

NATURALEZA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Ciro Hernando Parra M.*

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la naturaleza de la actividad educativa es una tarea que a primera vista podría parecer inocua o fuera de lugar; parece un tema que no aporta soluciones reales a la compleja problemática a la que se enfrentan la educación y los educadores, no sólo en nuestro país sino en el mundo entero. A la pedagogía se le piden soluciones concretas a problemas particulares, modos de hacer eficaces, efectivos y eficientes. Métodos, modelos, técnicas, y hasta trucos y recetas supuestamente validadas, deberían ser la solución que, para muchos, profanos y expertos, debería ofrecer la pedagogía. Si bien la pregunta acerca del cómo hacer es válida, hasta el punto de justificar la existencia de la didáctica como saber científico, la pedagogía tiene que superar las respuestas de vademécum, trascender los límites de la pura técnica y adentrarse en la reflexión filosófica sobre su objeto, si quiere ofrecer alternativas de acción y de reflexión que superen el enfoque tecnoló-

gico¹ del quehacer educativo, sin caer, claro está, en una teorización vacía de realidad. Hacer una primera aproximación filosófica al objeto de la pedagogía, la educación, es lo que me propongo en el presente escrito, advirtiendo de antemano que trataré de recorrer una senda ya trazada por otros, aunque no muy frecuentada por los pedagogos.

LA ACCIÓN HUMANA

«La primera consideración que debe hacerse el estudioso de la educación es la naturaleza práctica de su objeto».² Ésta, siendo una realidad evidente, con no poca frecuencia se pasa por alto, quizá por el desconocimiento del significado profundo del mismo término o por las previsibles consecuencias de orden epistemológico y ético que implica el profundizar en tal planteamiento, y que obligarían a revisar y replantear no sólo el método sino también la finalidad y alcance de la investigación educativa,

* Doctor en Pedagogía, Universidad de Navarra, España. Director de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana.

1 *No pretendo afirmar que la tecnología -el conocimiento tecnológico- no tenga cabida dentro de la pedagogía; sólo quiero advertir que ésta no puede reducirse a aquélla. "La experiencia nos ha enseñado, en estas últimas décadas, la pobreza en que se encierra la educación cuando ésta se reduce a tecnología; la tecnología educativa facilita la educación pero no es la educación. Esto parece evidente, pero en la práctica, al formar profesores, así parece que se enfoca". Tamés García, María A., **El Desarrollo Humano**, Universidad de La Sabana, Santa Fe de Bogotá, 1992, p. 31.*

2 Altarejos, F., "La practicidad del saber educativo", en **Filosofía de la Educación Hoy**, Madrid, Dykinson, 1991, p. 359 (cit. *La practicidad del saber*).

y la validez y utilidad de buena parte de los conocimientos adquiridos.

Resulta más sencilla una aproximación que cosifique el hecho educativo, ya que, así considerada, la actividad educativa se reduce al seguimiento de normas deducidas de la atenta observación de su objeto, a una operación técnica puramente rutinaria. Una aproximación de este tipo niega el protagonismo de los agentes educativos —las personas—, su autonomía y su responsabilidad sobre la actividad. En pocas palabras, deja de lado la esencia de la educación como acción humana libre e intencional, y por tanto dinámica y contingente. Por esto conviene dejar muy claro qué significa que *la educación es práctica* y cuál es el enfoque desde el que debe ser considerada.

Hemos afirmado que la educación es una actividad humana libre e intencional —«la acción de educar», de «educarse» o de «ser educado»—, y que posee una entidad o modo de ser diferente a otras actividades humanas; pero en tal diferencia entraremos más adelante, por ahora queremos referirnos a una distinción aún más de fondo: la educación pertenece al rango de las operaciones y no de los seres. Lo que en otros términos significa que presupone necesariamente un agente para producirse; no hay educación, proceso educativo, al margen de las personas.³

En consecuencia, no puede hablarse de educación sin considerar al sujeto que la realiza; por eso tendremos que reconducir el estudio del hecho educativo a un estudio sobre un determinado tipo de acción humana. Nos situamos entonces en un terreno que no pertenece exclusiva ni primordialmente a la investigación teórica —conocimiento de objetos—, en un terreno que supera el ámbito de la teoría para dar cabida también, y quizá en primer lu-

gar, a la investigación práctica —conocimiento de acciones.

Mientras que los «seres» tienen una existencia por sí mismos que les permite una cierta autonomía y permanencia, las operaciones no poseen entidad real fuera del agente y del momento en que son realizadas; de ahí que el conocimiento de las cosas sea más «estable» que el de las operaciones, del mismo modo que es más cognoscible la sustancia que los accidentes, en el sentido de que aquélla tiene una entidad mayor que estos. «El obrar propiamente humano tiene mucho que ver con el *ens per accidens* así definido,⁴ ya que ninguna de las operaciones específicamente humanas, *en su concreta singularidad y determinación*, se encuentra exigida por la esencia del hombre, considerada incluso en sus últimas cualificaciones individuales».⁵ Con esto queremos indicar que el conocimiento de las acciones, en virtud de la especial contingencia de su objeto, será un conocimiento diferente al que se ocupa del ser, ya que si «ninguna de las operaciones humanas, en su concreta singularidad y determinación, se encuentra determinada por la esencia del hombre», o sea, por su naturaleza; tales acciones dependerán de la persona, no en cuanto participe de una naturaleza común, sino en cuanto sujeto individual y singular, fruto de su propia historia, de su presente y, extremando la concreción, de su proyecto de futuro. Así, las acciones humanas son radicalmente subjetivas.

No podemos, por tanto, esperar que el conocimiento práctico posea las mismas características que el teórico. Por su misma naturaleza, las acciones son —desde fuera— menos cognoscibles que los seres. La acción humana, realizable o en curso, no puede ser conocida como un objeto independiente de la razón que la conoce, pues esta misma razón

3 *A la educación hay que aproximarse con respeto. "Con el respeto con el que uno se aproxima, no al problema científico de la materia inerte, sino al misterio del hombre, a sus aspiraciones más profundas, a la profunda unicidad y singularidad de cada persona". Tamés García, op. cit., p. 32.*

4 *Nos referimos a la definición de ser accidental como "aquella realidad compuesta, al menos para nuestro modo de entender, en la que la ligazón entre sus distintos elementos no se encuentra exigida por ninguno de ellos". Melendo, T., La mediación del error en la génesis del saber práctico, en *Pensamiento*, n. 148, vol. 42, Madrid, 1986, p. 398.*

5 *Melendo, T., op. cit., p. 399.*

es la que configura la operación: «*la naturaleza humana se presenta ante el entendimiento como objeto independiente de éste; pero no así sus acciones u operaciones*, pues éstas se realizan desde una naturaleza racional, y por eso, fundadas en el conocimiento».⁶

Nos parece importante enfatizar en este punto: no afirmamos que la acción humana sea incognoscible, sino que es cognoscible de un modo diferente a como lo son los seres, los objetos. El término objeto es entendido aquí como una entidad que tiene existencia real independiente de la razón que lo conoce: algo que no depende, en su modo de ser o de obrar, de «mi conocimiento». Surgen aquí dos cuestiones; la primera: según nuestro planteamiento la «acción de otro» sería un objeto; y la segunda: las acciones ya hechas, realizadas, perderían también el carácter de acciones para convertirse en objetos. La consecuencia con respecto al conocimiento práctico, definido como aquél que se ocupa de las acciones y no de los objetos, también es doble: el conocimiento práctico queda restringido exclusivamente a la acción en cuanto realizable y al agente que la realiza.

Sin embargo, dado que la operación manifiesta la naturaleza del ser, tal operación puede ser conocida objetivamente, no en cuanto que expresión de la individualidad del agente, sino en cuanto expresión de la naturaleza común a la que éste pertenece. Así, si la naturaleza humana es racional y libre, es de suponer que la operación de sus individuos, aun siendo particular, lo será también; pues lo contrario implicaría aceptar una dicotomía radical entre la esencia y sus atributos operativos. O, en otras palabras: quedarían sin fundamento la racionalidad y libertad de la acción de la persona, que es lo mismo que negarla a su naturaleza, pues no se puede decir que «el hombre» -en abstracto- es racional y libre, si luego no se dice de la persona, que es la que existe y actúa realmente.

Conviene, por tanto, hacer hincapié en un matiz que quizá haya podido pasar un poco desapercibido en el texto de Melendo anteriormente citado. Este autor afirma que «ninguna de las operaciones específicamente humanas, en su concreta singularidad y determinación, se encuentra exigida por la esencia del hombre», pero hay que hacer notar que se habla de «operaciones específicamente humanas»; tal especificidad sí que viene determinada por la esencia, y precisamente por ello, porque la naturaleza humana es racional; en lo que de concreto y singular tiene la acción sólo puede ser determinada por el agente.

El que la acción humana sea racional implica que es libre. No se trata de un simple movimiento mecánico en que se procede ordenadamente poniendo en ejercicio una serie de medios predeterminados para alcanzar un fin necesario. No: la acción humana racional da cabida a la voluntad, a la creatividad, a la elección, a la decisión autónoma: la acción humana es racional pero no necesaria. Cruz Cruz denomina este tipo de operaciones como «lo contingente libre» y lo explica así: «Los dos miembros de esta expresión tienen su importancia. Lo “contingente” es lo que puede acaecer de distintas maneras, recorriendo etapas de presente, pasado y futuro: en cuanto sometido a la temporalidad, es móvil, sucesivo, cambiante. Lo contingente “libre” cambia y sucede con dependencia de la voluntad humana, la cual puede orientar y modificar el curso de varias maneras»⁷ la actividad educativa pertenece a este género de acciones.

Si toda operación es de suyo contingente y variable, en virtud de su naturaleza intrínseca -depender de otro y existir en otro-, la acción humana racional y libre lo es de especial manera, ya que no sólo puede realizarse o no, sino que además puede realizarse de muchos modos. Esto nos indica que tanto la determinación del fin -causa última de toda acción racional- como los medios para alcanzarlo

6 Altarejos, F., *La practicidad del saber*, p. 359.

7 Cruz Cruz, Juan, *Intelecto y razón. Las coordenadas del pensamiento clásico*, Pamplona, EUNSA, 1982, p. 130. (cit. Intelecto y razón).

dependen en parte y a veces totalmente del conocimiento e intencionalidad —inteligencia y voluntad— del agente. O sea que —como acertadamente apunta Cruz Cruz— el actuar humano es doblemente contingente: «en su actualidad y en su futuribilidad libre, pues está constituido por los actos como medios referidos al fin último de la vida».⁸

Dos cosas podemos ir dejando en claro: la primera, que la razón tiene la doble función de conocer y configurar la acción, y la segunda, que la acción se funda en el conocimiento. Sólo haremos una distinción más de la acción humana en general, antes de entrar en la tarea de determinar la naturaleza de la actividad educativa en particular. La acción humana es histórica y contextualizada, se da en un momento, en un lugar y en circunstancias particulares; no existe una acción real que sea universal, la dimensión de universalidad la posee una acción abstraída de la realidad, pero en tal caso ya no es una acción sino un objeto teórico en sentido estricto. Al respecto Jorge Vicente afirma que «es obvio que no cabe una acción general. La acción se da siempre incardinada en el espacio y el tiempo, dentro de determinadas circunstancias».⁹ Y concluye este mismo autor que al hacer una abstracción total de las circunstancias particularizantes, la acción pierde su carácter de acto propiamente humano.

De este modo, toda acción considerada en cuanto a su realización objetiva es temporal, puede dejar una huella permanente en el agente o fuera de él, pero tal acción en su realización es siempre finita. Así, desde el punto de vista de la temporalidad, la acción humana puede considerarse de dos modos: como acción realizada o como acción realizable. En el primer caso se presentará como un objeto independiente del sujeto que la conoce, y en el segundo como una realidad subjetiva fundada en el mismo conocimiento que la conoce. «Una acción humana puede ser conocida también como objeto

independiente del conocimiento, pero sólo en cuanto *acción realizada*, y no en cuanto *acción que se realiza*. Así, por ejemplo, la historia estudia acciones humanas, pero en cuanto que ya realizadas; o sea, en cuanto que resultan independientes del conocimiento, y por ello precisamente se llaman “históricas”; están ahí, como cualquier otro ser».¹⁰

La actividad educativa también puede ser considerada desde esta doble perspectiva. Pero en su dimensión histórica -acción realizada- la actividad educativa no nos ofrece ya la posibilidad de modificarla. Sencillamente «está ahí», como un objeto de observación y explicación; no podemos ya dirigirla, gobernarla, ordenarla. Se constituye entonces como un puro objeto teórico que permite su comprensión objetiva, al margen de la subjetividad del agente. Puede tener alguna utilidad para la configuración de la acción realizable, pero tal utilidad es mínima, ya que como hemos afirmado anteriormente la acción real, por ser particular y concreta —contextualizada—, y en especial por depender de la subjetividad del agente, es de algún modo única e irreplicable; más aún, la acción, en cuanto realizable, sólo puede ser configurada y conocida durante la misma realización.

La educación como práctica es una acción realizable, aún no objetivada como hecho histórico. Por eso, la acción educativa puede ser dirigida y ordenada. La educación como práctica es algo que siempre «está por hacer» o que «se está haciendo». La educación como práctica es una tarea por realizar. El interés y la importancia de la consideración de la actividad educativa como acción realizable y no como hecho objetivado radica precisamente en esto, en que puede ser dirigida, ordenada racionalmente —perfeccionada— en su dimensión real, presente. Sólo la consideración de la educación como objeto práctico permite el perfeccionamiento de esta actividad.

8 *Ibíd.*, p. 130.

9 Vicente A., Jorge, *El carácter práctico del conocimiento moral según Sto. Tomás*, en *Anuario Filosófico*, n. 2, vol. XIV, 1980, p. 113. (*cit.* El carácter práctico).

10 Altarejos, F., *La practicidad del saber*, p. 359.

El conocimiento práctico de la educación tiene como meta el perfeccionamiento de la acción educativa. No puede ser de otro modo, pues, en tanto que acción humana realizable, debe ser constituida de modo racional. Pero ¿cuál es la perfección de la acción educativa? y ¿en qué consiste el conocimiento práctico de la acción educativa?

Hasta este punto hemos dejado en claro que la educación es una operación y que por tanto posee un modo de ser diferente al de los objetos —seres—; por ello puede ser conocida de diversos modos; de modo teórico, en cuanto acción realizada, y de modo práctico, en cuanto acción realizable. Hemos decidido también que consideraremos la actividad educativa en cuanto acción realizable, porque nos parece de mayor utilidad para la comprensión y perfeccionamiento de la práctica educativa. Pues, en el terreno real y en esencia, la educación es una tarea que siempre está siendo hecha o por hacer. Ahora pasaremos a determinar a qué tipo de operación humana pertenece la actividad educativa y cómo es el conocimiento que la debe guiar.

LA EDUCACIÓN ACTIVIDAD PERFECTIVA

No es suficiente afirmar que la educación es una operación, algo que el hombre hace. No es suficiente, porque salta a la vista que no todas las acciones humanas pueden considerarse educativas ni reflejan que su agente sea una persona educada. Peters¹¹ afirma que para que una actividad pueda ser considerada como educativa, tal acción debe tener unas determinadas características y ser realizada de un modo preciso. Así, la educación no es solamente una actividad —educar— sino también un atributo que se predica de ciertas acciones, en la medida en que sean hechas *de modo* y con *intencionalidad* educativa. Sin embargo, el mismo autor hace notar que hay acciones que, a pesar de

que pueden realizarse con tal intencionalidad, no son aceptadas como acción educativa; por ejemplo el enseñar un vicio moral.

Si por actividad educativa entendemos actividad perfectiva, entonces la educación estará constituida por acciones que, por su misma naturaleza y por el modo en que son hechas, contribuyen al perfeccionamiento de quien las realiza. Sobre que la tarea de la educación sea la de perfeccionar al hombre no cabe mayor discusión; tampoco sobre que el hombre sea un ser perfectible. Tal educabilidad proviene de la naturaleza misma de la persona, pues, como afirma García López, «El hombre no es algo que esté hecho de una vez para siempre, sino algo por hacer; literalmente, un “quehacer”». ¹² Es precisamente esa suerte de indeterminación, de ser incompleto, de deficiencia, la condición de posibilidad del proceso educativo: «Desde la imperfección constitutiva de la naturaleza humana se hace posible y se exige la actividad educativa. Esto es de común aceptación. La primera gran diferencia estriba en el reconocimiento o rechazo de la otra cara de la moneda: la aspiración a la perfección de esa naturaleza indigente desde ella misma». ¹³

Nos aproximamos un poco más al tipo de actividad al que pertenece la educación: una actividad que perfecciona al agente, que lo hace, si cabe el término, más persona. Pero ¿cuál es la perfección de la persona? Sobre esta cuestión sí que es posible encontrar numerosas discrepancias. Sin embargo, trataremos de encontrar un punto de acuerdo, capaz de dar razón de las diferentes posturas existentes. La idea de perfección hace referencia, por contraposición a la idea de ser incompleto o inacabado, a una cierta plenitud, a una *plena realización de posibilidades*. De otra parte podemos afirmar también que la perfección es algo que pertenece al sujeto, que se da dentro de o en una cosa, y no un elemento que se adhiere a ella: es el modo de actuar que realiza plenamente las posibilidades inscritas en la naturaleza del ser. En otras palabras, la perfección es

11 Cfr: Peters S., R., *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, 1969.

12 García López, J., *La persona humana*, en *Anuario Filosófico*, vol. IX, 1976, p. 169. (cit. La persona humana)

13 Altarejos, F., *Educación y felicidad*, Pamplona, EUNSA, 1983, p. 37. (cit. Educación y felicidad).

la *autorrealización* del ser: «Autorrealización y perfección son de hecho sinónimos. Si el hombre es operatividad, autorrealización significa perfección; pues no puede entenderse ésta como estadio o lugar de reposo al que se llegará en un momento dado».¹⁴

Millán Puelles, hablando de la perfección de la persona como fin último de la educación, afirma que «tal fin conviene a *toda* educación, porque es el fin de la educación en general, *el que define a la actividad educativa, sea cualquiera el momento y la particular condición o circunstancia en que concretamente se realice*. Es un fin *esencial* de la educación y, en consecuencia, algo independiente de toda referencia a las formas históricas concretas de evolución de la cultura y de los recursos e instrumentos propios de cada época».¹⁵ Así, el recurso a la dimensión teleológica de la actividad educativa nos permite fijar el elemento que trasciende la contingencia y pluralidad de las actividades educativas, que las unifica y agrupa, que les da ese común denominador necesario que las especifica como acciones verdaderamente educativas.

En esencia, entonces, es la finalidad perfectiva aquello que hace que una actividad sea educativa. Pero podría interpretarse la perfección como una situación estática, como un estado de pasividad en el que la acción educativa tiene su punto de arribo. Para algunos seres, la perfección puede consistir en un estado de quietud, en una cierta petrificación del movimiento, como en el caso de aquellos cuya operación es necesaria aun cuando sean ellos mismos potencia activa de movimiento —los vivientes irracionales—, o de los seres que sólo pueden ser movidos por otro —seres inanimados.—

Sin embargo, cuando el sujeto al que nos referimos es el hombre, la perfección no puede entenderse como el punto de llegada sino como un punto de partida. Esto es así, ya que la perfección humana consiste en último término en una plenitud en el obrar, lo que significa *plenitud en las posibilidades de obrar*: si la acción humana concreta es libre e indeterminada, no podemos definir de modo general en qué consiste la perfección que le corresponde; en cambio, las potencias que posibilitan la acción están determinadas por la propia naturaleza humana y son comunes a todo hombre. Por lo tanto, la perfección o plenitud se refiere a las potencias, pues éstas en cuanto comunes a todo hombre permiten que se formule una finalidad universal —la perfección—, y en cuanto poseída por cada individuo concreto exige una realización personal, libre y autónoma; o sea, un modo particular de «plenificarse», dependiente del contexto socio-histórico en el que existe cada sujeto.

Así entendida, la perfección como finalidad de la actividad educativa no puede prescindir, ni de las circunstancias concretas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, ni de las características individuales del sujeto que se educa. En otros términos, aun siendo posible determinar las notas universales —en cuanto referidas a la naturaleza humana— de la perfección del hombre, no es posible en cambio determinar a priori el modo concreto en el que tales notas deben encarnarse en la existencia particular de cada persona. Esa es una tarea individual que se culminará con éxito si se cuenta con los recursos necesarios para llevarla a término: la plenitud de la posibilidad de obrar; esto es, la perfección de las potencias operativas propiamente humanas.¹⁶

14 Ibid., p.22

15 Millán Puelles, A., *Formación de la persona humana*, Madrid, RIALP, 1963, p. 54.

16 *El siguiente texto de Millán Puelles puede clarificar algunos de los puntos del argumento que hemos venido desarrollando: “¿Qué es eso del hombre totalmente hecho? ¿No es, por el contrario, nuestra vida un continuo hacerse que sólo cuando se consume se consuma? Aun prescindiendo de consideraciones de otro orden, que aquí estarían fuera de lugar, es evidente que totalmente hecho —y la idea misma de status, con su característica inmovilidad y permanencia— no puede significar la paralización de la vida humana, ni que se intente enclausurar al hombre en una situación que hiciera imposible todo perfeccionamiento. Totalmente hecho en cuanto hombre, perfecto como humano, quiere decir aquí: poseedor de todo lo necesario —que es algo más que su esencia metafísica— para comportarse de una manera adecuada a su naturaleza o, lo que es lo mismo, en conformidad con las exigencias de ella.*

La finalidad de la actividad educativa es la perfección, pero, según lo hemos indicado en los párrafos anteriores, la perfección referida al hombre no es un estado, sino una actividad cuya característica esencial es la de ser «verdaderamente humana». A su vez, la acción «verdaderamente humana» es aquella que realiza plenamente las potencialidades propias de la naturaleza del agente, dentro de los límites fijados por su propia esencia y por las circunstancias concretas en las que éste existe.

Así, pues, la acción educativa tiene como fin una actividad o, mejor, la actividad educativa tiene su fin en la dimensión perfectiva de la acción misma. Esta es una nota muy significativa, pues el afirmar que el fin de la acción educativa está en la acción misma, en cuanto que ésta perfecciona al agente, es lo mismo que decir que la acción educativa tiene una finalidad inmanente. Inmanente en dos sentidos: como opuesto a «transeúnte» y como íntimamente relacionado con «intrínseco». En el primer sentido, la acción educativa es inmanente en cuanto que sus efectos «permanecen en» el sujeto que actúa, y en el segundo, en cuanto efecto, se da en la acción misma en virtud de su propia naturaleza. Esto significa que la acción educativa posee el fin en sí misma y, en consecuencia, en el agente que la realiza.

Desde otro punto de vista: si lo propio de la operatividad específicamente humana es su carácter racional y teleológico, personal y libre, entonces la perfección de tal naturaleza será un modo de obrar autónomo, orientado a la consecución de un fin, del fin que le compete a cada sujeto: la felicidad.

Otra nota característica de la actividad educativa, que se desprende de las anteriores consideraciones, es su dimensión integradora e integral. La

actividad educativa, al buscar la autorealización plena del sujeto, su felicidad, no puede prescindir de ninguno de los elementos que configuran su naturaleza; pues no sólo es la inteligencia o sola la voluntad humana la que se ordena a la felicidad, sino el individuo, cada persona en su concreta singularidad. De ahí que pertenezca a la naturaleza de la actividad educativa el involucrar todas las potencias operativas del individuo: inteligencia, voluntad y sensibilidad.

Es indudable, sin embargo, que acción real no puede ser general, o sea que una sola acción no puede abarcar por entero y plenamente todas las potencias operativas del sujeto: son diferentes los géneros de las acciones que se dirigen a la formación de la inteligencia, o las que buscan el desarrollo de la afectividad; y es aún más evidente tal distinción cuando comparamos las acciones que tienen como meta la enseñanza o el aprendizaje de una habilidad técnica. Así, la actividad educativa no es propiamente un acción sino un conjunto de acciones, donde cada una de ellas, por tener un objeto diferente —la determinada dimensión del sujeto a la que perfeccionan—, es realmente distinta de las demás. La unidad de la actividad educativa en cuanto que educativa radica, entonces, en la relación adecuada de cada acción con el fin de la educación: «Si la unidad de la vida humana, manifestación operativa de la unidad personal, consiste en la ordenación de todos los actos concretos al mismo fin, de igual manera, la unidad de la educación consiste en la ordenación de todas las acciones educativas al mismo fin».¹⁷

DIMENSIONES DE LA ACCIÓN HUMANA

Llegados a este punto ya podemos decir algo sobre la naturaleza de la actividad educativa: la edu-

“Es, pues, el hombre convenientemente apertrechado y suficientemente abastecido para poder actuar en tanto que hombre quien posee el estado perfecto y quien se encuentra hecho totalmente. La perfección o plenitud de ser, término de la actividad educativa, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida, desde el cual únicamente nos es posible una conducta verdaderamente humana. Lejos, por tanto, de constituir un freno, o una estación postrera, es justamente la condición y el fundamento mismo de nuestra auténtica y verdadera actividad”. Cfr.: Millán Puelles, A., op. cit., p. 64.

17 Altarejos, F., *Educación y felicidad*, p. 49.

cación se nos presenta como «actividad teleológica, personal y libre, cuyo horizonte es la felicidad»,¹⁸ la autorrealización integral de la persona, entendida como plenitud de posibilidades de obrar de modo verdaderamente humano. Pero no todas las operaciones humanas se pueden suscribir bajo estas características; o mejor, y para evitar el reduccionismo binario, una actividad será más educativa en la medida en que mejor realice las notas esenciales de la educación.

De lo que se trata ahora es de determinar de modo genérico qué acciones humanas se aproximan más, por su propia naturaleza¹⁹, a la esencia de la actividad educativa. Dada la multiplicidad de acciones posibles se hace imprescindible hacer un análisis global de la operatividad humana, a partir de una dimensión que trascienda su particularidad y contingencia. Como vimos anteriormente, es la

referencia al fin aquello que unifica las acciones humanas en cuanto humanas: el obrar propiamente humano es teleológico.²⁰ Si analizáramos la actividad humana a partir de su principio inmediato — las potencias— introduciríamos de inicio un elemento diferenciador, pues, al ser múltiples las potencias —principios de operación—, son múltiples sus objetos y en consecuencia múltiples las operaciones. Lograríamos así explicar la multiplicidad de la acción, pero no nos permite dar razón de su radical comunidad:²¹ toda acción humana, con independencia de su singularidad, se ordena a un fin.

«Toda actividad humana tiene una finalidad establecida por la voluntad subjetiva. Pero una vez fijada ya dicha finalidad —mirar para buscar o correr para alcanzar algo—, es posible distinguir entre actividades que nos van a proporcionar el fin por el mero hecho de realizarse —mirar, correr— y ac-

18 *Ibíd.*, p. 14.

19 *Es importante hacer una aclaración. A lo largo de toda la discusión anterior nos hemos referido a la esencia de la actividad educativa considerada en sí misma, no en cuanto realizada por un agente determinado. O sea, nos hemos referido siempre a las características de la acción en cuanto acción educativa y no en cuanto acción subjetiva: una actividad es educativa -si perfecciona al agente, si involucra toda sus dimensiones y potencias operativas, si es realizada libremente- con independencia de la intención subjetiva del que la hace. Esta distinción es de especial relevancia cuando hablamos del fin de la actividad educativa, ya que no siempre el fin del operante coincide con el fin de la obra. «En el caso de la educación cabe que al fin del operante sea, por ejemplo, el lucro; pero, medido por la honestidad y entendido de un modo propio e inmediato, el fin del operante es, en la educación, idéntico al fin mismo de la obra». Millán Puelles, A., op. cit., p. 57.*

20 E. Agazzi afirma: «El hombre, a diferencia de los otros seres naturales. está siempre dirigido en sus acciones por una relación explícita o implícita con un “deber-ser”. Esta afirmación puede parecer exagerada, porque, mientras que algunas acciones humanas aparecen intuitivamente relacionadas con un “deber ser” (todas las acciones que tengan relevancia moral), no parece en cambio que eso suceda para un gran número de las otras acciones. Sin embargo, no es difícil reconocer que en la medida en que consideramos la noción de deber-ser en un sentido correctamente general, podemos redescubrir fácilmente su presencia en cada acción que sea específicamente humana”. Cfr.: Agazzi, E., *Il bene, il male e la scienza*, Milán, Rusconi, 1992, p. 124.

Tal «deber ser» en cierto tipo de operaciones -productivas- viene determinado por un modelo ideal preexistente a la realización de la obra con el cual debe coincidir el objeto producido. En otro tipo de operaciones, denominadas por el autor como prestaciones, el «deber ser» no se presenta como un estado final, sino como un modo de ejecutar la acción; como el seguimiento de unas normas precisas en la realización. Finalmente, hay también ciertas operaciones cuyo «deber ser» forma parte de la operación misma; así, tales obras son buenas o malas en sí mismas, pues su «deber ser» no depende del modo de la ejecución o del resultado final.

21 *No nos permite dar razón de la unidad de la acción humana, precisamente porque estaríamos analizándola a partir de aquello que permite su multiplicidad. El fundamento último del obrar del ser es su esencia en cuanto principio de operación —naturaleza—, pero los canales por medio de los cuales se expresa la operatividad del ser son las potencias.*

Así, los diversos modos de operación, presentes en la esencia misma, son posibles gracias la multiplicidad de las potencias, lo que explica que siendo unitaria la esencia sean múltiples sus modos de operar. En otras palabras, la operatividad de un ser se manifiesta de diversos modos sólo si éste tiene la posibilidad de hacerlo —naturaleza—, pero es sólo a través de las facultades —potencias— como se desarrollan tales posibilidades de operación.

tividades que culminarán en algo exterior a ellas mismas —cocinar o escribir—.»²² En otras palabras: hay actividades cuyo resultado se da en términos de la misma actividad (para ver algo —fin— sólo hay que mirarlo —acción—,) otras en cambio tienen su fin en algo diferente a la actividad misma (la acción de escribir una carta concluye en un objeto «hecho»: la carta es una cosa diferente de la acción que la produce).

Desde el punto de vista de quien las realiza, podemos definir como inmanentes aquellas actividades que tienen su fin «dentro» del agente, y como transeúntes, las que tienen su fin o terminan en algo «fuera» del agente. Así lo expone J. Cruz:

«Hay dos tipos de acciones humanas: las transitivas y las inmanentes. Las primeras pasan del sujeto a algo de fuera; por su punto de origen salen de mí, mas, por el término al que llegan, desembocan fuera de mí, en una materia exterior, bien para transformarla (como el acto de cincelar un mármol), bien simplemente para usarla (como el acto de montar a caballo). Lo exterior es justo lo que comienza en nuestro propio cuerpo y es accesible a los sentidos: escribir, peinarse, cincelar y correr son ejemplos de este tipo.

«Las inmanentes, en cambio, se ejercen dentro del sujeto mismo y en él permanecen: tales son las de ver, oír, pensar y querer. Por su punto de origen salen de mí; y yo mismo soy el término al que afluyen. El fin de estas acciones es la operación misma; y no producen transformación alguna ni en la materia externa ni en el sujeto en el que están, aunque incrementen cualitativamente las facultades de las que proceden».²³

Sin embargo, cabe hacer una precisión que, como se verá luego, es de suma importancia: no es

exacto afirmar que el fin de todas las acciones inmanentes sea la acción misma. Como mencionamos anteriormente, «inmanente» hace referencia a «permanecer en»; es correcto por tanto afirmar que si los efectos de la acción no salen del sujeto, tal acción es inmanente; pero «inmanente» puede relacionarse también con «intrínseco» en el sentido de exigido por la propia naturaleza de la acción. Así, puede suceder que el fin de ciertas acciones no sólo no esté fuera del sujeto, sino aun ni siquiera fuera de la acción misma. Planteado de modo positivo: el fin de ciertas acciones inmanentes puede ser «intrínseco» a la acción misma en primer lugar, y sólo en consecuencia, por el hecho de que las realiza un agente, inmanentes en el sentido de «permanecer en» el sujeto mismo.

Un ejemplo de esta diferencia nos lo ofrecen las acciones de razonar y conocer: es innegable que el razonar es una acción inmanente en cuanto que su fin —la construcción de un silogismo o de una rima, la elaboración de un discurso, etc.— no está fuera del agente;²⁴ sin embargo, es también evidente que lo razonado es realmente diferente a la acción misma de razonar, ya que no es intrínseco al razonar el elaborar rimas, discursos o silogismos: ninguno de estos efectos es exigido por la naturaleza misma de la acción. En cambio, la acción de conocer es, si se me permite la expresión, doblemente inmanente: o mejor, es inmanente en el doble sentido del que ya hemos hablado: en cuanto que su efecto permanece en el sujeto y en cuanto que el tal efecto es intrínseco a la actividad misma, pues el efecto de la acción de conocer es necesariamente el conocer mismo: «Se produce algo para conseguir algo; pero no se produce por producir. Se quiere algo con vistas a algo; pero no se quiere por querer. Sin embargo, se conoce algo por y para conocer ese algo; sí que se conoce por conocer.»²⁵

22 Altarejos, F., *Educación y felicidad*, p. 86.

23 Cruz Cruz, Juan, *Intelecto y razón*, p. 155.

24 Es posible, sin duda, una posterior objetivación, también material, de tales acciones. Por ejemplo, se puede escribir la rima y el silogismo o grabar el discurso en una cinta magnetofónica, pero para hacerlo ya entran en juego otras actividades —escribir y grabar— que son transeúntes y productivas en sentido propio, pues sus efectos quedan fuera del agente.

25 Altarejos, F., *Educación y felicidad*, p. 88.

Según esto, parece que no son dos, sino tres, los tipos de actividades humanas: las que tienen el fin fuera del sujeto, las que tienen el fin dentro del sujeto y aquellas en las que la propia actividad es el fin. Esta distinción se encuentra ya, aunque no de modo sistemático, en las obras de Aristóteles; especialmente en el libro IX de su *Metafísica* y en la *Ética a Nicómaco*, libros I y VI.

Repasaremos brevemente esta división aristotélica de las acciones humanas, con el fin de ver en cuál o cuáles de estos géneros puede encontrar acomodo la actividad educativa sin tener que forzar su naturaleza.

Aristóteles denomina, de modo genérico, la operación humana con el término «acción» (*praxis*). Posteriormente la divide en dos grandes géneros: «acción perfecta» (*teleia*) y «acción imperfecta» (*atelés*). Es ésta la diferencia fundamental entre las acciones humanas, y se fundamenta, no en si el fin de la acción está dentro o fuera del agente, sino en que el fin esté en la actividad misma o fuera de ella. En otras palabras, la relación de la acción con su fin es el fundamento de la división entre la acción perfecta y la acción imperfecta: «Los modos distintos de referirse al fin, poseyéndolo o tendiendo a él, determinan estos dos tipos de actualidad».²⁶ «Aquí está encerrado el sentido fundamental de la diferencia entre teoría y praxis. La acción perfecta, en efecto, es definida por Aristóteles como aquella acción que tiene el fin (*telos*) en sí misma²⁷ y que por tanto debe ser llamada actividad o acto (*energeía*) [...]; en cambio, la acción imperfecta es definida como aquella que no es fin a sí misma, sino que tiene un fin diverso de sí, y por tanto puede ser llamada mutación o movimiento (*kinesis*. [...]): la teoría es una acción que es ella misma el fin, o sea, la

forma, que se desea conseguir; la *praxis*, en cambio, es una acción que mira a la realización de un fin, o de una forma diversa de ella; por eso es mutación de forma, o transformación»²⁸.

La acción humana, entonces, puede ser *praxis* perfecta (*theoria*) o *praxis* imperfecta (*kinesis*). Pero aquí no termina la clasificación aristotélica, ya que, al interior de la *kinesis*, Aristóteles introduce otra distinción tan importante como la anterior. Se trata de la diferenciación entre la acción que tiene como fin la transformación de algo externo del hombre (*poiesis*), y aquella cuyo fin es la transformación del agente mismo —la buena actuación del hombre (*eupraxía*).— En la filosofía aristotélica, el término *praxis* en sentido estricto se refiere a esta última clase de acciones.

La acción humana, entonces, es de tres clases: «la *poiesis*, la *praxis* y la *theoria*. En latín se tradujeron estas expresiones por *factio* —de *facere*—, *operatio* o *actio* —de *operare* o *agere*— y *speculatio* o *contemplatio*, respectivamente. En español, la mejor traducción será, probablemente, la de *producción*, *acción* y *especulación*».²⁹ García López afirma que «[...] se trata de tres dimensiones de la actividad humana, que se entrecruzan y penetran, aunque sigan siendo distintas. La especulación no tiene más finalidad que el conocer, saber lo que las cosas son; la acción, por su lado, tiene como fin el perfeccionamiento moral del hombre, hacer al hombre bueno en absoluto; la producción, por último, tiene como fin transformar la naturaleza exterior, haciéndola más útil o más bella, y transformar también al propio hombre, perfeccionándolo en un determinado aspecto, haciéndolo bueno en esto o en aquello (por ejemplo, buen escultor o buen gramático)».³⁰

26 Yarza, I., *Sobre la praxis aristotélica*, en *Anuario Filosófico*, n. 1, vol. XXV, 1986, p. 137.

27 El texto, en italiano, [... definita da Aristotele come quell'azione che è fine (telos) a se stessa...] puede traducirse también: «... definida por Aristóteles como aquella acción que es fin (telos) a sí misma.»

28 Berti, E., *Teoria e prassi da Aristotele a Marx... e ritorno*, en *Teoria e prassi*, vol. 1, Napoli, Edizioni Domenicane Italiane, 1976, p. 138.

29 Altarejos, F., *Educación y felicidad*, p. 87

30 García López, J., *Interrelación teoría, praxis y poiesis*, en *Teoria e prassi*, vol. 1, Napoli, Edizioni Domenicane Italiane, 1976, p. 273. (cit. Interrelación teoría...).

Veamos con algún detenimiento estas tres formas de actividad. *Producción* es toda actividad inteligente y voluntaria que realiza el hombre con el fin de modificar un elemento exterior a la misma actividad.³¹ Aquello que se obtiene mediante esta actividad —artefacto— puede ser tanto material como inmaterial. En el primer caso —construir una casa, escribir un poema o reparar un automóvil, por ejemplo—, se requiere el concurso de las potencias motrices, guiadas por el entendimiento y movidas por la voluntad; el carácter productivo de tales actividades es evidente, ya que el artefacto es claramente exterior a la operación de las potencias. La producción se configura como arte, cuando lo que se busca en el artefacto es la belleza, o como técnica, si se busca en primer lugar su utilidad.³²

Son también *producción* aquellas actividades mediante las cuales se producen artefactos inmateriales o internos al agente, como son las obras producidas por la imaginación y la razón, entendida esta última como el procedimiento discursivo de la inteligencia. «Las operaciones de estas facultades son inmanentes, es decir, no pasan a una materia exterior, sino que permanecen en el sujeto mismo que las ejecuta; pero, con todo, producen algo, un efecto interior, la llamada especie expresa, tanto sensible como inteligible». Tales efectos pueden ser considerados artefactos a condición de que sean producidos de modo artificial, o sea, siguiendo un plan preconcebido deliberada y libremente, y no de una manera espontánea sin el concurso de la volun-

tad. Así, son producciones las actividades por las que «la imaginación compone imágenes nuevas con las imágenes espontáneas que conserva, y lo hace de una manera artificiosa y libre; o cuando el entendimiento enlaza, bien arbitrariamente, bien con arreglo a una ley, las nociones que espontáneamente ha formado, y esto también de una manera artificiosa y libre».³³

«Hay otro tipo de actividad que se llama *acción*, en cuanto que se realiza mediante la inteligencia y la voluntad exclusivamente, como el querer mismo o el pensar mismo. Persiguen una modificación, pero no de algo exterior, sino del propio sujeto que piensa y quiere».³⁴ Es a este tipo de actividad al que hemos llamado *praxis* en sentido estricto. El efecto de la *praxis* permanece en el sujeto perfeccionándolo —es inmanente— y no produce nada distinto de la misma acción; pero no es la acción por sí misma el fin, sino la acción en cuanto terminada: el fin no *es* la acción misma, sino que *está* en la acción. La acción no es *praxis* perfecta (*theoria*), porque el modo de poseer el fin no es inmediato, sino que requiere un transcurso en el tiempo, un proceso.

Sin embargo, por su carácter de inmanente y por la estrecha relación entre el fin y la actividad, la acción parece confundirse con la teoría, pero, visto con detenimiento, no es así. Son dos las razones que, según Berti, evitan tal confusión: «la primera es que la teoría no tiene ningún fin, sino que es «fin en sí

31 No se pueden considerar como producciones aquellos movimientos fortuitos o casuales que causan una modificación en un objeto, como un accidente, una enfermedad o un fenómeno natural cualquiera. Tampoco son producción las imágenes producidas por el conocimiento, ya que son efecto propio y necesario a la acción de conocer. Cfr.: García López, J., *La persona humana*.

32 A. González afirma, hablando de la producción: «Si esta actividad conquista la belleza, se realiza en el ámbito del arte. Si busca la simple utilidad, crea el mundo de la técnica». Cfr.: González Álvarez, A., *Dimensión filosófica de la teoría y la praxis*, en *Teoría e praxis*, vol. 1, Napoli, Edizioni Domenicane Italiane, 1976, p. 90.

Por su parte, Palacios nos aporta una división más amplia de la producción, según el bien que se busque con el artefacto. Así, las actividades productivas se dividirían, de modo genérico, en: artes del bien útil (arquitectura, ingeniería, agricultura, medicina, etc.), artes del bien deleitable (teatro, danza, música, pintura etc.) y artes del bien honesto (artes lógicas y matemáticas). Es claro que el término arte se está utilizando en su sentido amplio, para designar toda actividad productiva, sea cual fuere el tipo de objeto y finalidad con que se produce. Cfr.: Palacios, L. E., *Filosofía del saber*, Madrid, Gredos, 1974.

33 García López, J., *Interrelación teoría...*, p. 276.

34 Altarejos, F., *Educación y felicidad*, p. 87

misma”, mientras que la acción propiamente dicha, no obstante tener un fin inmanente al hombre —la buena conducta, y esto, precisamente, la distingue de la producción—, no es fin en sí misma, o sea, no es ella el fin; la segunda es que la teoría se ejercita sobre un objeto independiente del hombre, sin transformarlo, mientras la acción propiamente dicha se ejercita sobre el hombre mismo, con el fin de transformarlo (y la producción se ejercita sobre un objeto dependiente del hombre, igualmente con el fin de transformarlo)». ³⁵ También I. Yarza ³⁶ abunda sobre esta diferencia. Esta diferencia quedará aún mas clarificada cuando abordemos la especulación.

González Alvarez nos ofrece una definición de la praxis en los siguientes términos: «Es la acción de la voluntad tal como se manifiesta en las diferentes líneas del obrar humano. Es la actitud del hombre que pretende modificar el objeto de su actividad. [...] En su sentido más propio, es decir, contraria a la “teoría” y distinta a la “poiesis”, *praxis* son los actos de la voluntad que pretenden modificar el propio ser del hombre para llevarlo al acabamiento y a la perfección. Estamos ante la actividad estrictamente práctica o moral por la que el hombre se desarrolla y realiza hasta llegar a plenitud». ³⁷ (Lo resaltado es nuestro)

Aunque la diferencia entre la acción y la producción parezca en un primer momento evidente, la abordaremos de modo sucinto, pues nos será de utilidad para posteriores exposiciones sobre la especificidad de la acción educativa. Una vez considerada la distinción entre actividades productivas y actividades prácticas —conjunto de acciones, *praxis*— desde el punto de vista del fin de la operación, podemos verlo ahora desde el objeto de la operación, desde aquello que es modificado, bien por la acción, bien por la producción. Tradicionalmente se ha llamado al objeto de la producción «lo

factible» y al de la acción «lo agible»; la diferencia esencial entre estos dos objetos no es que el efecto de la acción que sobre ellos se realiza trascienda o no al mundo exterior al agente. La diferencia esencial radica en si se puede o no juzgar la perfección del objeto con independencia del uso de la libertad que hace el agente; en otras palabras, con independencia del fin subjetivo de la acción.

Así, lo *agible* es toda acción humana, pero en cuanto objeto de la voluntad, del libre querer del agente: «Lo agible es lo elegible, pues en la elección se manifiesta la voluntad». ³⁸ Por lo tanto, lo agible es el objeto de la moralidad, pues, dependiendo directamente de la voluntad, se relaciona necesariamente con la bondad de la conducta humana, con su perfección. *Factible* es todo aquello que puede hacerse mediante la operación humana y que deja fuera de ella —de la operación— efectos que pueden ser calificados como perfectos o buenos, con independencia del buen o mal uso de la voluntad —intencionalidad— del agente que los produce.

«En resumen, lo agible y lo factible no se consideran aquí por su condición de interno y externo, sino que son mirados desde una perspectiva axiológica, valorativa: lo agible como un bien moral, y lo factible como un bien físico, indiferente de las normas éticas, pero valorable conforme a las reglas del arte. Con todo se conserva también esta distinción, [...] porque la moralidad es una cualidad que atañe propiamente al acto humano como tal y en sí mismo, en su inmanencia e interioridad, y no concierne primeramente a sus efectos exteriores. Por eso, al acto agible (interno) se le considera moralmente, lo que no sucede con lo factible (externo).

«Agible significa entonces la materia operable de un *opus morale*, y lo factible, la materia de un *opus artificiale*». ³⁹ De donde se concluye que la

³⁵ Berti, E., op. cit., p. 139.

³⁶ Cfr.: Yarza, I., *Sobre la praxis aristotélica*, en *Anuario Filosófico*, n. 1, vol. XXV, 1986.

³⁷ González Alvarez, A., *Dimensión filosófica de la teoría y la praxis*, en *Teoria e prassi*, vol. 1, Napoli, Edizioni Domenicane Italiane, 1976, p. 90.

³⁸ Palacios, L. E., *Filosofía del saber*, Madrid, Gredos, 1974, p. 316.

³⁹ *Ibíd.*, p. 318.

acción —praxis— es objeto de moralidad por naturaleza.

Nos ocuparemos ahora del tercer tipo de actividad humana: la *especulación*. Antes hemos dicho que el término *especulación* se corresponde con palabra griega *theoria* por lo tanto todo lo que a lo largo del presente apartado hemos afirmado de la última se refiere, con idéntico sentido, a la primera.

La especulación es una actividad doblemente inmanente; su efecto permanece en el agente y en la misma actividad: en una actividad que es fin a sí misma. Es, según Aristóteles, la praxis perfecta, porque realiza su fin con el mero hecho de darse: la especulación es un fin en sí misma. Es actividad y fin al mismo tiempo; por lo tanto, no implica una realización progresiva, no hay proceso, movimiento (*kinesis*). En ella no hay mediación temporal entre la operación y el fin; es en tal sentido atemporal, inmediata: «en la praxis perfecta la posesión del fin supone cierta atemporalidad, un modo diverso de estar en el tiempo, que permite la aplicación simultánea del tiempo presente y perfecto: “uno ve y al mismo tiempo ha visto, piensa y ha pensado, entiende y ha entendido”. Una praxis perfecta no tiene término, no termina cuando alcanza su fin; al contrario, sólo hay praxis perfecta cuando hay fin alcanzado. Sólo veo cuando en efecto veo; y, cuando veo, he visto. [...]. Su posesión del fin, su no subordinación sino coexistencia con el fin, hacen posible su continuidad ilimitada».⁴⁰

La especulación no transforma nada, y no lo hace porque es, en sí misma, fin, acto, perfección: en la actividad especulativa «el hombre no transforma nada, ni a sí mismo ni a objetos diferentes de él, sino que actualiza su propia forma, asimilando las formas ya existentes en los objetos».⁴¹ Es la operación propia del intelecto y de los sentidos, pues al conocer y sentir no se transforman ni el objeto ni el agente de la operación, sólo se actualiza la poten-

cia. La especulación se inicia en los actos de los sentidos externos e internos, pero se realiza propiamente en el entendimiento. Por eso, no es, en cuanto a su realización, un acto de la voluntad ni de las demás potencias apetitivas. Así, la especulación en sí misma no es un querer de algún tipo —aunque en cuanto acto humano puede estar sometida a la voluntad—, sino esencialmente un conocer, una posesión intencional de la forma de lo conocido. «Porque conocer no es otra cosa que esto: poseer la forma de otra cosa en cuanto que es de otra cosa, o sea, sin hacerla propia, sino respetándola en su alteridad, lo cual es poseer algo objetivamente o como objeto».⁴²

Sin embargo, es conveniente distinguir que, si bien toda especulación es conocimiento, no todo conocimiento es especulación, pues hay ciertos tipos de conocimiento que se ordenan —por su misma naturaleza— a la acción o a la producción, ya que tales actividades, al ser humanas, exigen la participación de la inteligencia: «Ni la acción ni la producción en cuanto tales son conocimiento, pero reclaman un conocimiento previo, y así el conocimiento se ve en cierto modo atraído hacia la acción y la producción. De esta suerte se puede decir que el conocimiento activo (o integrado en la acción) no es acción por esencia, pero lo es por participación; y el conocimiento productivo (o integrado en la producción) no es producción por esencia, pero lo es por participación».⁴³

Del mismo modo que, al tratar de la acción y la producción en cuanto a su finalidad, vimos conveniente referirnos al objeto de tales actividades, es también de interés, para delimitar con la mayor precisión posible los tipos de actividades humanas, hacer una breve consideración sobre el objeto de la especulación.

Si, en principio, la especulación es conocimiento, toda realidad susceptible de ser conocida, en

⁴⁰ Yarza, I., op. cit., p. 137.

⁴¹ Bertí, E., op. cit., p. 139.

⁴² García López, J., *Interrelación theoria...*, p. 274.

⁴³ *Ibíd.*, 275.

cuanto conocida, es objeto de la especulación. Pero no todas las cosas cognoscibles son del mismo modo, pues hay algunas que sólo se pueden conocer y nada más que conocer. Otras, en cambio, además de ser conocidas, pueden ser modificadas, por supuesto que no en la acción misma de conocer, sino por una actividad diferente, ya sea la acción o la producción. Por eso sólo son objeto, en sentido propio, de la especulación aquellas cosas que no se pueden modificar o, en términos de Palacios, «lo inoperable».⁴⁴

Sólo una última precisión respecto al tema que venimos tratando: mientras que toda cosa es especulable, no todo lo especulable es operable. Así, todo puede ser objeto de la *theoria*, pero no todo puede ser objeto de la *praxis* y de la *poiesis*. Sin embargo, esta afirmación parece contradecir algo que hemos sostenido más arriba, y era que la práctica no puede ser objeto de *theoria*, de conocimiento teórico. Aunque este punto lo trataremos con mayor profundidad más adelante, adelantaremos aquí alguna consideración al respecto.

El obrar humano no es objeto del conocimiento especulativo en sentido estricto —en cuanto inoperable—, precisamente porque la acción humana es esencialmente operación, y operación libre; depende en su realización de la subjetividad, de la voluntad del agente: es contingente. El objeto propio de la especulación es, por su parte, necesario en el sentido de determinado: tiene que ser de un solo modo o cambiar según leyes fijas, lo que significa

estabilidad, un cierto grado de necesidad en su ser y en su operación. Pero podemos, además, excluir totalmente la actividad humana como objeto de la especulación, porque la acción es un movimiento inmanente o transeúnte, pero movimiento —*kinesis*— y no objeto, cosa —*ontos*.— En conclusión, la actividad humana sólo puede constituirse en objeto especulativo si se la considera como ya ejecutada o como operación necesaria, nunca si se la considera en cuanto a su naturaleza intrínseca: como «lo contingente libre».

Así las cosas, la acción humana se constituye como objeto especulable en un solo caso: en cuanto acción ya realizada, o sea, en cuanto histórica. La segunda alternativa no cabe, pues la acción humana, para serlo verdadera y plenamente, tiene que ser una acción libre, no necesaria.⁴⁵

Como conclusión: es posible distinguir dentro de las actividades humanas tres géneros. Se trata de una distinción clara, siempre que se definan muy bien los elementos que se toman en cuenta para su comparación. De otra parte, es necesario poner el énfasis en que no se trata de realidades aisladas e inconexas, sino que, como bien dice García López, son «tres dimensiones de la actividad humana, que se entrecruzan y penetran, aunque sigan siendo distintas».⁴⁶ Por eso en la cotidianidad de nuestra conducta están realmente presentes sin que muchas veces lo notemos. Aquello que hacemos en el vivir diario no es ni sola especulación ni sola producción o acción, aunque en su conjunto podamos conside-

44 “Inoperable (o puramente especulable) es el objeto que el hombre no hace ni puede hacer, y que solamente puede considerar. [...] Allí donde hay una estructura invariable y un orden fijo, allí donde hay un movimiento, una transformación, una alteración, un aumento o decremento, una traslación que se verifiquen con arreglo a leyes determinadas, allí hay objetos que el hombre tiene que limitarse a considerar y reflejar, sin intervenir en ellos para modificarlos conforme a sus propias iniciativas o intenciones: allí hay, en suma, un objeto inoperable, esto es, puramente especulable.”

«[...] Son operables aquellas cosas que pueden experimentar mudanzas casuales o arbitrarias, y las que están sometidas a nuestras manos, y las que pueden realizarse por nuestra voluntad: actos de amor y odio, empresas arriesgadas y aventuras, o nada más que el monótono vivir cotidiano.” Cfr.: Palacios, L. E., op. cit., p. 165.

45 Cabría plantearnos la cuestión de si la teoría es una acción libre, pues, como hemos visto en cuanto a su fin, el conocimiento, es necesaria. La cuestión es de fácil solución: la especulación es necesaria en sus efectos, pero no así en su realización, pues como las demás operaciones propiamente humanas depende de la voluntad: conocemos algo porque queremos conocerlo.

46 García López, J., *Interrelación theoria...*, p. 275.

rar que es principalmente acción —nota de la vida como praxis—, pues no hay actividad verdaderamente humana que no sea voluntaria.

NATURALEZA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

La cuestión, ahora, es determinar qué tipo de actividad es el quehacer educativo, la educación. Está claro que la tarea de educar y el proceso de educarse no se componen de una, sino de múltiples acciones, todas encaminadas al mismo fin, unas con valor instrumental, otras que podrían ser entendidas como resultado y otras más que son tanto instrumento como resultado, según el punto de vista desde el que se las analice. Es de esperar, por tanto, que en el quehacer educativo se conjuguen —como en la vida misma— las tres dimensiones del obrar. Pero está claro también que todas confluyen a la misma finalidad, por lo que es posible determinar, desde la perspectiva teleológica, una jerarquía en la que cierto tipo de acciones ocupen un lugar privilegiado por su cercanía o relación directa con el fin de la educación, en virtud de su misma naturaleza. Habrá otras actividades que cobran sentido educativo, porque también se relacionan con el fin, pero de un modo mediato o indirecto; o sea, no en virtud de su propia naturaleza, sino gracias a una especificación posterior que le viene dada por el agente; por decirlo de algún otro modo: son actividades que pueden o no ordenarse al fin de la educación.

Se hace necesario tener muy en cuenta lo que hemos dicho al inicio de este apartado sobre las notas esenciales de la actividad educativa, entre las que destacamos su carácter inmanente y perfectivo, hasta el punto de que definimos como acción educativa toda actividad que se ordene al perfeccionamiento del hombre en cuanto hombre. De las tres clases de operación humana que hemos visto, hay una que parece ser la que mejor cumple estas características: la acción o praxis. Hay otra —la producción— que en cuanto a su ordenación teleológica depende de la voluntad y puede, por tanto, relacionarse con el fin de la educación, aunque en su misma naturaleza no lo exija. Fi-

nalmente nos encontramos con la especulación que, dado su objeto —lo inoperable— y su finalidad —conocer por conocer—, no parece que se pueda ordenar, por sí misma, a la práctica educativa.

La actividad educativa, entonces, no es especulación; no es conocimiento desinteresado. «Pues, si bien hay actividad cognoscitiva en la educación, ésta no persigue el conocer por conocer. El educador busca incansablemente aumentar su conocimiento, pero no por el mismo conocimiento, sino para buscar el efecto buscado y ajeno al conocimiento: la ayuda en la mejora del educando. Por otra parte, el educando, en cuanto tal, persigue aprender, pero no por aprender, sino por mejorarse y ser feliz».⁴⁷

No cabe duda de que la actividad educativa encierra un conocimiento, ya que no hay operación verdaderamente humana que no esté regida por el conocimiento; pero no se trata del conocimiento especulativo. El conocimiento tiene que estar presente en la acción educativa, pero no puede ser teoría, y no puede serlo porque tal conocimiento sólo es posible, como quedó dicho más arriba, cuando su objeto es inoperable; cuando ni el objeto ni el agente sufren modificación alguna en la actividad. Y estas condiciones no se cumplen en la actividad educativa, porque lo que se busca en ella es, precisamente, una modificación, un cambio perfectivo en el agente.

Así, queda claro que la acción educativa no es especulación aunque implique conocimiento. Existe, en consecuencia, un conocimiento inmerso en la acción, un conocimiento activo o conocimiento práctico. Del mismo modo, en la producción existe también un conocimiento que le es propio: la técnica. «Pero estos otros conocimientos —activo y productivo— ya no son especulación, sino, en su caso, el momento cognoscitivo de la *praxis* (acción) integrado en ella, y, en el otro, el momento cognoscitivo de la *poiesis* (producción) también integrado en ella».⁴⁸

Existe, entonces, una distancia insalvable entre el conocimiento teórico y el práctico, pues, mientras que el objeto del primero es lo necesario, el

47 Altarejos, F., *Educación y felicidad*, p. 90.

48 García López, J., *Interrelación theoria...*, p. 277.

objeto del segundo se ocupa de lo que puede no sólo ser o no ser, sino ser de varias maneras; y éste es el caso de la acción humana: «lo que se hace o se obra es algo necesario en cuanto que se ha hecho, pero no en cuanto que se hace. En cuanto que se hace, se hace así; pero no necesariamente, pues podría hacerse de otra manera: [...]. Bajo esta consideración encuentra su sentido adecuado la distinción entre lo teórico y lo práctico, tal como se da en el pensamiento común. Efectivamente, una cosa es la teoría —especulación—, y otra la práctica —acción.— Lo teórico es necesario y no puede ser de otra manera que como es; y lo práctico es contingente y puede ser de otra manera que como es».⁴⁹

Desde otro punto de vista, y ya para terminar, la actividad teórica no transforma nada, ni al agente ni al objeto, sino que es por sí misma una perfección, acto y no movimiento. No se encamina a ningún fin diferente a ella misma, ya que en sí misma es fin. La actividad educativa es, por su parte, movimiento, proceso de cambio, tendencia al fin en cuanto perfección.

Queda confirmada así nuestra afirmación inicial: que la educación es una actividad de naturaleza práctica. Queda dicho también que la actividad educativa

puede constituirse en objeto teórico, pero esto significa renunciar a ella como objeto operable: no es posible modificar la actividad educativa desde la especulación; sólo puede hacerse desde la práctica. Por tanto, el conocimiento que corresponde a quienes tienen por tarea educar no es el teórico sino el práctico.

También el estudioso de la educación debe tener muy en claro que la praxis educativa lleva consigo un tipo de conocimiento que no puede ser reducido a conocimiento teórico sin alterar la naturaleza de la educación misma; luego si pretende estudiar la educación, como realmente pasa, tendrá que desprenderse de los criterios valorativos y metodológicos —epistemológicos— que guían el conocimiento teórico. Sin embargo, no puede perderse de vista que el conocimiento teórico es condición de posibilidad del saber práctico; por lo tanto, no se trata de ignorarlo o rechazarlo, sino de situarlo en el lugar que le corresponde: el de fundamento o punto de partida para la praxis.

En una próxima oportunidad trataré de justificar la educación como un modo de la praxis que podríamos llamar *servicio*, que no es ni pura acción ni pura producción.⁵⁰

ABSTRACT

The Nature Of The Educating Action

Beginning with the Aristotelian theory of the human action, an analysis of the educating action is made to show how education belongs to a genre of actions called practices or praxis in the Aristotelian term, and in consequence, what has to do with its execution, falls into the practical reasoning ; yet its technological dimension belongs to the theoretical reasoning.

RÉSUMÉ

La nature de l'action éducative

On fait l'analyse de l'action éducative a partir de la théorie aristotélicienne de l'action humaine pour démontrer de quelle manière l'éducation appartient au genre des actions dénommées pratiques ou praxis, au sens aristotélicien du terme et, en conséquence, comment elle se soumet à la domination de la raison pratique bien que sa dimension téléologique appartienne à la domination de la raison théorique.

⁴⁹ Altarejos, F., *Educación y felicidad*, p. 91.

⁵⁰ Una aproximación a la educación como servicio, aunque desde una perspectiva principalmente administrativa, puede encontrarse en el libro de A. Gorrochotegui, *El liderazgo en los centros educativos*, Pamplona, Newbook Ediciones, 1996.