no decir imposibles. En educación, esto parece muy evidente; Carr (2000, 2006) y Kemmis et al. (2014), como lo veremos en seguida, argumentan que los fines de una práctica no deberían juzgarse inamovibles. Sobre este planteamiento Schön dice lo siguiente: “Si la ciencia aplicada consiste en el conocimiento empírico y acumulativo acerca de los medios más apropiados para la elección de unos fines, ¿cómo puede una profesión basarse ella misma en la ciencia cuando sus fines son confusos o inestables?” (Schön, 1998, p. 33).

En el modelo de la racionalidad técnica, el conocimiento profesional debe ser especializado, científico,

estandarizado y claramente delimitado. De estas características es notable la estandarización, ya que da forma a la relación entre el conocimiento científico y la práctica profesional en términos de la aplicación de principios generales a problemas concretos. En virtud de estas características, el conocimiento profesional tiene —según el modelo de la racionalidad técnica— tres elementos ordenados jerárquicamente: 1) una disciplina subyacente o ciencia básica, sobre la que descansa la práctica de la profesión; 2) una ciencia aplicada o “ingeniería” de la que se derivan procedimientos de diagnóstico y solución de problemas; y 3) unas habilidades y actitudes referidas al servicio al cliente que usan las dos primeras (Schön, 1998). En función de esta jerarquía también se ha separado la investigación de la práctica: mientras la investigación se dedica a crear nuevas teorías y construir conocimiento, la práctica se limita a su aplicación. Este ha sido por mucho tiempo —básicamente desde que se impone el modelo racional para ordenar la vida social— el caso de la pedagogía. Wilfred Carr (2006) cuenta, por ejemplo, cómo a finales del siglo XIX se enviaba a los profesores a la universidad a aprender teorías que luego se esperaba fueran aplicadas en la práctica.

Entre los ejemplos de estos proyectos de fundamentación de las profesiones que Schön presenta se cuentan el intento de justificación de la bibliotecología como una profesión basada en la teoría de la comunicación, la sociología de masas y la psicología del aprendizaje, y la esperanza de que el trabajo social se consolide como profesión mediante la aplicación del método científico a los problemas que le son propios (Schön, 1998, p. 35). Podríamos agregar a estos ejemplos la idea de que la pedagogía, para ser propiamente una profesión, debe aplicar las teorías sobre el aprendizaje y la educación provenientes de la psicología, las neurociencias u otras ciencias sociales o humanas.

Dada esta concepción del conocimiento profesional, no es sorprendente que los currículos de la educación de profesionales se organicen de esa misma manera: primero, los aprendices de la profesión deben familiarizarse con las ciencias básicas y aplicadas relevantes —en orden de aprender el verdadero conocimiento en el que se fundamenta la práctica profesional— y después deberán aprender las habilidades para aplicar el conocimiento adquirido a los problemas del mundo real, que se presentan en la práctica. Schön (1998) muestra, por ejemplo, que en muchas escuelas de medicina los estudiantes pasan dos años dedicados a las ciencias básicas (biología, física, química, farmacología, etc.), que se presume son el fundamento para el entrenamiento clínico posterior.

Pero desde los años sesenta del siglo pasado, sostiene Schön (1998), ha decaído la confianza en el conocimiento profesional, debido a que se le ha atribuido cierta responsabilidad en los abusos cometidos por los profesionales, pero también a la incapacidad que ha mostrado, en múltiples ocasiones, para ayudar a la sociedad a resolver sus problemas. De manera paralela, se ha incrementado la conciencia de los límites de las profesiones y del fracaso de la racionalidad técnica como modelo del conocimiento profesional, puesto que se ha hecho cada vez más claro que los criterios de la racionalidad técnica no se acoplan a la complejidad, la inestabilidad, la incertidumbre, la singularidad o los conflictos de valores que hacen parte de los fenómenos a los que los profesionales tienen que hacer frente en su práctica. En particular, se ha puesto en duda el supuesto fundamental del modelo de la racionalidad técnica de que la práctica profesional consiste en resolver problemas seleccionando los medios para alcanzar fines previamente fijados. Todo esto coincide plenamente con las críticas que tanto Carr como Kemmis et al. (2014) hacen de la racionalidad técnica aplicada a la educación.

Por el contrario —continúa Schön—, los profesionales se han percatado de que los problemas no se les presentan como dados y de que el proceso de construir problemas es central en su práctica: “están llegando a reconocer que, aunque el encuadre del problema es una condición necesaria para la resolución técnica del problema, no es en sí mismo un problema técnico” (1998, p. 48). En su práctica, los profesionales construyen problemas a partir de situaciones confusas, problemáticas o enigmáticas a las que intentan dar sentido, clasificando sus elementos y situándolos en un contexto. Es en esta construcción de los problemas que aparecen los fines a los que las soluciones técnicas han de apuntar (Schön, 1998, pp. 48-49).

En este panorama, Schön propone examinar el conocimiento profesional más como una *epistemología de la práctica* que está implícita en los procesos intuitivos y magistrales que llevan a cabo muchos profesionales ante situaciones inciertas, singulares, inestables o que involucran conflictos de valores. Cuando se encuentran frente a estas situaciones, sostiene Schön (1998), los profesionales actúan de maneras que no son capaces de describir completa y precisamente, y que encierran un conocimiento práctico implícito en sus patrones de acción y en su “sentir” (*feel*) sobre las situaciones. Se trata de un conocimiento en la acción (*knowing-in-action*) que se caracteriza porque: 1) involucra acciones, juicios y reconocimientos que se llevan a cabo de manera espontánea, es decir, sin que medie un acto mental

consciente durante su realización; 2) frecuentemente, las personas no son conscientes de haber aprendido a hacer tales cosas, simplemente se encuentran a sí mismas haciéndolas; y 3) usualmente tampoco son capaces de describir el conocimiento que sus acciones revelan, sin importar si alguna vez fueron o no conscientes de la comprensión de las situaciones que llegan a internalizar (Schön, 1998, p. 60). Vale la pena señalar que este tipo de conocimiento no es exclusivo de los contextos profesionales, más bien se exhibe espontáneamente en muchas acciones de la vida cotidiana. Es este tipo de conocimiento el que podemos asociar al saber práctico y que ya desde la Antigüedad la filosofía ha distinguido del saber técnico.

En el saber profesional, que es en gran medida, tal y como se depende de Schön, saber práctico, es posible reconocer cierta forma de reflexión en la acción. Este es uno de sus aportes más importantes. La reflexión en la acción es la capacidad de pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo. Esta reflexión involucra percatarse, observar y examinar las acciones que se están llevando a cabo y su efectividad, y, con base en eso, ajustar las acciones si es necesario. En ese sentido, es una reflexión sobre los patrones de acción, sobre las situaciones en las que se llevan acciones a cabo y sobre el *saber-cómo* implícito en esas acciones (Schön, 1998, p. 61). Los objetos de la reflexión en la acción de los profesionales —reflexión en la práctica— varían en función de las unidades de acción que constituyen su práctica: proyectos, casos, cursos, etc. (Schön, 1998, p. 62). En cada profesión, dichas unidades tienen entre ellas algunos aires de familia, de manera que la práctica puede volverse repetitiva e incluso puede percibirse casi mecánica. Con frecuencia, la reflexión en la práctica solo ocurre cuando hay que hacer frente a situaciones que generan cierta perplejidad.

Schön usa algunos casos de práctica profesional —uno proveniente de la arquitectura y otro de la psicoterapia— para ilustrar cómo opera la reflexión en la práctica. Aunque los casos de los que se ocupa parecen tener poco en común, intenta mostrar que comparten la misma estructura. El primer rasgo común es que los profesionales se encuentran en situaciones complejas, ante las cuales tienen cierta perplejidad, situaciones en las que, de cierta manera, el problema consiste en hallar el problema (Schön, 1998, p. 124). Ante estas, los profesionales no pueden simplemente aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino que, más bien, deben lidiar con ellas como si se tratara de casos únicos y diseñar estrategias de intervención a medida que enmarcan la situación como problemática. El otro rasgo común de los casos examinados es que, aunque en la arquitectura y en la psiquiatría haya visiones

conflictivas sobre la naturaleza de la práctica, que dan forma a los problemas, a las soluciones posibles y al papel de los profesionales en esas soluciones, se puede identificar una misma estructura de indagación que subyace a las distintas variedades de la práctica (Schön, 1998, pp. 124-125). Finalmente, los dos casos son similares en que los profesionales se desempeñan magistralmente (*artistic performance*), es decir, responden de manera simple y espontánea a situaciones complejas, mostrando que son capaces de manejar selectivamente grandes cantidades de información, explorar nuevos caminos de invención e inferencia, y mirar al mismo problema desde distintos puntos de vista sin interrumpir el curso de la práctica.

En suma, la reflexión en la práctica que realizan los profesionales cuando se desempeñan magistralmente es una especie de conversación con situaciones únicas e inciertas: el profesional define un problema y trata, sin éxito, de resolverlo; replantea entonces el problema y, ante este nuevo problema, pone en marcha nuevas soluciones, para ver qué implicaciones tienen. Estos experimentos modifican las situaciones a veces de formas que el profesional no ha previsto, de manera que debe “escuchar” de nuevo y enmarcar una nueva situación —definir el problema— sobre la cual continuará experimentando e indagando. La reflexión en la práctica que realizan los profesionales tiene una estructura espiral, a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación, en las que simultáneamente comprenden y modifican las situaciones de su práctica. De esta forma, “la situación única e incierta llega a ser comprendida a través de los intentos de modificarla y cambia a través de los intentos de comprenderla” (Schön, 1998, p. 132).

En la práctica realizada magistralmente los profesionales son capaces de sobreponer su experiencia a las situaciones únicas con las que se encuentran, sin que eso signifique subsumir las situaciones a categorías conocidas. Antes bien, son capaces de reconocer las características que hacen única a cada situación específica, pero también son capaces de observar que esas situaciones son como otras conocidas. Es parte de subsumir cada caso concreto a la generalidad de lo que está bien hacer, según veíamos en Gadamer. Lo que es importante notar es que los profesionales no hacen esto con base en alguna regla o subsumiendo la situación presente a una categoría abstracta. En lugar de eso, logran *ver* la situación similar a otras que hacen parte del acervo de ejemplos, imágenes, comprensiones y acciones que han construido a lo largo de su práctica —y que se han decantado históricamente—. Se trata de percibir la situación como *esta* situación y como *aquella* otra, de manera que en *esta* se puede actuar como en *aquella*. Aunque el

paso de ver *esta* situación similar a *aquella*, a actuar en *esta* situación como en *aquella* se puede dar sin una articulación consciente, la reflexión sobre las similitudes y las diferencias, percibidas o vivenciadas, es lo que permite enriquecer el acervo de experiencias a partir de las cuales se harán variaciones en las situaciones que se presenten en el futuro en la práctica (Schön, 1998).

Como mencionamos, la reflexión en la práctica tiene una estructura espiral en la que la acción media entre la apreciación y la reapreciación de una situación. En este sentido, la reflexión en la acción involucra necesariamente una forma de experimentación, que no responde a la lógica de confirmación o falsación de hipótesis que caracteriza a los experimentos en el modelo de la racionalidad técnica. Mientras en este modelo el rigor de los experimentos depende del control, la objetividad y la distancia con la que se lleven a cabo, en la práctica las situaciones cambian rápidamente y son demasiado inciertas para aislar las variables o tener pleno control de ellas, por lo que no podría decirse, desde el modelo de la racionalidad técnica, que en la práctica se realicen experimentos. Dicho de otra forma, para dicho modelo una situación experimental controlada —esto es, aislada de forma que se puedan evitar factores que vicien los resultados y se puedan introducir de manera regulada variaciones para establecer la dependencia de las variables del sistema— se considera objetiva en la medida en que es replicable y permite al investigador mantener distancia con la situación. Sin embargo, en la práctica no es posible controlar las situaciones en ese sentido, por lo que los experimentos que se llevan a cabo en la práctica y en la reflexión sobre esta responden a sus propios estándares de rigurosidad, que se derivan del hecho de que no buscan confirmar o falsear hipótesis, sino modificar las situaciones (Schön, 1998, pp. 133-134).

Así las cosas, para hablar de experimentación en la reflexión en la práctica es necesario ampliar la noción a otros sentidos; Schön propone la *experimentación exploratoria*, que tiene lugar cuando, ante una situación desconocida, se hacen algunos ensayos para ver qué ocurre; los *experimentos para probar movimientos*, que consisten en realizar acciones deliberadamente con un propósito en mente, para ver si tienen los efectos esperados; y la *prueba de hipótesis*, que es el tipo de experimentación que exige el modelo de la racionalidad técnica. El éxito de un experimento que busca poner a prueba una hipótesis está relacionado con el control de las situaciones y con la confirmación o falsación de las hipótesis, pero en las otras dos formas de experimentación el éxito debe ser evaluado de otra manera. La experimentación exploratoria que

se lleva a cabo sin hacer predicciones o tener expectativas es exitosa cuando se descubre algo nuevo; la experimentación para probar un movimiento se considera exitosa si los efectos de la acción, tomados en conjunto, son deseables, de manera que la acción se *afirma* (Schön, 1998, pp. 136-137).

Aunque las tres formas de experimentación están presentes en la reflexión en la práctica y en las acciones involucradas en la práctica, la afirmación y la exploración son lógicamente anteriores a la confirmación. Cuando el profesional actúa, deliberadamente y con un fin en mente, de determinada forma y la situación “responde” a esa acción, ocurren dos cosas: en primer lugar, el profesional comprende mejor la situación —en ese sentido hay una exploración—, pero también evalúa las consecuencias de su acción —y en ese sentido, hay una afirmación o negación de su acción—. En la reapreciación de la situación, el profesional formula una hipótesis, un modelo de la situación, que será puesta a prueba en las acciones subsecuentes. En la práctica profesional, la prueba de hipótesis no se puede hacer en situaciones experimentales controladas, porque no es posible aislar las situaciones, pero sobre todo porque las condiciones que las rodean y los cambios que se producen son relevantes (Schön, 1998). La hipótesis es producto de la práctica —puesto que ha sido formulada en la reapreciación de la situación— y es confirmada en la medida en que las acciones implicadas por ella sean afirmadas, pero la confirmación solo es importante porque la hipótesis se incorpora al acervo de experiencias que servirán para guiar la práctica en el futuro.

Esta lógica de la reflexión-acción que es espiral y que va ampliando el horizonte de acción del profesional —también tematizada por Gadamer en claves hermenéuticas— constituye la lógica fundamental del saber práctico de los profesionales de la pedagogía.

Las consideraciones realizadas hasta ahora nos han mostrado la gran diferencia que existe entre la racionalidad técnica puramente instrumental y la racionalidad práctica, que está siempre referida a circunstancias específicas, involucra fines y motivos de acción, expresa una historicidad y sigue una lógica que tiene una estructura espiral, y permite ampliar la comprensión del profesional acerca de su propia práctica.

La *phronesis* o racionalidad práctica, la racionalidad del saber pedagógico, síntesis de las ideas de Carr y crítica a la visión de la educación como procedimiento para generar resultados

Entre los antiguos griegos la distinción entre teoría y práctica no tenía lugar. Para ellos fue importante, en cambio, ocuparse de aclarar “las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción prácticos” (Carr, 2000, p. 95). En la ética a Nicómaco, Aristóteles pone de manifiesto las premisas epistemológicas de la *praxis*; al hacerlo, además de inaugurar la filosofía práctica, articula “una serie de distinciones conceptuales que nos permiten distinguir las creencias sobre la ‘práctica’ que pertenecen a esta tradición de las que no se integran a ella” (Carr, 2000, p. 95).

La distinción más importante para Aristóteles es la que se refiere a dos formas de acción humana: *praxis* y *poiesis*, las cuales se pueden traducir de forma más o menos precisa como *hacer* y *construir algo*. La *poiesis* o acción material tiene como fin “hacer realidad” algún producto o artefacto; dado este fin, se rige por una forma de conocimiento que Aristóteles denominó *techné* y que nosotros llamaríamos técnica. La *poiesis* puede entenderse como una forma de acción regida por reglas —a nuestro entender, una acción instrumental¹—. Para los griegos, las distintas formas de artesanía constituían el paradigma de *poiesis* (Carr, 2000).

La práctica (*praxis*) también está dirigida a la concreción de un fin, pero difiere de la *poiesis* al menos en cinco aspectos: 1) su finalidad no es la construcción de un objeto, sino la realización de un bien moralmente valioso; 2) no es un elemento mediante el cual se produzca ese bien, de hecho, “la práctica es una forma de acción inmaterial precisamente porque *su fin solo puede realizarse a través de la acción y solo puede existir en la acción misma*” (Carr, 2000, p. 96, cursivas agregadas); 3) la *praxis* se distancia de la *poiesis* en la medida en que no puede “entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo” (Carr, 2000, p. 96), y, lo que es más importante, en que esos fines no pueden ser especificados con antelación a la práctica; 4) la diferencia esencial entre *praxis* y *poiesis* radica en que el bien que constituye el fin de la *praxis* es inseparable

al modo en que ese bien se expresa; 5) los fines de la *praxis* nunca son inmutables ni fijos, sino que, por el contrario, están sometidos a cambios a medida que los bienes intrínsecos a la práctica son procurados (Carr, 2000). Esto indica que los fines de la práctica no pueden determinarse mediante una especificación teórica, de hecho, “solo pueden hacerse inteligibles en términos del conjunto del saber práctico heredado, y en gran medida no articulado, que constituye la tradición en la que se conserva el bien intrínseco de la práctica” (Carr, 2000, p. 96).

En consecuencia, practicar no puede ser la aceptación y la implantación de una especificación teórica ajena a la práctica acerca de lo que deben ser sus metas, antes bien, es siempre “actuar en el marco de una tradición” (Carr, 2000, p. 96, comillas en el original).

Así, solo al someterse a la autoridad de esta tradición quienes practican pueden “comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su competencia” (Carr, 2000, p. 96). Sin embargo, no debe entenderse de esto que ese conocimiento práctico abrevado de la tradición deba reproducirse mecánicamente. Este conocimiento, al contrario, se debe someter a “constante reinterpretación y revisión a través del diálogo y la discusión acerca de la forma de procurar los bienes prácticos que constituyen la tradición” (Carr, 2000, p. 97). De este modo, la tradición, en la que se inscriben quienes practican, incluye una dimensión crítica por medio de la cual evoluciona (Carr, 2000). De esto se puede inferir que una sana tradición será aquella que nunca estime que los bienes intrínsecos a una práctica sean indiscutibles. Para Carr, la forma de discutir racionalmente las “metas éticas” de una práctica es aquella que se vale de la filosofía práctica:

La discusión racional sobre el modo de interpretar y procurar los fines éticos de una práctica es lo que Aristóteles llamaba filosofía práctica. Se trata de la ciencia que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición a nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho y hecho, hasta entonces. (Carr, 2000, p. 97).

Para Aristóteles, la filosofía práctica es una ciencia no teórica que aporta un saber sobre cómo promover el bien a través de la acción moralmente recta y ofrece generalizaciones éticas sobre los fines de una práctica y cómo deben procurarse (Carr, 2000). En consecuencia, el tipo de conocimiento ofrecido por la filosofía práctica nunca es suficiente para determinar lo que un profesional debe hacer. Además, los

1 Según Carr, lo que Weber llamaría acción racional útil.

principios por ella aportados no son aplicables de forma directa, porque

[...] el significado de cualquier principio ético ha de entenderse siempre en relación con su pertinencia con respecto a una situación determinada, del mismo modo que el significado de una situación concreta debe entenderse siempre en términos de los principios éticos relevantes que se apliquen. En consecuencia, comprender y aplicar principios éticos no son dos procesos independientes sino elementos mutuamente constitutivos en la continua reconstrucción dialéctica del conocimiento y la acción. (Carr, 2000, p. 98).

De lo anterior se deduce que la tarea de la filosofía práctica no es ocuparse de especificar los fines. Mejor aún, esta no se ocupa de especificar los fines con independencia de los medios, porque los fines éticos específicos constituyen los medios para la consecución del bien que es el fin último de la *praxis*. La noción de bien no declara de antemano ningún punto final, solo puede especificar “los modos de conducta ética que constituyen los medios apropiados para tender a ese fin” (Carr, 2000, p. 98). De esta manera, los medios constituyen las formas concretas en las que puede ser especificada la forma de entender la idea de bien, en tanto que la comprensión de bien constituye “una forma abstracta de especificar los medios por los que ese bien deberá actualizarse y realizarse” (Carr, 2000, p. 98).

Entonces, “como los fines de una práctica quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano, hace falta una forma de razonamiento en la que la elección, la deliberación y el juicio prácticos desempeñen una función elemental” (Carr, 2000, p. 98). Esta forma de razonamiento es el práctico, el cual es un método para determinar qué debe hacerse —en lugar de cómo hacerlo—. Este tipo de razonamiento se opone a la forma técnica de razonar y supone proceder de modo deliberativo (Carr, 2000). Para Aristóteles, este razonamiento se distingue de los modos técnicos en cuanto a su objetivo general y su estructura de razonamiento.

Mientras que el objetivo general del razonamiento técnico es considerar la eficacia de una acción como medio para la consecución de un fin conocido, el objetivo general del razonamiento práctico consiste en decidir qué hacer al estar ante ideales morales conflictivos y hasta opuestos. Generalmente, este tipo de razonamiento es necesario cuando alguien tiene que decidir un modo de acción en el que es forzoso sacrificar un valor a costa de otro. En tal situación, no viene al caso apelar a un modo de razonamiento que

se base en cálculos técnicos para saber qué modo de acción seguir (Carr, 2000).

Carr sostiene que en el *razonamiento deliberativo* “tanto los medios como los fines son cuestionables” (2000, p. 99), pero la deliberación se hace sobre los medios y no sobre los fines. Esto no quiere decir que unos y otros puedan caracterizarse independientemente. De hecho, toda consideración que se haga a propósito de los medios debe suponer asimismo consideraciones sobre los fines.

En tanto que existan distintos medios para alcanzar el mismo fin ético, la elección de estos recae en la cuestión de su eficacia relativa. Sin embargo, cuando se da el caso de que existen medios alternativos que suponen distintos fines éticos, el profesional debe deliberar “sobre esos fines como posibles medios alternativos para algún fin superior” (Carr, 2000, p. 99). La deliberación es entonces “una forma de resolver [los] dilemas morales que se producen cuando diferentes fines deseables desde el punto de vista ético, suponen modos de acción diferentes y quizá incompatibles” (Carr, 2000, p. 99).

Según Carr (2000), “la estructura formal del razonamiento deliberativo es la del silogismo práctico” (p. 99). Este método se desarrolla mediante una argumentación silogística —un caso particular se incluye en un principio general—, del mismo modo que el método hipotético deductivo del razonamiento científico. Con respecto a este último, el silogismo práctico difiere al menos en dos aspectos: en primer lugar, en que la conclusión no es una prescripción de lo que deba hacerse, sino una acción que es el resultado de un proceso de razonamiento; en segundo lugar, en que la acción es correcta, no porque se haya probado su corrección, sino “porque es una acción razonada que puede defenderse de forma discursiva en el razonamiento y justificarse como moralmente adecuada a las circunstancias concretas en las que se lleva a cabo” (Carr, 2000, p. 99).

Para Aristóteles, la buena deliberación depende de la posesión de la *phronesis* —traducida por Carr como sabiduría práctica— pero que nosotros preferimos traducir como racionalidad práctica (cfr. Herrera, 2010). Este tipo de racionalidad es la característica indispensable de la práctica y la virtud intelectual suprema de saber qué principio ético general aplicar en una situación particular. Aquel que está en posesión de la racionalidad práctica “ve las peculiaridades de su situación práctica a la luz de su significación ética y actúa en consecuencia” (Carr, 2000, p. 100). Sin *phronesis*, la deliberación se convierte en un ejercicio puramente intelectual y en una misma cosa, la buena práctica y la habilidad instrumental. De hecho, sin

racionalidad práctica no se puede ser moralmente responsable (Carr, 2000).

La *phronesis* —manifiesta en el hecho de saber lo que hace falta en una situación moral concreta— constituye “una capacidad moral general que combina el saber práctico del bien con el juicio fundado acerca de lo que constituye una expresión adecuada de ese bien en una situación concreta” (Carr, 2000, p. 100). El juicio —elemento constitutivo de la racionalidad práctica— no es resultado de la aplicación imparcial de reglas, sino una forma de saber que incorpora lo adecuado, desde el punto de vista moral, y con arreglo a situaciones determinadas (Carr, 2000).

A través de esta reconstrucción del concepto, se hace manifiesto que la distinción más importante en relación con la práctica no es la que se hace entre teoría y práctica, ni otras por el estilo. La distinción fundamental para definir una práctica como educativa o pedagógica es la que se hace entre los tipos de acciones —*poiesis* y *praxis*— y las formas de conocimiento adecuadas a cada una de ellas —*techne* y *phronesis*.

La consecuencia más importante de comprender como constitutiva del saber pedagógico a la *phronesis* o racionalidad práctica es admitir que la práctica educativa no puede ser entendida “como una forma de *poiesis* regida por fines prefijados y gobernada por reglas determinadas”, es decir, como algo meramente instrumental. Por el contrario, solo puede entenderse “como una forma de *praxis* regida por criterios éticos inmanentes a la práctica educativa misma” (Carr, 2000, p. 101). Solo estos criterios permiten reconocer las prácticas educativas auténticas y distinguir la buena práctica de la que no lo es. De lo anterior se deriva una crítica fundamentada a cierta forma de entender la educación, aquella visión que la comprende como instrumental en términos de generación de resultados. Esta perspectiva atenta contra la naturaleza del saber pedagógico, el cual es ontológicamente práctico.

Las prácticas, sus arquitecturas y sus ecologías, una forma de comprender la educación ontológicamente

Además de la visión aristotélica de la *práctica*, hay otra que vale la pena traer a colación por el énfasis puesto en el poder y en las relaciones de poder que circulan en medio de y dan forma a las prácticas. Esta articulación vale la pena también porque de ella se deriva una metodología o propuesta teórico-metodológica para investigar las prácticas. Esta visión sigue a Marx

y Engels (1972) y plantea la *praxis* como una acción “que hace historia, es decir, como una acción con consecuencias morales, sociales y políticas, ya sean malas o buenas, para aquellos que son afectados por ella” (Kemmis et al., 2014, p. 26). La novedad de la visión de Engels y Marx, con respecto a la de Aristóteles, radica en la estrecha relación de la *praxis* con el devenir histórico de una sociedad en un momento dado y con el hecho de poner el acento en las relaciones de poder como parte esencial de la construcción de la historia. Kemmis et al. (2014) proponen entender la *praxis* educativa de una forma que expresa la visión aristotélica pero que incluye el análisis del poder y de las relaciones que lo constituyen. La definición de práctica que ofrecen los autores es la siguiente:

Una práctica es una forma de actividad humana, cooperativa y socialmente establecida, en la cual ciertas acciones y actividades son comprensibles con referencia a ciertas ideas relevantes —inmersas en discursos característicos de esa práctica—, y en la cual, las personas y los objetos son distribuidos en relaciones características. Además, este complejo de acciones, discursos y relaciones está sujeto a un proyecto particular. (Kemmis et al., 2014, p. 31).

Para los autores, la idea de proyecto lleva inmersas las nociones de bien interno o finalidad tan presente en la *phronesis* aristotélica. Las prácticas están compuestas por discursos, acciones y relaciones que están sujetas a un proyecto que es propio de la práctica. Quien practica se relaciona con la práctica al usar el lenguaje que a ella le es propio —discurso—, y al realizar actividades y establecer relaciones con otras personas y objetos que son características de la práctica. Esto, a su vez, puede ser investigado.

Una vez aclarado lo que entienden por la práctica, los autores proponen un segundo concepto de igual importancia: las *arquitecturas de las prácticas*. Estas constituyen el conjunto de condiciones que facilitan y limitan la realización de una práctica. Dichos arreglos existen en tres dimensiones paralelas a las actividades que tienen que ver con los discursos, las acciones y las relaciones que componen la práctica: “estas dimensiones son: el espacio semántico, el espacio-tiempo físico y el espacio social” (Kemmis et al., 2014, p. 6).

Las arquitecturas aparecen, pues, en la forma de tres tipos de arreglo: en primer lugar, los arreglos discursivos —en el espacio semántico—, es decir, en la forma de recursos que posibilitan el lenguaje y discursos usados en y sobre la práctica; en segundo lugar, arreglos material-económicos —en el espacio-tiempo físico— como recursos que hacen posibles las actividades desarrolladas en el curso de la práctica; en tercer lugar, arreglos sociopolíticos —en el

espacio social— como recursos que hacen posibles las relaciones entre las personas y entre los objetos, que ocurren en la práctica.

Las prácticas individuales y colectivas configuran y son configuradas por las arquitecturas de la práctica. A su vez, los proyectos a los que están sujetos los discursos, las acciones y las relaciones característicos de una práctica “configuran y son configurados por las tradiciones de la práctica, las cuales encapsulan la historia de la práctica, permiten que sea reproducida y actúan como una clase de memoria colectiva de la práctica” (Kemmis et al., 2014, p. 31). Las concepciones de *arquitecturas de las prácticas y tradiciones de la práctica* hacen referencia a la noción de *memorias de la práctica* de Schatzki (2002).

Según Kemmis et al. (2014), las memorias de la práctica no se encuentran almacenadas en las mentes individuales de quienes practican, sino que están sedimentadas en los componentes de las arquitecturas de la práctica, esto es, en el lenguaje hablado y en los discursos usados, en las disposiciones físicas y los sistemas de actividades que pueden ser encontrados allí y en las relaciones que se dan en el lugar.

Las prácticas están siempre situadas en lugares y tiempos determinados, lo cual no significa que estén predeterminadas, sino que la manera en que una práctica se despliega está siempre configurada por las condiciones de espacio y tiempo que le son particulares, es decir, por las condiciones históricas y materiales que existen en un lugar y en un momento dado, las cuales se materializan en los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos. Esta forma de entender las prácticas comporta la idea de que los espacios en los que se desarrolla una no son simplemente el contexto de una práctica —entendido como una especie de escenario, de trasfondo—. Desde esta concepción, la práctica toma una forma que ha sido prefigurada por las condiciones que pertenecen a lugares y espacios particulares (Kemmis et al., 2014).

La práctica es, entonces, en sí misma, “un lugar donde estos espacios compartidos —el semántico, el espacio-tiempo físico y el social— existen y se traslapan” (Kemmis et al., 2014, p. 36). Así, en la práctica ciertos significados son posibles, ciertas acciones son susceptibles de ser llevadas a cabo, y ciertas relaciones se dan entre personas y objetos. En consonancia con lo que plantea Schatzki (1996, 2002), la práctica es un plexo de discursos, acciones y relaciones (Kemmis et al., 2014).

En resumen, según la teoría de las arquitecturas de la práctica, toda práctica está configurada por unas condiciones que se dan en un lugar, en espacios

intersubjetivos —el semántico, el físico y el social—. Las condiciones y los contenidos existentes en cada uno de estos espacios son los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos que sostienen la práctica educativa. La confluencia de estos arreglos es lo que constituye la arquitectura de una práctica. Así mismo, la interdependencia entre prácticas o entre sus arquitecturas compone un tercer concepto: *las ecologías de las prácticas*.

Para los autores, existen cinco prácticas educativas que están en relaciones de interdependencia ecológica, a saber: las prácticas de aprendizaje, enseñanza, formación profesional, liderazgo e investigación. Es preciso aclarar que los autores no pretenden demostrar que estas prácticas están siempre y en todo lugar relacionadas del mismo modo. Por el contrario, esta relación solo se da en lugares y momentos que son siempre particulares, así que solo acudiendo al examen de prácticas particulares es posible ver relaciones ecológicas entre las prácticas o, lo que es lo mismo, ver ecologías de las prácticas.

Entender el funcionamiento de las prácticas *ecológicamente* es el primer paso para comprender la propuesta de los autores con referencia a la enseñanza como práctica de iniciación en otras prácticas, pues, de hecho, la enseñanza entendida así comporta necesariamente relaciones de interdependencia con el aprendizaje, la gestión, la investigación, es decir, relaciones ecológicas. Cuando los autores sostienen que existen relaciones de interdependencia entre las prácticas, dicen que los discursos, las acciones y las relaciones que constituyen una práctica particular se vuelven parte de la arquitectura que sostiene otra práctica. En otras palabras, los discursos, las acciones y las relaciones de una práctica son prefigurados por discursos, acciones y relaciones de otra. Esto puede verse cuando, por ejemplo, las palabras asimiladas por un profesor en su formación profesional son aquellas que usa al enseñar y, a su vez, estas se convierten en las que usa el estudiante, cuando han sido asimiladas en su aprendizaje (Kemmis et al., 2014). Este ejemplo muestra cómo el discurso de la formación da forma al de la enseñanza y cómo este, a su vez, configura el del aprendizaje.

La forma y el contenido de una práctica son susceptibles de convertirse en parte de la arquitectura de otra práctica, es de esta forma que se da la relación entre las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje, vale decir, de forma no solo que la enseñanza se convierta en parte de la arquitectura que sostiene al aprendizaje, sino que el aprendizaje soporte a la enseñanza. Este planteamiento es de suma importancia: no solo el aprendizaje depende de la enseñanza, sino que la enseñanza también depende de este.

Para Kemmis et al. (2014) ese tipo de relaciones entre las prácticas puede ser entendido como ecológico toda vez que se avenga a una serie de principios que cumplen los sistemas vivos. Estos principios, propuestos por Capra (2005), son: 1) redes; 2) sistemas inmersos; 3) interdependencia; 4) diversidad; 5) ciclos; 6) flujos de energía; 7) desarrollo; y 8) balance dinámico. A través de estos principios es posible analizar entonces si las prácticas se relacionan ecológicamente entre ellas y si las ecologías de las prácticas, como un conjunto, podrían relacionarse con otras ecologías.

Las ecologías de las prácticas son, en resumen, prácticas que se relacionan entre sí ecológicamente. Lo importante de esta propuesta es ver cómo

Estas prácticas que conforman el complejo educativo (aprendizaje, enseñanza, formación profesional, liderazgo e investigación) no son vastas estructuras sociales que ordenan el mundo uniformemente a través de un salón, un colegio, un distrito escolar o una jurisdicción nacional. Por el contrario, esas prácticas son realizadas en interacciones cotidianas entre personas y entre personas y objetos en millones de sitios diversos en el mundo. Ocurren en momentos particulares y bajo condiciones y circunstancias particulares que son propias de sitios particulares, que envuelven personas particulares en tipos particulares de discursos, acciones y relaciones posibilitados por los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos que pertenecen al sitio. (Kemmis et al., 2014, pp. 52-53).

Desde este punto de vista, “enseñar es una práctica que consiste en diseñar y desplegar arquitecturas que habilitan y restringen las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, en formas que los inician en la práctica sustantiva que ha de ser enseñada” (Kemmis et al., 2014, p. 98). Comprender la enseñanza como práctica de construcción de arquitecturas reta algunas de las formas más frecuentes en que entendemos la enseñanza. Al adoptar esta visión,

[...] en lugar de hablar de transmisión de contenido, podríamos hablar de iniciar a los estudiantes en prácticas. En lugar de hablar acerca de enseñar como andamiar el aprendizaje, podríamos hablar de enseñar en términos de crear arquitecturas de la práctica para el aprendizaje —esto es, crear arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y socio-políticos que faciliten y limiten las prácticas de aprendizaje para el ejercicio de sus noveles prácticas en las prácticas sustantivas que queremos que aprendan. (Kemmis et al., 2014, p. 99).

Así mismo, esta concepción permite pensar la educación en términos ontológicos:

[...] [ver] la educación como iniciación en otras prácticas es empezar a ver la práctica de la educación ontológicamente y no solo epistemológicamente, esto es, ver la práctica de la educación en términos de aprender a practicar en el mundo, más que solo en términos de adquirir conocimiento. (Kemmis et al., 2014, p. 99).

Y este “practicar en el mundo” se da siempre con arreglo a los discursos, las acciones y las relaciones de los sujetos al proyecto particular de una práctica que ocurre en un lugar particular y que depende de la existencia de arquitecturas que la hagan posible, que la sostengan. La enseñanza, desde esta perspectiva ontológica, no es un simple medio para el aprendizaje ni está compuesta solo por las acciones de los profesores, sino que es el ejercicio de traer a la vida este *practicar en el mundo* y vive en la ecología de las prácticas que existe alrededor de ella.

Líneas de investigación sobre las prácticas pedagógicas a partir de la comprensión del saber pedagógico como ontológicamente práctico

Al examinar los anteriores planteamientos es posible definir al menos cuatro aspectos en los cuales hay proximidades entre los autores. A partir de estas, propondremos una serie de posibles líneas de investigación. El primer aspecto tiene que ver con que la naturaleza del conocimiento propio de la pedagogía es el saber práctico; el segundo, con las implicaciones que tiene en la especificación de los fines de la práctica el hecho de comprender de esta forma el saber pedagógico; el tercero, por su parte, trata del tipo de relaciones que existe entre las prácticas; el último aspecto tiene que ver con la reflexión en la acción como una de las vías por las cuales nos podemos aproximar a una construcción sistemática de conocimientos desde la práctica —lo que no quiere decir que no haya otras.

Para empezar, si hay un aspecto en el que todos los autores coinciden es en que las prácticas pedagógicas tienen su propio ámbito de conocimiento, con independencia de aquel que pueda aportar el ámbito teórico. Si bien para Zuluaga las especificaciones teóricas hacen parte del saber pedagógico como conjunto, las prácticas pedagógicas y los discursos asociados a ellas son una región de aquel que no necesita estar sustentada por discursos teóricos para consolidarse. Schön coincide en que el tipo de conocimiento imbricado en una práctica, i.e. *epistemología de la práctica*,

no necesita tal fundamentación. Así también, Carr, Kemmis et al. y nuestra lectura de Gadamer predicán la preeminencia de las prácticas con respecto a las teorías y se inclinan hacia la consolidación del saber pedagógico como esencialmente práctico.

Ahora bien, aunque Zuluaga no hace referencia directa a la racionalidad práctica, en sus planteamientos queda claro que entiende la pedagogía como un saber no instrumental, lo que en los términos de los restantes autores equivale a decir que el ámbito de racionalidad de lo pedagógico no es el de la racionalidad técnica. Admitir lo anterior tiene al menos dos consecuencias. Por un lado, al admitir que la racionalidad práctica —en lugar de la técnica— es el tipo de racionalidad que ilumina a la pedagogía, queda desvirtuada la visión puramente instrumental que la reduce a la formulación de procedimientos de enseñanza que conducen al aprendizaje —en palabras de Kemmis et al. (2014), como proceso de producción de resultados—. Esta visión, en esencia, guarda la idea de que los fines de la pedagogía y de la educación pueden fijarse con anticipación mediante especificaciones ajenas al ámbito de la práctica.

Respecto de la asunción de que la pedagogía tenga unos fines previamente fijados, Schön (1998), Carr (2000, 2006) y Kemmis et al. (2014) han sostenido ampliamente —y nosotros lo hemos expuesto— que estos fines no pueden serlo. De hecho, para los tres autores es solo en el seno de la práctica que aquellos pueden fijarse. Toda vez que la naturaleza del saber propio de la práctica es distinta de la de aquel propio de la teoría, sus fines están sometidos a cambios a medida que se procuran los bienes intrínsecos a la práctica (Carr, 2000). El propio autor lo diría en estos términos: “la práctica es una forma de acción inmaterial precisamente porque *su fin solo puede realizarse a través de la acción y solo puede existir en la acción misma*” (Carr, 2000, p. 96, cursivas agregadas).

Este modo de comprender los fines de la pedagogía tiene, a su vez, dos consecuencias importantes. De un lado, dado que no pueden determinarse completamente con arreglo a la teoría, “solo pueden hacerse inteligibles en términos del conjunto del saber práctico heredado, y en gran medida no articulado, que constituye la tradición en la que se conserva el bien intrínseco de la práctica” (Carr, 2000, p. 96). Derivado de lo anterior está el hecho de que solo a la luz de las normas y los estándares que emergen de los actos racionales de quienes practican de manera competente la pedagogía deben tener lugar la justificación de las creencias sobre la educación y la evaluación de las prácticas educativas (Carr, 2006). Si la pedagogía no es un conocimiento técnico, solo

quienes están en la práctica pueden discernir los fines en la práctica misma.

Para hacer justicia al planteamiento anterior, vale la pena traer a colación de nuevo algunos planteamientos acerca de la naturaleza de los fenómenos pedagógicos, en particular, y de forma más general, del tipo de fenómenos a los cuales se enfrentan quienes practican. En términos de Schön, en su práctica, los profesionales construyen problemas a partir de situaciones confusas, problemáticas o enigmáticas a las que intentan dar sentido clasificando sus elementos y situándolos en un contexto, y es en esta construcción de los problemas que aparecen los fines (Schön, 1998, pp. 48-49). Esto guarda relación con la afirmación de que la particularidad de la situación permite establecer los fines de la práctica (Gadamer, 1997), o, dicho de otra forma, que la no disociación de la historicidad o del entramado de relaciones sociales es constitutiva del saber pedagógico (Zuluaga, 1999).

El tercer aspecto en el que coinciden particularmente Zuluaga (1999) y Kemmis et al. (2014) es el que tiene que ver con las relaciones de interdependencia que existen entre ciertas prácticas. Zuluaga, dada su concepción del saber pedagógico como un lugar constituido por saberes tanto teóricos como prácticos, establece entre los discursos propios de estos dos saberes una relación. También argumenta que existen, en prácticas concretas, relaciones entre las instituciones, los sujetos y los discursos, las cuales son definidas por ciertas reglas que, junto con las relaciones a que dan forma, forjan una normatividad a la que está sujeto el saber pedagógico. Este saber, así mismo, responde a la normatividad de los otros saberes que se institucionalizan en las prácticas pedagógicas.

Algo parecido plantean Kemmis et al. (2014) con la teoría de las arquitecturas y las ecologías de las prácticas, las cuales son dos formas de consolidación del hecho de entender las prácticas como interrelacionadas. En este punto es importante recordar que las *arquitecturas de las prácticas* constituyen condiciones que facilitan y limitan la realización de una práctica, que se dan en tres dimensiones —el espacio semántico, el espacio-tiempo físico y el espacio social—. Las ecologías son, de forma breve, las relaciones (favorables) que se dan dentro de un conjunto de prácticas. En la lógica de este último constructo, los discursos, las acciones y las relaciones de una práctica son determinados hasta cierto punto por los discursos, las acciones y las relaciones de otra —y viceversa—. Hecho este recuento, queda entonces claro cómo para los dos autores las prácticas pedagógicas y educativas —término usado por Kemmis et al. (2014)— se hallan en constante interrelación.

Esta forma de entender las prácticas puede derivar en investigaciones que indaguen los modos concretos en que estas se afectan entre sí.

Como dijimos, el último aspecto de este apartado tiene que ver con la reflexión en la acción como vía para aproximarse a una construcción sistemática de conocimientos desde la práctica. Aunque, como hemos dicho hasta este punto, para los autores revisados las prácticas pedagógicas tienen su propio ámbito de conocimiento, cada uno plantea una forma diferente mediante la cual aproximarse a la construcción de ese tipo de saber. Para Zuluaga (1999), por ejemplo, tiene sentido aproximarse a este saber mediante la investigación del archivo del saber pedagógico —i.e. los discursos sobre la enseñanza en sentido práctico o conceptual—. Schön y Carr proponen adoptar una actitud reflexiva, si bien cada uno de forma ligeramente distinta. Carr argumenta que “se debe elevar el saber práctico inmerso en la tradición a nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho y hecho, hasta entonces” (2000, p. 97). El saber práctico, en ese sentido, está sometido a constante reinterpretación y revisión a través del diálogo y la discusión, pues solo de esta forma puede evolucionar el conocimiento inmerso en la tradición. Este proceso se da de manera reiterativa, es decir, si bien la tradición es la fuente primaria de conocimiento en una práctica, esta debe estar sometida a la constante reinterpretación que permita generar nuevo conocimiento. El carácter circular de este proceso es el mismo que se encuentra en la tradición hermenéutica al referir que las prácticas pedagógicas pueden ser interpretadas mediante la estructura circular de la comprensión de Gadamer. Este carácter, así mismo, está presente en la estructura de la reflexión en la práctica propuesta por Schön, en la que hay etapas de apreciación, acción y reapreciación, en las cuales simultáneamente se comprenden y modifican las situaciones de una práctica.

Agenda para investigar las prácticas desde nuestra comprensión del saber pedagógico

Hemos hallado en el planteamiento de las arquitecturas y las ecologías de las prácticas (Kemmis et al., 2014) una propuesta muy sugestiva, tanto conceptual como metodológica, para investigar las prácticas educativas. Sin embargo, a partir de los otros autores estudiados se pueden también colegir agendas para investigar las prácticas pedagógicas y el saber pedagógico. Algunos de los elementos inferidos, agrupados, pueden dar lugar a sendos programas de

investigación; otros pueden asumirse por separado y dar pie a investigaciones más modestas y específicas. En este último apartado ofrecemos al lector aquellos aspectos que, desde los distintos autores examinados, configuran lo que queremos llamar el campo de investigación de la pedagogía.

La primera propuesta buscaría atender a los planteamientos de Zuluaga (1999) y Kemmis et al. (2014) y en particular a su forma de entender las prácticas como interrelacionadas. Al hacerlo se pueden derivar investigaciones que indaguen los modos en que se afectan entre sí las prácticas. Esto, a su vez, podría derivar en la adopción de nuevas formas de comprender las iniciativas que buscan mejorar la educación. *A priori* es posible pensar que las políticas o iniciativas que se diseñen teniendo en cuenta una investigación de este tipo apuntarían a intervenciones que contemplen no las prácticas aisladas, sino las relaciones entre estas. Eso podría dar lugar a iniciativas que proyecten alianzas entre instituciones o, en términos de Kemmis et al. (2014), que promuevan relaciones ecológicas entre prácticas. Así mismo, es posible definir investigaciones que se concentren en comprender las relaciones entre prácticas, no ya para evaluar la alineación entre ellas, sino para comprender el tipo de relaciones que se establecen entre unas y otras. En el caso colombiano valdría la pena examinar la relación que existe entre la normatividad y las diferentes iniciativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) o de las Secretarías de Educación, y las prácticas que se dan en las aulas. Así, futuras decisiones que involucren estas instancias estarían mayormente informadas por el ámbito práctico y, en su justa medida, por lineamientos basados en la teoría.

La segunda propuesta buscaría formular una investigación iluminada por las ideas de Schön (1998) y Kemmis et al. (2014). En concordancia con la propuesta de Schön, la reflexión es el modo en que los profesionales construyen conocimientos a partir de la práctica; para Kemmis et al. (2014), toda práctica es prefigurada por ciertas condiciones. Sería interesante conocer qué arquitecturas de la práctica, esto es, qué arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos fomentan este tipo de construcción de saber desde la práctica. Dicho de forma más sencilla: ¿cuáles de las condiciones limitan o favorecen el ejercicio de la reflexión de los agentes educativos?

La tercera es una investigación que haga justicia a las ideas de Carr (2006). Recordemos que el autor propone que solo a la luz de los criterios que emergen de la práctica racional de quienes ejercen la pedagogía de modo competente deben ser justificadas las creencias sobre la educación y evaluadas las

prácticas educativas. Es frecuente, sin embargo, que las decisiones en política educativa se tomen a partir de disposiciones bien distintas a aquellas que podrían emerger de la práctica. En Colombia, la profesión de maestro, impregnada por la idea de instrumentalidad, carece del estatus de portadora del saber que debería tener. Parte del programa de Olga Lucía Zuluaga ha perseguido restituirle al maestro ese estatus. De nuestra parte proponemos que es necesario emprender investigaciones que persigan este objetivo mediante proyectos que incorporen la participación de los agentes educativos en la producción del saber sobre la educación, y en el diseño, la ejecución y la evaluación de políticas educativas de todo nivel. De esta forma, no solo estaríamos contribuyendo a restituir al maestro su lugar como portador de saber, sino a construir una normatividad educativa informada por la tradición práctica y, por tanto, más acorde con la naturaleza de la pedagogía.

Por último, y de manera más crítica, pero no por ello menos necesaria, valdría la pena también determinar cuáles son las consecuencias de la persistencia de la racionalidad técnica en los ámbitos pedagógico y educativo.

Referencias

- Capra, F. (2005). Speaking nature's language: principles for sustainability. En M. K. Stone y Z. Barlow (Eds.), *Ecological literacy: educating our children for a sustainable world* (pp. 18-29). San Francisco: Sierra Book Club Books.
- Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Herrera-González, J. (2010). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer Singapore. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Marx, K. y Engles, F. (1972). *The German ideology*. Nueva York: International Publishers.
- Schatzki, T. (1996). *Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.