



LA RACIONALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ (*)

INTRODUCCIÓN

En los años 90, como consecuencia de los desarrollos normativos de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) y de los avances en las investigaciones sobre la educación informal y los procesos no formales de intervención, han tenido un fuerte impacto en la producción pedagógica, tanto los estudios de los temas transversales en el currículum (Varios, 1996; Ortega, 1994 y 1995; Escámez, 1996), como el desarrollo de la educación moral y de las estrategias de intervención (Bárceña, 1995; Pérez Serrano, 1997; Puig Rovira, 1993, 1995 y 1996; Ortega, 1996).

El reto en todas estas cuestiones es encontrar vías acreditadas de intervención pedagógica que respondan a las nuevas propuestas de las investigaciones de la acción y de la interacción. En este sentido, conceptos como «actitud intencional», «inteligencia emocional» y las nuevas contribuciones de la «Teoría de la mente», han puesto sobre la mesa de debate la importancia de recuperar el lado afectivo de los desarrollos cognitivos en el ámbito de las organizaciones humanas (Pérez López, 1993 y 1993a; López-Jurado, 1996).

El objetivo de este trabajo es contribuir a la fundamentación de las estrategias de interacción desde el análisis de la intervención pedagógica, reformulando para ello el tipo de vinculaciones y determinantes internos y externos que se establecen en el educando y en el educador, no sólo como agentes individuales, sino también como partes del proceso de intervención intencionalmente pedagógica.

Para ello, nos hemos propuesto una estructura de cinco apartados distintos:

- La identificación general de los procesos de explicación en educación y el tipo de vinculaciones o relaciones que hay que explicar.
- El concepto de intencionalidad pedagógica y su importancia para la acción del educando en el proceso de intervención.
- La distinción entre el educando como agente y el educador como agente en el proceso de intervención, para recuperar el sentido de los determinantes internos y externos de la conducta en la interacción.
- La explicación de la acción, en tanto que forma parte del proceso de intervención.
- La explicación de la intervención pedagógica, en tanto que se dan, no sólo actuaciones distintas en educando y

(*) Catedrático de Teoría de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

educador en el proceso, sino también porque la categorización de su condición de agentes distintos marca diferentes vínculos entre sus conductas.

IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS DE EXPLICACIÓN EN EDUCACIÓN

PROCESOS DE EXPLICACIÓN Y PROCESOS QUE HAY QUE EXPLICAR

Me parece oportuno aclarar en este momento que, cuando hablamos del estudio de procesos de explicación en educación, no estamos intentando restar importancia a otro tipo de estudio: el estudio de los procesos que hay que explicar en educación.

Conceptualmente, podemos definir y distinguir diferentes procesos de educación que deben ser explicados. Los procesos formales, no formales e informales; los procesos de selección de contenidos, de elaboración del *input* educativo, de evaluación de resultados; los procesos de recepción de información, de almacenamiento y registro de la información; los procesos de integración de la información, son procesos que hay que explicar en educación; o sea, son procesos que forman parte de la acción pedagógica y deben ser explicados (Castillejo, 1985, Touriñán, 1983.a).

Pero, conceptualmente, también tenemos que pensar en cómo se explica cada uno de esos procesos. Hablamos, en este caso, de procesos de explicación. A los efectos de este trabajo y como principio, afirmamos que la explicación consiste en dar respuesta al suceso de un determinado acontecimiento. Por qué se ha producido un determinado acontecimiento o cómo es posible que se haya producido ese acontecimiento, son las preguntas que se intentan resolver en la explicación.

El supuesto básico de toda explicación es que, entre las condiciones que afectan

al acontecimiento que hay que explicar, existe un determinado tipo de vinculación. Precisamente por eso decimos que explicamos un acontecimiento, cuando encontramos el modo de vinculación entre las condiciones que han dado lugar al acontecimiento que hay que explicar. No por otra cosa, sino por esto decimos que el radiador del coche se rajó; existe una vinculación específica entre presión, temperatura y volumen que permite comprender el efecto de la presencia de una grieta en el radiador de agua en un caso concreto.

Cuando hablamos de las vinculaciones existentes entre condiciones presentes en la producción de un determinado acontecimiento, hablamos de *procesos de explicación*. Y, dado que la observación atenta de procesos que hay que explicar en educación permite afirmar que no todos ellos obedecen a vinculaciones distintas entre condiciones y efectos, pues existen procesos que hay que explicar diferentes que mantienen el mismo tipo de vinculación entre condiciones y efectos, cabe decir que, en educación, existen más procesos que hay que explicar que procesos de explicación.

CONEXIONES NÓMICAS, CONEXIONES PROGRAMADAS Y CONEXIONES INTENCIONALES

Desde el punto de vista de la posible explicación de acontecimientos, el lenguaje científico distingue tres tipos de conexiones o vinculaciones entre las condiciones que afectan a un acontecimiento:

- conexiones nómicas;
- conexiones programadas;
- conexiones intencionales.

Las conexiones nómicas son vinculaciones de fenómenos a través de leyes. Las leyes pueden ser, en este caso, universales-deductivas o probabilístico-inductivas (Hempel, 1978, pp. 79-106). La causa y el

efecto son, lógicamente, independientes (Von Wright, 1979, pp. 43, 44, 79 y 108).

Las conexiones intencionales son vinculaciones de fenómenos de forma conceptual (Von Wright, 1980, pp. 189-191). Los fenómenos vinculados son conceptualmente dependientes porque exigen la referencia al juicio del agente acerca de por qué va a actuar como lo hace (Von Wright, 1980, p. 195).

Si yo digo «tiene caries porque come dulces» estoy estableciendo una vinculación nómica entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar. No es una conexión universal-deductiva, porque, ni es necesario comer dulces para que se produzcan caries, ni es suficiente comer dulces para producir ese efecto. Pero es una conexión probabilístico-inductiva, porque, si bien es verdad que caries y dulces no tienen que ir siempre unidas, también es verdad que los dulces son factor *insuficiente*, pero *necesario* de un complejo condicional o campo de causación (condiciones específicas de dulces y dientes) que en sí mismo resulta *innecesario* (podría haberse dado otro complejo condicional, como por ejemplo, dientes y estado de desnutrición) aún cuando es *suficiente* para un determinado efecto (la aparición de caries) (Mackie, 1965, pp. 245, 249, 253, 255 y 257; Marcwogau, 1962, pp. 213-233; Dray, 1957, pp. 24-37, 39, 42, 43, 51 y 52; Von Wright, 1979, pp. 72-89).

Por el contrario, si yo digo «corre para coger el tren» estoy explicando una relación entre dos fenómenos vinculados intencionalmente; son conceptualmente dependientes el uno del otro, porque la forma de relacionarlos reclama la referencia al juicio del agente acerca de por qué actuó como lo hizo. De nada vale la existencia de una vinculación nómica entre la velocidad que puedo desarrollar y la que está desarrollando el tren cuando inicia su recorrido, si no me he propuesto subir al tren.

A su vez, una conexión programada es aquella en la que la existencia del programa

es causalmente responsable de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo: «el corazón aumentó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo» (Mayr, 1974, pp. 104 y 99).

Ahora bien, el hecho de haber identificado tres tipos de vinculaciones distintas, según la relación que existe entre las condiciones que inciden en el acontecimiento que hay que explicar, no permite afirmar sin más consideraciones que existan tres modos de explicación.

Para unos autores, las conexiones programadas son reductibles sin pérdida de significado a conexiones nómicas. Según estos autores, es lo mismo decir «el termostato disminuyó el flujo de gas en los quemadores, *porque* la temperatura alcanzó 19 grados» que «el termostato disminuyó el flujo de gas en los quemadores *para* mantener la temperatura de 19 grados» (Nagel, 1974, pp. 383-84). Frente a este planteamiento no conviene olvidar dos cosas:

- Si todas las conexiones programadas quedasen traducidas sin pérdida de significado a conexiones nómicas, debería ser factible la conversión de conexiones nómicas en conexiones programadas, lo cual sería absurdo, pues nos llevaría a mantener que un gas, a temperatura constante y diferentes presiones, varía su volumen *para* mantener constante el producto de la presión por el volumen.

- El hecho de que pueda explicarse causalmente una conexión programada, no quiere decir que conexiones nómicas y programadas sean equivalentes. Como dice Mayr (1974, p. 102), es posible la explicación causal, porque el programa existe con antelación a la iniciación del acontecimiento que hay que explicar. Sin embargo, los programas son códigos de información que controlan un proceso o

comportamiento conducente al logro de una meta impresa en el programa. El organismo humano tiritó o exuda para mantener aproximadamente constante su temperatura. No se trata de mantener que no existan otros modos de regular nuestra temperatura; se trata, simplemente, de que el organismo tiene que mantener una temperatura interna casi constante y, el modo de mantener esa función, si no se interviene, es, en su programa, exudar o tiritar.

En mi opinión, el intento de reducir las conexiones programadas a conexiones nómicas es un efecto de la tendencia de reducción subalternada: dado que determinados fenómenos se explican y comprenden mediante conexiones nómicas, se pretende interpretar otros fenómenos –los biológicos– sin prestar atención a su significación intrínseca.

Las conexiones programadas no son posibilidades puramente lógicas, son conexiones que expresan *funciones reales* de componentes definidos en sistemas organizados y concretos. El programa funciona para la obtención de un producto final que es una meta impresa en el programa. El sistema actúa como actúa, porque tiene el programa que tiene; pero lo hace de ese modo *para* obtener un determinado producto: la regulación de una función «impresa», es decir, que le es propia. Mediante una conexión nómica se puede decir que las plantas verdes elaboran almidón en presencia de agua, anhídrido carbónico y luz solar, si tienen clorofila. Mediante una conexión programada se dice lo mismo y, además, que lo elaboran *para* continuar actividades impresas en el programa, como las de crecimiento o reproducción, lo cual permite interpretar cambios en la misma actividad, en presencia de esas condiciones.

Para otros autores, la conexión programada y la conexión intencional se identifican. El argumento más utilizado insiste en que los sistemas abiertos (categoría a la

que pertenece el sistema educando y el sistema educador) que incorporan información adicional de las interacciones con el ambiente, se comportan, una vez que han incorporado la nueva información, de forma equivalente a un sistema cerrado en su orientación al logro de la meta (Mayr, 1974, p. 103).

Frente a esta identificación, igual que en el caso anterior, conviene hacer las siguientes consideraciones:

- En las conductas programadas existe un programa, que es causalmente responsable de las mismas, y una meta, impresa en el programa, que permite comprender los cambios en la misma conducta que obedecen al programa. En las conexiones intencionales, en cambio, hay una vinculación conceptual entre las condiciones y el acontecimiento que hay que explicar.

- El hecho de que las conexiones intencionales se refieran a conductas intencionales no presupone de manera absoluta afirmación definitiva acerca de la esencia del agente.

El reto de Turing (1950) permite afirmar que una especificación lo suficientemente precisa de lo que entendemos por acción consciente podría utilizarse para programar una computadora de modo que ejecutase esa función.

Los avances en el estudio de la inteligencia artificial permiten afirmar que las posibilidades de programación son ilimitadas, si no se ponen límites a la cantidad de información almacenada para fines definidos, ni al número y complejidad de instrucciones dadas (Ferrater, 1979, pp. 107-113). Por el momento, las máquinas que ejecutan tareas son distintas a los sistemas biológicos (Popper, 1984, pp. 91-104 y 128-131, y 1980, pp. 232-233; Bertalanffy, 1971, pp. 104-109; Boden, 1977, p. 444), pero proporcionan una vía de investigación fecunda, a nivel analógico, para el avance en el estudio de la capacidad hu-

mana de resolución de problemas (Sansivens, 1984).

- Del mismo modo que no se prejuzga la posibilidad de conexiones conceptuales en sistemas artificiales, no puede afirmarse que todo agente capaz de conexiones conceptuales realice sólo conductas sujetas a vinculaciones intencionales, ni que todo agente biológico sea capaz de conexiones intencionales (Mayr, 1974, p. 94; Ferrater, 1979, pp. 100-103). Hay agentes biológicos capaces sólo de conductas con vinculaciones programadas.

- Las conexiones programadas se dan en situaciones en las que la meta está ya impresa en el programa. Las conexiones intencionales hacen referencia especialmente a la adquisición de nuevas metas o de nuevos modos de alcanzar las mismas metas.

Precisamente por eso, el hecho de que los sistemas abiertos se comporten de forma equivalente a sistemas cerrados en su orientación al logro de una meta, una vez que han incorporado la información pertinente acerca de la meta, no invalida la diferencia entre conexiones programadas e intencionales.

Desde el punto de vista de la significación intrínseca de educación, es importante precisar la explicación de la actuación del agente en la adquisición de nuevas metas, porque el objetivo pedagógico es poder interpretar, en cada caso, cómo podemos intervenir para modificar las conductas del educando.

Aunque el efecto educativo sea el mismo (por ejemplo, aprender), los procesos que explicamos no son exactamente iguales cuando decimos: 1) aprende, porque no hay lesiones cerebrales que lo impidan, 2) aprende, porque tiene el hábito, 3) aprende por medio de la función de emulación, ó 4) aprende, para conocer un determinado valor. Los cuatro procesos de explicación pretenden proporcionar una interpretación ajustada de un acontecimiento concreto; pero lo que hay que ha-

cer para lograr el aprendizaje, no queda establecido del mismo modo en cada caso.

En nuestra opinión, conexiones programadas e intencionales no son iguales y tiene sentido hablar de acciones o acontecimientos propositivos programados y de acciones o acontecimientos intencionales.

EXPLICACIONES CAUSALES, CUASI CAUSALES, CUASI-TELEOLÓGICAS Y TELEOLÓGICAS

Desde el punto de vista de su posible explicación, el lenguaje científico distingue entre explicaciones causales y cuasi-teleológicas, por una parte, y explicaciones teleológicas y cuasi-causales por otra (Von Wright 1979, p. 108; Nagel, 1974, pp. 32-36).

Las explicaciones causales y cuasi-teleológicas son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones nómicas y conexiones programadas, respectivamente, entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar.

Las explicaciones teleológicas y cuasi-causales son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones intencionales entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar.

Las explicaciones causales y cuasi-causales concentran la atención en las condiciones que inician o dan lugar a la persistencia de determinados acontecimientos; precisamente por eso intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos, como resultante de factores elementales, que son partes constituyentes del sistema (Nagel, 1974, p. 383).

Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas centran la atención en los productos de procesos específicos; precisamente por eso, intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos como contribución de las diversas partes del sistema al

mantenimiento de sus propiedades o modos de conducta globales (Nagel, 1974, p. 383) o a la creación de nuevas conductas.

Las explicaciones causales y cuasi-causales, usan lenguaje causal. Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas usan lenguaje propositivo (Von Wright, 1979, p. 108).

Cabría decir, por tanto, que según el tipo de lenguaje, el tipo de vinculación entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar y el énfasis en el carácter previo o futuro de las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar, se configuran cuatro tipos de explicaciones:

CONSIDERACIONES GENERALES DE LA EXPLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Teniendo en cuenta las exposiciones realizadas en los apartados anteriores es oportuno destacar las siguientes consideraciones generales:

- El lenguaje propositivo y el énfasis en los productos de procesos específicos son condiciones necesarias en las explicaciones de procesos educativos, pero no son suficientes, porque en los procesos

educativos también tenemos que interpretar acontecimientos basándonos en las condiciones que inician procesos específicos.

- El lenguaje causal y el énfasis en las condiciones que inician procesos específicos no anulan la importancia de las conexiones programadas e intencionales en los procesos educacionales que hay que explicar, porque estas permiten interpretar la adquisición de nuevas metas y las variaciones de actividad respecto a la satisfacción de una meta impresa en el programa.

- En educación, es conveniente prestar atención a las explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, porque existen acontecimientos educativos que se ajustan a esos patrones de explicación. Es verdad que un profesor pone en marcha una secuencia intencional de intervención para lograr un determinado resultado en el alumno. Pero también es verdad que eso no invalida el hecho de que el resultado se produzca en el alumno sin que se pueda afirmar que ese resultado era el objeto de intención del alumno. Un alumno que tiene el hábito de leer puede alcanzar aprendizajes educativos cuando ejerce su hábito, sin haberse propuesto obtener esos aprendizajes. Asimismo, puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de

Explicaciones causales	Explicaciones cuasi-causales o genéticas	Explicaciones cuasi-teleológicas o teleonómicas o funcionales	Explicaciones teleológicas intencionales
Lenguaje causal Acontecimiento ocurrido anteriormente Vinculación nómica Hace «X» porque «Y» (que es previo y vinculado nómicamente)	Lenguaje causal Acontecimiento ocurrido anteriormente Vinculación intencional Hace «X» porque «Y» (que es previo y vinculado intencionalmente)	Lenguaje propositivo Acontecimiento futuro Vinculación programada Hace «X» para «Y» (que es posterior pero impreso en el programa)	Lenguaje propositivo Acontecimiento futuro Vinculación intencional Hace «X» para «Y» (que es posterior y no impreso en el programa)

intención del alumno. En ese caso el alumno hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el profesor, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA Y ACCIÓN DEL EDUCANDO

AGENTES DE LA EDUCACIÓN, INTENCIONALIDAD EDUCATIVA Y CAUSAS

En principio, puede decirse que la intervención educativa tiene carácter teleológico, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador) y existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa para lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente.

Si no dejamos de tener en mente las precisiones que son propias del conocimiento especializado para la función pedagógica, podemos decir, sin problemas, que no todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia técnica: un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

De acuerdo con esa distinción, puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado

de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta; esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin competencia técnica.

Cuando hablamos de la intención, no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. La intención no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos que realizamos para alcanzar la meta.

La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Von Wright, 1980, pp. 185-186).

La intencionalidad educativa se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación, no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales, e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se

produce; pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas, en este caso, no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio* de las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación, el educando puede ser agente del cambio educativo porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos de lograrlo.

En la heteroeducación, el educando es agente del cambio porque hace lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

Ahora bien, el hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasicausales y teleonómicas permite afirmar que puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno. Es el caso en que una persona, que tiene hábito de leer, aprenda a través de la lectura de un libro un tipo de asociación nueva para ella y valiosa educativamente hablando, sin que el objeto intencional de su lectura fuera descubrir esa nueva asociación. Cabe la posibilidad de que el educando alcance «Z» (resultado educativo) sin que sea «Z» el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionalmente de forma exclusiva para lograr «Z». Son situaciones particulares de educación informal sobre hábitos adquiridos; pero no dejan de ser reales, cuando se producen.

Las situaciones de autoeducación son, rigurosamente hablando, poco frecuentes; pero eso no invalida su existencia. Un caso de este tipo se produciría cuando una persona, a *partir* de una lectura, ordena sus

aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso, la intención es realizar esas asociaciones y se realizan «a partir de» las experiencias que otros le habían comunicado.

En los casos de heteroeducación, el educador es agente, porque a él le corresponde manifestar la intencionalidad educativa para lograr el resultado educativo, de forma exclusiva o no. Pero, a su vez, el educando es agente porque no basta con que el educador disponga las cosas para que se produzca el cambio educativo en el educando; es necesario que éste se determine hacia la conducta que le propone aquel. El educando es agente de los cambios que propone el educador, porque, por alguna razón, hace lo que le propone: adviértase que decimos hace lo que le proponen por alguna razón. Esto significa que el resultado educativo podría producirse en él sin el conocimiento o la intención de lograr el cambio educativo propuesto. Precisamente por eso podemos hablar incluso de educación en edades infantiles: el educando es agente, porque hace lo que le proponen y el educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando haga lo que tiene que hacer y alcance la meta.

Con intención de precisar el lenguaje, conviene recordar que, hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servir de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado; tienen que hacer algo:

Quando decimos que la causa da lugar al efecto, no queremos significar que la causa lo provoque, haciendo algo. Gracias al hecho de tener lugar, la causa logra el efecto (...). Pero al hacer (agente) que la causa

ocurra, logramos o damos lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Decir que nosotros causamos efectos, no es asegurar que los agentes sean causas. Significa que hacemos cosas que, a título de causas, producen efectos. (Von Wright, 1979, p. 93).

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, el educando es también agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice Pinillos:

La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva; quizás, adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación. (Pinillos, 1978, p. 29).

INTENCIONALIDAD EDUCATIVA, DECISIÓN, DETERMINANTES DE LA CONDUCTA E INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

De acuerdo con lo que hemos dicho hasta ahora, la acción del educador es teleológica, porque hay proposición de metas, agentes y vinculación intencional entre las condiciones que afectan al acontecimiento.

La intencionalidad y el conocimiento de lo requerido para hacerla efectiva son *determinantes internos* suficientes para actuar en consecuencia (Von Wright, 1980, p. 186). Precisamente por eso tiene sentido decir que, si A tiene la intención de lograr B y cree que para lograr B tiene que hacer C, A realiza intencionalmente C. Ahora bien, esto no quiere decir que la intención y la decisión se confundan: si tengo decidido hacer algo, es correcto afirmar que tengo intención de hacerlo; pero no necesariamente vale la inversa: aquello que tengo intención de hacer, no por eso he

decidido asimismo hacerlo (Von Wright, 1980, p. 165).

Como dice Stoutland (1980, p. 86), no todos los actos intencionales responden a situaciones voluntarias, pues existen situaciones coactivas en las que realizo intencionalmente A para conseguir B, aunque no quiero hacer ni A ni B, pero procedo así, porque me veo forzado a ello. Es el caso de un profesor S, que enseña A al alumno para que logre el aprendizaje B, cuando le amenazan con quitarle la vida. En este caso el profesor actúa intencionalmente: hace A para conseguir B y esto quiere decir que sus actuaciones A están implicadas por lo que el agente cree en la consecución de la meta B; pero no quiere ni A ni B, porque la oportunidad de elección de la situación por parte del educador ha sido suprimida por el coaccionador.

El ejemplo ha sido puesto no sólo para reforzar la tesis anterior, sino para poner de manifiesto otras dos cosas más:

- Por una parte, el ejemplo nos sirve como un caso más en los que se comprueba que los sistemas abiertos, una vez que han incorporado la información adicional del ambiente (convicción de que el profesor pierde la vida, si no enseña), operan como sistemas cerrados. Y así las cosas, la respuesta coaccionada puede explicarse como un proceso cuasi-teleológico: S quiere conservar su vida y hace lo que le piden (enseña A para que el alumno logre B), para no perder la vida.

- Por otra parte, el ejemplo nos sirve para aproximarnos a la verdad de que el profesor actúa como *determinante externo* de la conducta del alumno, que también es agente. Ahora bien, el hecho de que la conducta del profesor sea determinante externo de la conducta del alumno, no significa que los determinantes internos de la conducta del alumno sean los determinantes internos de la conducta del profesor. Es un hecho de experiencia que los determinantes internos del profesor responden a la intencionalidad pedagógica (se decide

qué y cómo actuar con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema) y que los determinantes internos de la conducta del alumno no son de ese tipo. Afirmar lo contrario es defender el error de que el alumno no se educa, si no tiene intencionalidad pedagógica. La realidad es que, en muchos casos, el profesor hace A para lograr B en el alumno (un aprendizaje, por ejemplo) y el alumno hace lo pertinente, no para lograr B, sino porque está habituado.

El conocimiento de los determinantes internos de la conducta del alumno, la creación de los determinantes de la conducta del profesor y la complejidad de la meta que se pretende lograr son los condicionantes de la presencia del conocimiento pedagógico en la intervención. El profesional de la educación actúa con intencionalidad pedagógica que se entiende como el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y DETERMINANTES INTERNOS DE LA ACCIÓN DEL ALUMNO

Si nuestras argumentaciones son correctas, es posible afirmar lo siguiente respecto de la intervención pedagógica:

- La intervención pedagógica es la acción intencional para realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación.
- La intervención pedagógica funciona como un determinante externo de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del profesor deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar en el alumno determinantes internos de conductas asimilables a explicaciones teleológicas.

Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

CONSIDERACIONES LÓGICAS DEL RECONOCIMIENTO DEL EDUCANDO COMO AGENTE

De lo que hemos dicho en los epígrafes anteriores se infiere que todos los cambios educativos que propone el educador surten efecto en el educando, no por el hecho de estar presentes, sino porque el educando hace algo, y lo que primariamente hace es ejecutar el cambio, bien por hábito, bien para satisfacer alguna meta suya o bien para asumir una nueva meta. Veamos, pues, algunas implicaciones lógicas oportunas.

ACCIÓN INTENCIONAL Y ACONTECIMIENTOS INVOLUNTARIOS

De lo que hemos dicho, no se desprende que en la intervención educativa no existan *acciones involuntarias*. Argumentar a favor de la condición de agente en el educando es argumentar a favor de la oportunidad que se le tiene que dar de determinarse hacia la conducta que se le propone. Pero no supone, sin más, acabar con la acción involuntaria. Acontecimientos involuntarios, hablando con precisión, son los efectos y consecuencias no previstos, bien por ignorancia o bien por incidencia casual de otras circunstancias en nuestra acción, pero ocasionados por nuestra intervención como agentes. En este sentido usamos la expresión «ha sido involuntario» para referirnos a un determinado efecto nocivo, no previsto en nuestra acción de

ayudar a un amigo, pero ocasionado por esa intervención nuestra. Tales acontecimientos son acciones, porque sólo se producen por la intervención del agente; son involuntarios, porque son efectos no previstos, ni propuestos intencionalmente en la intervención.

El lenguaje común caracteriza también como acontecimientos involuntarios los no voluntarios. Precisamente por eso se habla del carácter involuntario del reflejo. Ahora bien, debe tenerse bien clara esta sinonimia, para no confundir las dos estipulaciones del término involuntario.

UTILIDAD PEDAGÓGICA DE ACONTECIMIENTOS ESPECÍFICOS DE EXPLICACIONES CUASI-CAUSALES Y TELEONÓMICAS EN EL ALUMNO

Tampoco se desprende de lo que hemos dicho que defender la condición de agente supone negar, sin más, la *acción espontánea*. Si espontáneo se identifica con lo repentino, con la acción que no ha sido determinada intencionalmente de forma *previa e inmediatamente antes* de la conducta, se puede hablar de acción espontánea. Pero este tipo de acción tiene un nombre preciso: es la *acción habitual*. Hablamos de acción espontánea como sinónimo de acción habitual. Pero conviene no hacerlas sinónimas y defender que la acción espontánea es la que se dirige a una meta, vinculada con la conducta que se debe seguir para lograrla por medio de un programa, como los estudiosos de los procesos teleonómicos en organismos vivos han comprobado. Por otra parte, en educación se habla también de «educación espontánea» en otro sentido contrapuesto al de educación como resultado de procesos formales, no formales e informales. En este sentido, educación espontánea se identifica con el resultado educativo obtenido en acciones que no están ordenadas intencionalmente

de forma exclusiva o no lo están por el agente educador para obtener ese resultado. Es el caso de un carpintero que, al manejar la garlopa, adquiere destrezas de indudable valor educativo psicomotor sin que busque esa finalidad; o lo que le ocurre al niño del rural que, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio.

También, es necesario añadir que existen muy diversas experiencias en el ámbito pedagógico acerca de la intervención basada en acontecimientos con vinculación programada. Fundamentalmente el juego, la capacidad exploratoria natural y la imitación en el niño ocupan la atención de los investigadores (UNESCO, 1980; Coll, 1978). En este tipo de procesos el niño juega o explora, y jugando o explorando logra resultados educativos que no eran objeto de su intención. Esta es la virtualidad pedagógica de las conductas cuasi-teleológicas o teleonómicas.

La acción habitual es una acción cuasi-causal y exige determinación intencional. Ahora bien, en estos casos no hay una determinación intencional inmediatamente previa de la conducta que se debe seguir. Por ejemplo, podemos conducir un coche sin tener que determinar intencionalmente cada movimiento; podemos escribir sin pensar en cada caso cómo hacer las letras. Las acciones que realizamos sin determinación intencional previa e inmediata de la conducta a seguir, son las *acciones habituales*. En la educación existen muy diversas situaciones en las que es posible la intervención basada en acontecimientos asimilables a explicaciones cuasi-causales. El profesor puede poner en acción conductas que llevan a un determinado tipo de aprendizaje. Si el alumno identifica la conducta propuesta como ejercitación de un hábito adquirido, se logrará el aprendizaje previsto sin que éste tenga que constituirse en objeto de la intención del alumno (Escámez y Ortega, 1986).

El valor de la acción habitual es precisamente la posibilidad que nos brinda de

dar respuesta a algo sin tener que deliberar acerca de la respuesta, porque somos conscientes de que la respuesta habitual es la conveniente ya que la situación a la que respondemos es como otras muchas en las que hemos utilizado el hábito adquirido. El hábito adquirido nos dispensa de una determinación intencional previa e inmediata de la conducta que se sigue en la situación habitual. Pero el proceso de adquisición del hábito no nos dispensa de la determinación intencional. La adquisición del hábito exige, entre otras cosas, la creación de una actitud favorable hacia esa conducta que pretende ser habitual y la adquisición de una destreza tal que nos permita hacer de realizar la acción sin pensar en ella, y tales cosas no se adquieren de forma automática (Escámez, 1981).

INCOMPATIBILIDAD DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y CONDUCTA COACTIVA DEL PROFESOR SOBRE EL ALUMNO

De lo que hemos dicho, no se infiere que el educador tenga que dedicarse que ha de realizar intervenciones basadas exclusivamente en cambios de estado asimilables a explicaciones cuasi-causales o teleonómicas.

El problema no es que no se pueda, sino que no se debe, con fundamento de elección técnica, si se respeta la condición de agente en el educando. La cuestión no es si en el educando existen conductas específicas de explicaciones genéticas y teleonómicas; el problema es, si el profesor tiene que actuar como si el alumno no fuese capaz de conductas teleológicas genuinas; es decir, de tender intencionalmente a acontecimientos futuros no programados (Puig, 1995 y 1989).

Es obvio que existen técnicas de condicionamiento sofisticadas que cortan al educando toda oportunidad de decidir ejecutar o no el cambio propuesto. El condi-

cionamiento subliminal, determinadas drogas, etc., pueden provocar estos efectos. Pero ningún educador que se precie, anularía la condición de agente del educando de este modo.

Por otra parte, sabemos ya que las acciones del educador operan como determinantes externos de la conducta del educando. Y, atendiendo a esta vía, cabe la posibilidad de que el educador disponga las cosas de tal modo que queden cortadas o muy reducidas las oportunidades de que el educando determine no hacer el cambio que se le propone.

Evidentemente, en los cambios específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, las oportunidades de que el educando no se determine hacia la conducta que le proponen están reducidas; basta con que el educando identifique la conducta que ha de realizar como una actuación propia de la función a la que se la vincula y que no esté saturada esa función en el alumno, para que se decida que ha de realizar la conducta que le proponen. En estos casos hace (X), y, al hacer (X), logra (Z), sin que pueda decirse que (Z) era el objeto de su intención. Su intención era jugar u otra, pero no aprender (Z).

En estos casos, los determinantes internos de la conducta que ha de realizar el alumno son específicos para la realización de la conducta, porque la conducta que ha de realizar el alumno es propia de la función a la que se vincula.

Pero, cuando hablamos de coacción, nos referimos a situaciones en las que los determinantes internos de la conducta que ha de realizar el alumno no son específicos para la realización de la misma y actuamos como si fuera incapaz de conseguir nuevas metas.

De ordinario, el coaccionador justifica su actuación del siguiente modo. El educando es un sujeto en desarrollo, incapaz de organizar con lucidez todas sus conductas. Ante un cambio educativamente valioso, que supone un esfuerzo que no está

dispuesto a realizar el educando, sólo le quedan dos opciones al educador: o reconocer que no es capaz de establecer en el educando los determinantes internos de ese cambio, o integrar la conducta que ha de realizar de forma arbitraria en una meta ya asumida por el educando y que no es específica para la realización de esa conducta. La primera opción supone reconocer el fracaso educativo en ese caso concreto, pero respetar la condición de agente en el educando. La segunda opción supone conseguir un determinado resultado, pero negar, en la práctica, la condición de agente al educando (Ortega, 1993 y 1994).

La cuestión, tal como está planteada, es una cuestión de principio pedagógico y, desde ese punto de vista, hay que reconocer con fundamento de elección técnica que la coacción consigue sólo aparentemente el resultado educativo:

- La coacción crea un clima de violencia innecesario en el aula, porque en los casos en que surte efecto, el coaccionado tiene la firme convicción de que, si no hace lo que le dicen, habría para él unas consecuencias mucho más perjudiciales.

- La coacción produce un efecto de desplazamiento arbitrario de las relaciones lógicas entre conductas que hay que realizar y las metas que hay que conseguir. Dado que, en un caso concreto el alumno no aprende (Z), ejecutando conductas habituales o realizando una conducta específica de una función impresa en el programa; y dado que el profesor no sabe transferir la información pertinente para la adquisición de esas nuevas metas, decide que el aprendizaje debe aparecer como condición para evitar un castigo (que es una meta asumida ya por el alumno y no está saturada). De este modo, la conducta explicada teleonómicamente permite afirmar que el educando no tiene que aprender, si no hay amenaza de castigo, o que se aprende para evitar el castigo. La conducta coactiva no es pedagógica, porque los determinantes

internos de la conducta que tiene que realizar el educando no son específicos para la consecución de esta conducta, sino inhibidores de la misma y potenciadores arbitrarios de otra meta programada (evitar el sufrimiento).

En los cambios de estado específicos de explicaciones teleonómicas, se trata de poner en marcha una conducta (X), que es propia de una función programada (la función lúdica, por ejemplo). En este caso, el alumno hace (X), que es un juego, *para* jugar (Y); lo que ocurre es que, al jugar del modo (X) que ha sido convenientemente preparado por el profesor, el alumno aprende (Z). En la situación coactiva, la conducta (X) no es específica de la función programada a la que se vincula; diríamos, por seguir el ejemplo, que es un juego, pero se vincula a otra función. Tanto en un caso, como en el otro, el alumno hace (X) para mantener la función (Y) y, al hacer (X), se produce (Z) que es el aprendizaje que quería lograr el profesor. Sin embargo, mientras que, en el primer caso, (Y) es un determinante interno del alumno, específico para hacer (X), en el segundo caso, (Y) es un determinante interno del alumno que no está lógicamente implicado con la conducta (X): (estudiar-aprender no implica salvar la vida-evitar sufrimiento).

Con todo, permítasenos hacer una serie de precisiones en torno al concepto de coacción:

- Coacción no es hacer lo que quiere el coaccionador. Incluso hay coacción, si no se hace lo que quiere el coaccionador; lo que ocurre es que la coacción no siempre surte el efecto que el coaccionador espera.

- Coacción no consiste en hacer una cosa que no se quiere. En muy diversas situaciones de la vida, que no son coactivas, hacemos cosas que no queremos; no son infrecuentes las situaciones no coactivas en las que se pone de manifiesto que:

- No elegimos todo lo que deseamos.
- Aceptamos para un fin elegido y como condición necesaria cosas que no queremos, bien porque no son valiosas, bien porque no las deseamos. Por ejemplo, mentir a un enfermo en grave estado para evitarle un «shock» perjudicial, o tomar una medicina fuertemente ingrata al paladar para curarnos.
- Podemos querer, sin que sean condición necesaria, y, por tanto, elegir y desear cosas que no son valiosas.

Así las cosas, la coacción no consiste sólo en hacer cosas que no se quiere, pues también nuestra decisión puede llevarnos a hacer cosas que no se quieren (como medio necesariamente impuesto).

- La coacción no es sólo encontrarse en una situación, sin que se nos haya pedido nuestra libre aquiescencia para estar en ella. Si la coacción fuera eso, no distinguiríamos entre una situación limitada y una situación coactiva. Una situación limitada es, por ejemplo, la que se produce cuando naufraga el barco en el que me encuentro y tengo que elegir entre salvar mi vida y salvar el cargamento. *Nadie* me coacciona, pero me encuentro en la situación, sin que se me haya pedido mi libre aquiescencia para estar en ella.

- Una coacción no es, simplemente, que otro me ponga en una situación, sin pedir mi libre aquiescencia para estar en ella. Si la coacción fuera eso tendríamos que decir que el mero hecho de que alguien me pregunte la hora en la calle es una coacción, porque me ha puesto en esa situación sin pedir mi aquiescencia.

- La coacción sólo se da cuando, necesariamente, otro me impone la situación y me fuerza a responder a ella aunque no la acepte. La *coacción* es la violencia física o psíquica que una persona ejerce sobre otra a fin de que esa otra diga o haga algo en una situación que voluntaria y deliberadamente no aceptaría.

Es ese carácter impositivo específico, el que hace que a la coacción sólo se responda, bien con la *sumisión*, es decir, con el cumplimiento de un mandato que procede de una voluntad ajena a la nuestra y con cuyo contenido no estamos de acuerdo, bien con la *sublevación*. De ningún modo la coacción da lugar a la *obediencia*, que es el cumplimiento intencional de un mandato, con independencia del acuerdo o desacuerdo respecto de su contenido, en función de la confianza que nos merezca en ese aspecto la persona que nos manda.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando.

En nuestra opinión, si el profesor no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se decida por la conducta que le propone. Existe un límite en la capacidad pedagógica del profesor y existe un límite en la capacidad de interesarse por cualquier cambio educativo en los educandos (Escámez, 1994).

INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA Y PRESENCIA DE INTENCIONALIDAD EDUCATIVA EN EL ALUMNO

Si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que, las conductas justificables pedagógicamente por medio de explicaciones teleonómicas, deben atenerse a las características propias de este tipo de explicación: se refieren siempre a conductas específicas de la función a la que se vinculan. El propio marco teórico de la explicación teleonómica apunta a condiciones y metas implicadas, de tal manera que, realizar intervenciones para vincular conductas a determinantes internos no específicos,

no es deseable en términos pedagógicos; porque, en ese caso, estaríamos defendiendo que es pedagógico influir en una persona para que deje de hacer aquello que tiene que hacer para educarse, o que cualquier tipo de intervención es justificable en términos pedagógicos para alcanzar una meta educativa.

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando. La acción del educador puede dar lugar a conductas en el educando explicables genéticamente (cuasi-causal), en unos casos, y funcionalmente, (cuasi-teleológica), en otros. Pero, indudablemente, tiene que dar lugar a conductas del alumno explicables teleológicamente en aquellos casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para la realización de la conducta que propone el educador.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables cuasi-causalmente, el alumno hace (X) (porque tiene hábito de obedecer, escuchar, atender, etc.) y se alcanza (Z), que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno, salvo que tautológicamente estemos diciendo que tiene el hábito de educarse.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleonómicamente, el alumno hace (X) para mantener una función programada y se alcanza (Z) que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleológicamente, el alumno hace (X) para lograr (Z). En estos casos el profesor tiene que transferir necesariamente información no sólo acerca del valor educativo de (Z), sino también acerca de la identificación de la meta con la conducta que tiene que realizar (X). Se entiende, por tanto, que en estos casos se requiere intencionalidad educativa en el alumno.

En estos casos, la situación en la que se propone el cambio ha de ser, a fin de no incurrir en coacción, una situación aceptada. Que la acción transcurra en una situación aceptada, no quiere decir que en ella sólo hagamos lo que deseamos o queremos. Como ya hemos visto, ni elegimos todo lo que deseamos, ni deseamos sólo cosas valiosas y, en determinadas ocasiones, la elección de un cambio nos impone como condición necesaria hacer algo que no se desea.

Precisamente por eso, respetar la condición de agente en el educando implica respetar el proceso de toma de decisiones, es decir, es insuficiente impedirle que elija no hacer lo que significa ese cambio, con lo cual evitamos la coacción; es preciso, además, que no le induzcamos a aceptar la situación confundiendo su proceso de deliberación. La *manipulación* es un proceso en el que una persona dispone unos medios de forma especial, a fin de que otra persona tergiversar o confunda los fundamentos de su propia deliberación. A través de un proceso de manipulación, podemos lograr que un educando quiera un cambio y elija ese cambio; pero esa forma de actuación no es respetar la condición de agente del educando, porque, si se le hiciese comprender cómo y por qué le han llevado a tergiversar o confundir su deliberación, justamente en ese momento dejaría de decidir como había decidido.

En la acción educativa se supone que el educando está en una situación aceptada, pero no es suficiente que la situación sea aceptada para que la acción sea educativa, pues bien pudiera ocurrir que propongamos en una situación aceptada por el educando cambios no deseables educativamente. Por el hecho de respetar la condición de agente en el educando, la educación es acción del educando; pero, si proponemos cambios que no son valiosos educativamente, la acción, por principio de significado, no será acción educativa. Afirmar lo contrario equivale a identificar

erróneamente acción educativa con acción voluntaria. Toda acción educativa es una acción voluntaria, pero no toda acción voluntaria es acción educativa, porque, en ese caso, defenderíamos contradictoriamente que, dejar de hacer lo que hay que hacer para educarse, es educativo (Escámez, 1987).

En el proceso de intervención educativa, el educador nos puede colocar, además, en situación de aprendizaje como una situación externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia o la confianza que nos merece el educador, u otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea, pueden ser móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos, en los que no hay intención educativa en el alumno, la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral y teleológica se encuentra en la conducta del agente educador. Podemos decir, por tanto, que:

- La acción del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento. Esto exige que la acción del educador que busca un cambio de estado en el educando:

- No anule las oportunidades de querer o no querer ese cambio por parte del educando.

- No anule las oportunidades de elegir no hacer el cambio por parte del educando.

- Permita que el educando desee el cambio sin confundirle en su proceso de deliberación.

- La intervención educativa debe hacerse para lograr cambios valiosos educativamente hablando. Esto supone:

- Que el técnico educador no es un especialista en operativizar cambios sin

ninguna competencia respecto de la índole educativa de los cambios que persigue; sino que, como técnico, sabe qué cambios son valiosos educativamente hablando y, por tanto, no se le va a pedir que trabaje para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él un cambio respecto del cual está convencido que no es valioso educativamente hablando.

- Que el técnico educador debe saber cuál de esos cambios valiosos es el aconsejable para satisfacer la necesidad educativa del educando. Adviértase que esto no supone, sin más, que el técnico en educación elija los fines del sistema educativo. La sociedad no es sólo el técnico en educación. Como ciudadano, tiene los cauces legales de participación adecuados para convencer de que las metas que él propone son las convenientes y procurará hacer sus propuestas con la mejor fundamentación.

CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA EXPLICACIÓN DE LA ACCIÓN

Sin pretensión de exhaustividad, hemos de decir que la acción es sólo un aspecto de la realidad. Entre otras cosas, en la realidad nos encontramos con *estados*, es decir, las propiedades, relaciones y situaciones en que una cosa o sistema está en un momento dado. Asimismo, nos encontramos con *sucesos, acontecimientos o eventos* que son cambios de estado en los que se da un estado inicial (que puede ser el final de otro acontecimiento) y un estado final (que puede ser el estado inicial de otro acontecimiento). Pero, además, nos encontramos con procesos que pueden ser definidos como la transición de un estado a otro.

Esta distinción es importante para saber de qué se habla en cada caso. Sin em-

bargo, la distinción no es tan tajante como en principio pudiera parecer. Desde el momento en que en todo suceso se da un cambio de estado, en todo suceso hay algún proceso y, del mismo modo, en la medida en que hay en los procesos cambios de estados, aquéllos pueden ser considerados como sucesos.

A la vista de estas consideraciones se comprende que algunos autores digan que el suceso no es sólo un cambio de estado, sino también el paso de un estado a un proceso, o de un proceso a un estado, o una transformación de procesos. Y por la misma razón, nos dicen que *suceso* es todo lo que tiene lugar o le acaece a un sujeto o cosa en una ocasión (Tourriñán, 1981). Desde este punto de vista, todo lo que pasó, o está pasando, puede verse, bien como un estado, bien como un suceso.

Ahora bien, los cambios de estado no acaecen solos. En ocasiones, se interviene en los cambios; es decir, hay un agente. Pues bien, todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones*. En virtud de esta precisión podemos hablar, por ejemplo, de un acontecimiento o suceso: la muerte de César, y de una acción: la de Bruto, que produjo la muerte a César.

Por consiguiente, cuando hablamos del cambio de estado que tiene lugar o acaece a un sujeto o cosa en una ocasión, hablamos de *sucesos*, *eventos* o *acontecimientos*, y, cuando hablamos del cambio de estado que un sujeto hace que tenga lugar o acaezca, hablamos de *acciones*.

Si sólo hay acontecimientos, o existen, además, acciones, es el problema fundamental de la explicación de la acción. En nuestra opinión, hablar de acciones no quiere decir en absoluto que no existan causas. El error básico en la disputa causa-acción estriba en no comprender que, el hecho de describir en términos de relación causal los procesos físico-químicos que tienen lugar en una acción voluntaria, no anula la necesidad de reconocer que en la

acción voluntaria todos esos procesos son asumidos en un proyecto decidido por el agente, porque tiene una buena razón para conseguir el resultado que se obtiene, poniendo en marcha determinados procesos causales (Tourriñán, 1979, Jordán, 1987).

Si sólo hay un lenguaje de acontecimientos, o, además, hay un lenguaje de la acción es el punto de reflexión en el que se enfrentan los partidarios de las posiciones acerca de la delimitación de la acción. Para aquellos que centran sus investigaciones en análisis lógico-conceptuales, —es decir, en el uso y significado de las palabras que utilizamos para explicar el problema de la mente, la explicación de la acción exige necesariamente reconocer que, en las acciones—, el principio del movimiento en los procesos que desencadenan cambios de estado *está en el mismo que las ejecuta*. Para aquellos otros que centran sus investigaciones en el establecimiento de generalizaciones empíricas (ya sean nomológicas, ya probabilísticas) para explicar el problema de la mente, la explicación de la acción reclama que el principio del movimiento en los procesos que dan lugar a cambios de estado en las acciones *está en un foco de estimulación externa que desencadena los acontecimientos*.

Tal y como yo lo entiendo, el problema de la explicación de la acción supone argumentar acerca de la suficiencia de los estímulos externos como causa de la conducta o de la necesidad de un estado interno (intención) para que se desencadene un proceso cuyo resultado se pretende conseguir.

Incluso dando por establecida la distinción hecha en el primer epígrafe entre conexiones nómicas, programadas e intencionales, conviene decir que los intentos de reducir la explicación de la acción a los estímulos externos son laboriosos y admiten plausibilidad.

Una primera forma de argumentación se interroga del siguiente modo: ¿es posible explicar la acción en términos no

intencionales en absoluto, de manera que la conducta no sea intencional a tenor de la descripción? Si la acción puede describirse de ese modo, significa que el acontecimiento estaba operando con independencia de la conducta del agente (Von Wright, 1979, pp. 106 y ss.).

Como dice Von Wright, existen acontecimientos que quedan explicados por causas externas, sin intervención del agente. En esos casos lo que ocurre, de hecho, es que lo que se propone hacer el agente se produciría igualmente por sí solo. Pero este hecho no prueba que la intención no sea necesaria, sino, más precisamente, que determinados resultados intencionados pueden producirse también sin intención (por ejemplo, que una puerta se abra por acción del viento y que abramos una puerta). Del mismo modo, ese hecho tampoco prueba que, en el momento preciso en que al agente le conviene desencadenar las causas, ello va a suceder sin su intervención. Basta con que nos coloquemos delante de la puerta para comprobar que, si está cerrada y no existe un dispositivo automático de apertura, sólo se abrirá cuando intencionalmente le apliquemos la fuerza correspondiente.

Lo que permite afirmar un hecho de este tipo es que resulta incompatible, a un tiempo, dejar que ocurran las cosas por sus causas, y hacer que ocurran esas mismas cosas; dejar que la causa ocasione su efecto es no intervenir en la producción del efecto.

Con todo, debe quedar bien claro que la existencia de resultados explicables sin intencionalidad no significa en este planteamiento que el mismo resultado educativo obtenido intencionalmente se produciría sin intención. El tipo de acciones que se explican de ese modo son las *acciones básicas*, es decir, acciones que podemos ejecutar directamente y no por medio de la realización de alguna otra cosa. Y, la educación, no es una acción básica, porque la simple acción de apretar un botón para que se encienda una luz ya no puede con-

ceptuarse como acción básica (Von Wright, 1979, p. 100).

De acuerdo con la tesis de Von Wright, el hecho de que determinadas acciones se expliquen sin intencionalidad, no anula la necesidad de explicar esos mismos sucesos si tenemos en cuenta la intencionalidad, cuando interviene el agente. Precisamente por eso Von Wright nos dice que, hablar de las causas como si fueran agentes que actúan y son responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado, tienen que hacer algo:

En la contienda entre la causalidad y la acción siempre llevará esta última las de ganar. Es una contradicción, en los propios términos, decir que la acción podrá quedar completamente atrapada en las redes de la causalidad. Ahora bien, pueden sobrevenir al agente impotencias o inaptitudes de todo tipo en virtud del funcionamiento de la causación ///. Un hombre es, en calidad de agente, libre en tanto en cuanto resulta un hecho empírico el que puede hacer distintas cosas cuando decide, se propone, quiere hacerlas [...]; decir que el concepto de causalidad presupone el concepto de libertad me parece correcto en el sentido de que únicamente a través de la idea de hacer cosas, llegamos a comprender las ideas de causa y efecto. (Von Wright, 1979, p. 105).

Una segunda forma de argumentar viene a decir que, no sólo en las acciones básicas, sino en cualquier tipo de acciones, es posible una descripción de acontecimientos tan completa que el lenguaje de la acción quedara traducido, sin pérdida de significado, al lenguaje de acontecimientos y, consiguientemente, no será necesaria la explicación de un estado interno e intencional en el agente (Hudson, 1974, pp. 327 y ss.).

Frente a esta posición, conviene recordar que, por el momento, la experiencia confirma, no sólo que se pueden usar los mismos movimientos corporales para realizar acciones completamente diferentes, sino también que se puede realizar la misma acción por medio de movimientos corporales completamente diferentes. Y si esto es así, la descripción de una acción en términos de movimientos no es explicación suficiente, porque el mismo movimiento podría ser utilizado para una acción diferente, o se podrían utilizar otros movimientos para la misma acción.

Por otra parte, incluso aceptando que pudiéramos llegar a una explicación de una acción mediante la enumeración exhaustiva de movimientos, de tal manera que sólo esa serie de movimientos encadenados se correspondiera con esa acción y sólo con ella, lo que probaríamos no es la inutilidad del agente en la explicación de cualquier acción, sino lógicamente la no innecesidad de intervenir en la producción de *ese* cambio de estado, porque la sucesión de movimientos lo explicaría por sí solo, sin agentes.

Como decíamos más arriba, lo que no puede probarse es que esos cambios vayan a producirse en el momento preciso que nos interesan y, consiguientemente, la explicación de una acción en términos de movimientos no anula la necesidad de explicar la intervención del agente, cuando él hace algo en un momento preciso, a fin de que se desencadenen las causas que producen el cambio deseado. Abandonar la explicación de esa intervención, es defender que nada justifica nuestra intervención en los cambios y olvidar que los agentes no son causas, ya que no basta que estén presentes para que se desencadene el resultado; tienen que hacer algo.

En cualquier caso, no debemos olvidar las consideraciones que Dray hace respecto de este tema, porque, si de verdad llegásemos a relacionar una acción con un lenguaje de acontecimientos y sólo con

ese, habríamos probado la suficiencia de la explicación legal en lo humano, pues podríamos afirmar que siempre que se den tales y tales movimientos, y sólo éstos, sucederá cierta cosa y sólo ésa. Pero, en ese caso, habríamos acabado también con las explicaciones basadas en generalizaciones empíricas, porque, si se detallan todos los movimientos de tal manera que sólo coincidan con una acción, la única instancia de aplicación de esa ley sería esa acción concreta, y, en ese caso, ya no sería una ley en el sentido que la ciencia positiva habla de procesos legaliformes, que, por definición, han de tener más de una instancia de aplicación (Dray, 1957, p. 25).

Existe, en estos momentos, una bibliografía lo suficientemente fundada para poder afirmar que la explicación de la acción en términos de movimientos es necesaria, pero no suficiente, porque la acción humana no es de naturaleza física o fisiológica exclusivamente. Los procesos neurológicos y fisiológicos subyacentes a la acción son necesarios, porque es innegable que los niveles superiores no pueden actuar en el hombre sin los inferiores y mucho menos se pueden realizar acciones sin la concurrencia de esos procesos.

La explicación suficiente de las acciones humanas debe darse en términos del modelo que hace referencia a la observación de reglas y propósitos y no sólo de causas. Esto es así por la simple razón de que, como hemos visto, la acción explicada en términos puramente físicos o fisiológicos pierde significado, por una parte, y no hace innecesaria la intervención del agente, por otra (Peters, 1958; Taylor, 1966; Harré, 1979; Cranach, 1982).

Una tercera vía de argumentación apunta a la consideración del deseo, la necesidad o el motivo, como causa que facilita la explicación de la acción sin la presencia de un agente (Tourinán, 1984, 1979 y 1986).

Es evidente que, si pudiéramos demostrar que el motivo, la necesidad o el

deseo son causas, o sea, que bastaría su presencia para desencadenar el efecto sin que el agente tenga que hacer, estaríamos nuevamente en una posición óptima para que no fuera necesaria la explicación de un estado interno en la acción.

Ahora bien, frente a esta posición mantenemos que, cuando un motivo, una necesidad o un deseo se convierten en causas, adoptan esa condición en virtud de unos mecanismos perturbadores que han analizado con rigor la psiquiatría, la educación especial y la medicina. Es obvio que un drogadicto, con síndrome de abstinencia, da pie para explicar sus acciones más como un acontecimiento que le está ocurriendo a él que como algo realizado por él mismo. Igualmente ocurre con la acción del demente que puede explicarse, en el mejor de los casos, como la inferencia práctica de una respuesta a partir de un estímulo que desencadena irremediablemente esa respuesta. Tales hechos no muestran rigurosamente que las necesidades, los deseos y los motivos anulen de forma general la condición de agente, antes bien, confirman que, cuando el motivo, la necesidad o el deseo se convierten en patológicos, pueden llegar efectivamente a operar como causas (Touriñán, 1984 y 1993; Bárcena, 1993 y 1993a).

El motivo, en condiciones normales, no anula la condición de agente. Afirmar que el hombre elige por un motivo no implica error alguno. El error surge al identificar el motivo con el impulso ciego. En efecto, si el motivo fuera algo acabado y completo, como el impulso ciego, podría explicarse la relación motivacional en términos de relaciones causales; pero, en tal caso, nos encontraríamos con que la realidad contradice la teoría, ya que varias personas con los mismos motivos pueden actuar realmente de modos diversos. Esto es así, porque, en rigor, el motivo no es una entidad acabada que actúa causando una decisión que todavía no existe en absoluto, sino tan sólo un elemento de la de-

terminación. La conducta de calidad no se produce automáticamente al existir unas exigencias y saber qué cosas son valiosas en el ámbito de esas exigencias. Las exigencias, unidas a las cosas valiosas, se convierten en motivos. Ahora bien, nuestra decisión supone, además, y entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros.

Las necesidades tampoco anulan en condiciones normales la condición de agente. Para que tal anulación se diera, tendría que producirse automáticamente una conexión entre la necesidad y el querer y entre el querer y el deber.

La primera conexión no existe, porque, por definición, las necesidades son exigencias que no apuntan de forma incondicionalmente eficaz al estímulo que las satisface. La relación entre la necesidad y el estímulo que la satisface supone un aprendizaje, y en todos aquellos casos en que ignoramos esa relación, no existe la oportunidad de querer lo que satisface la necesidad. Es cierto que en la misma medida que somos conscientes de una necesidad y sabemos lo que la satisface, lo queremos. Pero, tal hecho no es prueba de que tener una necesidad suponga automáticamente querer lo que la satisface porque:

- Entre la necesidad y el estímulo que lo satisface hay un aprendizaje, no una relación causal.

- La necesidad y lo que satisface la necesidad son dos cosas distintas. Una vez logrado el aprendizaje correspondiente, cuando sabemos que «x» es lo que satisface la necesidad, solemos identificar la necesidad con el estímulo que la satisface y decimos que necesitar «x» es querer «x».

- El hecho de que las necesidades no nos marquen de forma incondicional y eficaz el estímulo que las satisface, permite afirmar que, de ordinario, no existe un único bien cultural capaz de satisfacer cada necesidad, sino varios, y, entonces, la relación entre la necesidad y el objeto que la

satisface supone, además, una elección entre los diversos bienes que podrían satisfacerla.

La necesidad, por otra parte, no anula la condición de agente, porque tener una necesidad no supone, automáticamente, querer lo que hay que hacer para satisfacerla. Esto es así, porque la realización de esa condición necesaria de la satisfacción de la necesidad puede producir sobre otros ámbitos efectos que nos lleven a no querer realizar dicha condición. Tal es el caso, por ejemplo, de la medicina que satisface la necesidad de curarse, pero, por venir dada en forma de inyectable, no queremos cumplir la condición necesaria (pincharnos) para satisfacer la necesidad.

La segunda conexión tampoco se da de manera automática, porque querer y deber no se identifican, ya que cuando nos preguntamos, si debemos hacer lo que queremos hacer, no nos estamos preguntando tautológicamente, si queremos hacer lo que queremos hacer. Evidentemente queremos hacer lo que queremos hacer. Pero la respuesta del deber supone una ponderación de las razones que, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad, pueden ser esgrimidas para apoyar o hacernos desistir del deseo que queremos realizar.

Por consiguiente, querer y deber no se identifican necesariamente. Mientras que el querer responde al criterio de satisfacción de un deseo, el deber responde, no a satisfacción del deseo, sino a la ponderación de los efectos que se producen en la realidad interna y externa al satisfacer el deseo. De tal manera que, incluso si hablamos del deber desde el punto de vista del querer, nos vemos obligados a distinguir entre un querer psicológico, con criterio de decisión en la satisfacción del deseo, y un querer moral, con criterio de decisión en la relación de dependencia que produce la satisfacción de una necesidad de un ámbito con las necesidades de otros ámbitos.

Por último, afirmamos que el deseo tampoco anula la condición de agente. La libertad no es ajena a los deseos; es verdad que, si algo nos agrada y lo deseamos, estamos inclinados a elegirlo; pero el deseo no es causa de la acción en condiciones no patológicas, porque:

- Es un hecho de experiencia que no elegimos todo lo que deseamos.

- Existen cosas que no deseo y que sería deseable que las aceptáramos en determinadas circunstancias, y, consiguientemente, las asumieramos en la elección. Tal es el caso del inyectable cuyo valor no cambia en nada aunque no lo desee, pero que debo elegir, a pesar de que no lo deseo, en caso de enfermedad curable por medio de ese inyectable. Si el deseo fuera inexcusablemente causa, la falta de deseo sería condición suficiente para no actuar y consiguientemente serían imposibles experiencias como la que hemos descrito.

- El deseo es la tendencia hacia el estímulo que consideramos satisface una necesidad de un ámbito con independencia de las relaciones que existen con las necesidades de otros ámbitos. Pero, como dice Pinillos, la forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...) esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva, quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación (Pinillos, 1978).

La explicación de la acción humana debe contar con los deseos, las necesidades y los motivos, pero, no porque incuestionablemente sean causas de nuestras acciones, sino porque, como agentes que somos de los cambios, invocamos motivos, atendemos a nuestras necesidades y consideramos nuestros deseos en el momento de decidir un determinado cambio.

Actuamos, en fin, teniendo en cuenta determinantes internos y externos de conducta.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EXPLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

VINCULACIONES NOMOLÓGICAS Y VINCULACIONES INTENCIONALES EN LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El hecho de que existan unas conductas propositivas en las que son posibles las conexiones programadas y que, junto a conductas propositivas que están conectadas intencionalmente, existan conductas basadas en conexiones cuasi-causales, ha abierto nuevamente el problema de si la explicación de la acción es causal o es teleológica, o dicho de otro modo, ha dado nuevo brío a la pretensión de explicar las conductas teleológicas como causales. Adviértase que este problema nuevamente planteado no quiere decir que se proponga otra vez la separación de explicación y comprensión o la separación de lo nomotético y lo idiográfico. Hoy se acepta que explicación de un fenómeno implica interpretación de su sentido a nivel conceptual, en cualquier ámbito de realidad que se investigue. También se acepta que las investigaciones idiográficas son susceptibles de generalización; y más aún, se sabe que las investigaciones idiográficas no se presentan exclusivamente en las cuestiones humanas.

El problema planteado es si, dado que es posible la explicación legal o nómica de conductas propositivas programadas, cabe también la posibilidad de explicar toda conducta propositiva de ese modo, de tal manera que lleguemos a una «teoría causal o de cobertura legal» de todo tipo de acción.

Las argumentaciones que hemos venido exponiendo son oportunas para entender que el proceso educativo no responde sólo a un esquema de vinculaciones nomológicas, sino también a un esquema de vinculaciones intencionales. Los trabajos de R.S. Peters (1958); R. Taylor (1966); Ch. Taylor (1979 y 1971); A.R. Louch (1966); G.E.M. Anscombe (1966); S. Hampshire (1982); R. Harré y P.F. Secord (1979); M.V. Cranach y R. Harré (1982); E. Mayr (1974); N. Luhman (1983); S. Toulmin (1977 y 1974); A. Woodfield (1976); L. Wright (1976); G.H. Von Wright (1979 y 1980); F. Stoutland (1980) y D. Davidson (1976) son una buena muestra del alto nivel de argumentación desarrollado en torno al sentido de las conexiones intencionales.

Desde el trabajo de E. Mayr (1974) se acepta entre los partidarios de la explicación intencional que las conductas propositivas programadas deberían acomodarse al patrón de explicaciones *teleonómicas* con objeto de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría. Las conexiones nómicas explican parte de una conexión programada, porque lo que no explican son los cambios en la función programada. Las conexiones nómicas y programadas explican sólo parte de la conexión intencional, porque no resuelven la adquisición de nuevas funciones.

Con intención de clarificar el lenguaje y de que no quede neutralizada la diferencia entre explicar acontecimientos propositivos intencionales y acontecimientos propositivos programados, ni entre explicar acontecimientos intencionales y acontecimientos morales, Von Wright propone la denominación de *explicación intencional* en lugar de explicación teleológica para los acontecimientos propositivos intencionales:

No voy a recurrir por más tiempo al nombre de «explicación teleológica» para designar el patrón de explicación en cuestión —aunque piense que es un tipo de explica-

ción teleológica-. Me parece que la mejor denominación al respecto es la de «*explicación intencional*». (Von Wright, 1980, p. 144).

Tal y como yo lo veo, el problema de la explicación de la intervención pedagógica consiste en encontrar argumentos que prueben que la conexión entre los determinantes internos y la conducta de un agente es simplemente nómica o en encontrar argumentos que permitan observar la diferencia entre la conexión nómica y la conexión intencional.

De acuerdo con el trabajo de F. Stoutland (1980, pp. 75-108), que es probablemente el estudio crítico más sistemático de los contrastes entre la teoría causal de la acción y la explicación intencional de la acción, puede decirse que, para los partidarios de la teoría causal de la acción, el objetivo es analizar la acción intencional en sus elementos lógicos básicos, sin que el concepto de acción intencional y de intencionalidad se tomen por nociones primordiales con significación propia. Por el contrario, para los partidarios de la explicación intencional de la acción, el concepto de intencionalidad es insustituible en la explicación (Stoutland, 1980, p. 81). Veamos, pues, atendiendo a los razonamientos de los epígrafes precedentes, las propuestas de síntesis de las teorías causal e intencional de la acción educativa.

LA TEORÍA CAUSAL DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: VINCULACIÓN NOMOLÓGICA ENTRE DETERMINANTES Y CONDUCTA

Para los partidarios de la teoría causal de la acción, la explicación del acto intencional se divide en tres partes:

- Descripción de la conducta en estados físicos.
- Una descripción en términos mentales de las creencias y deseos del agente.

- Una aseveración de que el objeto de la primera descripción es causado por el objeto de la segunda.

La explicación causal de la acción intencional consiste, por tanto, en resolver la intencionalidad en el conjunto de condiciones necesarias y suficientes para que el agente haya actuado de ese modo. En este patrón de explicación, la intencionalidad no juega ningún papel especial; es, simplemente, un modo de hablar, pues, si la conexión entre la primera descripción y la segunda es nomológica, se produce el efecto necesariamente. El esquema de la explicación en la teoría causal puede ejemplificarse del siguiente modo (Stoutland, 1980, p. 88; Davidson, 1976, pp. 116-138):

- «S» tiene una actitud pro hacia entrar en su casa (meta).
- «S» cree racionalmente que la conducta que da lugar a un agujero practicado en el cristal de la ventana es necesaria para entrar en casa.
- La actitud pro y la creencia causan la acción de «S».
- Se infiere lógicamente que «S» hace un agujero en el cristal de la ventana a propósito.

LA TEORÍA INTENCIONAL DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: RELACIÓN DE JUSTIFICACIÓN ENTRE DETERMINANTES Y CONDUCTA

Para los partidarios de la teoría intencional, la explicación del acto intencional se divide en dos partes (Stoutland, 1980, p. 82):

- Existencia de una meta y creencia racional de que la conducta que se realiza dará lugar al logro de la meta.
- El agente se propone con su conducta lograr la meta.

La explicación intencional no se propone, por tanto, resolver la conexión entre

los determinantes y la conducta por medio de una vinculación nomológica: entiende que la conexión entre la intencionalidad de lograr una meta y la actitud epistémica (conocimiento de lo que hay que hacer para lograrla), por una parte, y la acción, por otra, no es de cobertura legal. El esquema de la explicación intencional puede ejemplificarse del siguiente modo:

1. «S» tiene intención de entrar en su casa (meta-objeto de intención).

2. «S» juzga que no podrá entrar en casa a menos que haga un agujero en el cristal de la ventanal (actitud epistémica).

Por consiguiente «S» hace un agujero en el cristal (1 y 2 son determinantes internos suficientes de la conducta realizada).

En este caso, la intención no es un modo de hablar, sino un elemento esencial de la acción, pues no se trata de afirmar que por el hecho de tener una actitud epistémica y una meta se produzca la acción, como ocurre en la teoría causal, sino de defender que la acción tiene lugar porque hay un conjunto de conductas *relacionadas* por el agente para actuar como lo hace. Los determinantes internos de la acción del agente (objeto de intención y actitud epistémica) constituyen conjuntamente un fundamento suficiente de la conducta realizada por el agente (Von Wright, 1980, pp. 186, 190 y 191). Pero la relación entre los determinantes internos y la conducta no es de cobertura legal; no es nómica. Es una *relación de justificación* basada en el juicio del agente acerca de por qué va a actuar de ese modo (Von Wright, 1980, p. 195).

La conducta es intencional, porque se comprende como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el agente cree, en la realización de algo; pero la conexión entre los determinantes y la conducta no es nomológica, porque:

- No es correcto afirmar que, *siempre* que un agente tiene un objeto de intención y conoce lo que hay que hacer para hacerlo, decide actuar de ese modo. Como ya hemos afirmado, no siempre que uno tiene intención de hacer algo, ha decidido asimismo hacerlo. La intención y la actitud epistémica explican completamente la conducta ejecutada, pero sólo incompletamente la decisión de realizarla (Von Wright, 1980, p. 166). Es correcto decir que un profesor hizo (X), porque tenía intención de lograr (Z) y creía racionalmente que (X) era necesario para lograr su meta. Pero la decisión de realizar esa conducta obedece a una relación de justificación basada en el conocimiento del funcionamiento del sistema «educación», que le permite defender esa intención y el modo de lograrlo como las más pertinentes.

- La conexión nomológica no depende de contingencias históricas y, por consiguiente, excluye la modificación del objeto de intención y la actitud epistémica antes de que la acción haya de tener lugar, lo cual puede ocurrir en las actuaciones de los agentes. Como dice Luhman, describir la conexión entre los determinantes internos y la conducta de forma nómica, exige interpretar erróneamente las preferencias como si hubieran sido fijadas con independencia de las oportunidades, olvidando que las situaciones reales y concretas alteran la premiosidad de las necesidades (Luhman, 1983, pp. 37-41; White, 1979, pp. 32-33). En este mismo sentido se expresa Von Wright, cuando afirma que:

Decir que tales y cuales intenciones y creencias, en el supuesto de que no cambien, darán normalmente como resultado tal y cual conducta, no es establecer una generalización empírica (nómica) basada en observaciones o experimentos. Es establecer una verdad necesaria que aceptará, sin darle más vueltas, todo aquel que se halle familiarizado con los conceptos involucrados. (Von Wright, 1980, p. 193).

SECUENCIAS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Si retomamos el hilo de la argumentación que hemos venido realizando, cabría afirmar que un proceso secuencial de intervención pedagógica supone los siguientes pasos:

- El agente educador *decide* educar. Esta decisión exige racionalidad práctica para la cual no es suficiente, pero sí necesario, el conocimiento científico-tecnológico.

- Una vez que ha decidido educar, el conocimiento de los objetivos intrínsecos de la educación, la legitimación de metas educativas extrínsecas (propuestas socialmente dirigidas a la educación en forma de expectativas), la elaboración de estrategias de intervención para lograr las metas, son cuestiones propias de la Pedagogía, o lo que es lo mismo, del conocimiento científico y tecnológico de la educación.

La intención y la actitud epistémica son determinantes internos. Explican la conducta realizada por el profesor; conducta que ha sido decidida con fundamento de elección técnica.

- Ahora bien, su acción se entiende como intervención sobre el agente educando. Su acción opera como determinante externo de la conducta del educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Pero como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando.

- Por consiguiente, el proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

«A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» –agente educando– efectúe las conductas «Y» –explicitadas en la intervención pedagógica de «A»– y alcance el objetivo «Z» –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo–).

Si tenemos en cuenta las conclusiones de los apartados generales II y III de este artículo, puede afirmarse que el profesor hace (X) para que se produzca (Z) en el alumno. Pero el alumno no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el objeto de intención. Mas bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y al mantener la función del modo (Y) se produce (Z). Únicamente en los casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos porque ha de realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en el alumno.

LA EXPLICACIÓN INTENCIONAL ES COMPATIBLE CON LA EXPLICACIÓN CAUSAL AUNQUE NO SE ACOMODE AL MODELO DE COBERTURA LEGAL

Es obvio que existen acontecimientos que quedan explicados por conexiones nómicas o programadas. En esos casos lo que ocurre, de hecho, es que, lo que se propone hacer un agente interventor, se produciría igualmente sin él. Pero, este hecho no prueba que la intención no sea necesaria, sino, más precisamente, que determinados resultados intencionados pueden producirse también sin intención –por ejemplo, que una puerta se abra por acción del viento y que abramos una puerta, o que un niño adquiera una nueva información por medio de una conducta

exploratoria sin que esa información sea su objeto de intención—. Del mismo modo, ese hecho tampoco prueba que, en el momento preciso que al educador le conviene que se desencadenen las causas, ello va a tener lugar sin su intervención. Basta con que nos coloquemos delante del niño o de la puerta para comprobar que, si ésta está cerrada y no existe un dispositivo automático de apertura, y a aquél no se le ha proporcionado la situación exploratoria que implique el *resultado que hay que conseguir*; sólo se logrará el resultado, si intencionalmente aplicamos la fuerza correspondiente a cada caso. Por consiguiente, me parece correcto afirmar que la explicación intencional es necesaria para hablar de intervención educativa, porque lo que permite afirmar hechos como los que acabamos de referir. Resulta incompatible, a un tiempo, dejar que ocurran las cosas por sus causas y hacer que ocurran esas mismas cosas: dejar que la causa ocasione su efecto, es no intervenir en la producción del efecto.

La explicación de una acción en términos causales no anula la necesidad de explicar la intervención del agente, cuando él hace algo en un momento preciso a fin de que se desencadenen las causas que producen el cambio deseado. Abandonar la explicación de esa intervención es defender que nada justifica nuestra intervención en los cambios y olvidar que los agentes no son causas, ya que no basta que estén presentes para que se desencadene el resultado; tienen que hacer algo.

La conexión entre los determinantes internos (objeto de intención y conocimiento de lo que hay que hacer) y la acción del profesor es una relación de justificación basada en el juicio del educador acerca de por qué va a actuar como lo hace. Su conocimiento científico y tecnológico de la educación le capacita para asegurar el objeto de intención y el modo de actuación. El objeto de intención y el conocimiento de lo que hay que hacer son

los determinantes internos suficientes de la acción realizada por él.

El profesor hace lo que hace por el conocimiento que tiene del funcionamiento del sistema educación. Ahora bien, la existencia de esa conexión intencional entre los determinantes internos del profesor y la conducta que hay que realizar, que se explica teleológicamente, no es incompatible, sino fundada en el conocimiento de las conexiones nómicas y programadas que él va a poner en marcha para producir el efecto.

Sería un sinsentido afirmar que el profesional de la educación va a actuar del modo en que lo hará, si, por el conocimiento que tiene del sistema educación, sabe que, haciéndolo del modo en que lo va a hacer, no se puede producir el efecto buscado.

Cabe decir, por tanto, que la validez de la explicación intencional es la validez de la relación de justificación que carecerá de realismo si, en efecto, de ese modo de obrar no se sigue el resultado pretendido.

La explicación intencional es necesaria, porque en la acción educativa hablamos de intervenciones. Hay agentes que hacen algo. El profesor (A) hace (X) para conseguir (R); el alumno (B) hace (Y) y alcanza (Z). Pero esto no es incompatible con la explicación causal, porque, como ya hemos visto, tan cierto es que los agentes no son causas, como que lo que hacen los agentes da lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Cuando un profesor dispone de una determinada conducta, que es habitual para el alumno, el alumno *hace* lo que implica esa conducta; es agente, pero por el hecho de «hacerlo» se produce el efecto (la meta) que no era objeto de intención de su conducta.

Es muy probable que esa actuación del profesor sea singular y no exista ningún otro caso al que se le aplique, punto por punto, el mismo modo de actuar. No es un caso, por tanto, de cobertura legal;

no hay una ley más general que subsuma el caso, ni hay una conexión nómica entre sus determinantes internos y su conducta.

Tampoco responde la conducta del profesor a una conexión programada, porque la meta a conseguir en cada caso de intervención es distinta. Pero en cualquier caso, incluso siendo singular, la intervención pedagógica es intencional y causal. Intencional, porque hay una relación de justificación en la decisión de la conducta que ha de realizar y de las cosas que se ponen en marcha; causal, porque lo que el agente hace, da lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar.

CONSECUENCIAS RESPECTO DE LA EXPLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

- La explicación científica de las acciones educativas no tiene que buscar en todos los casos fórmulas nomológicas que proporcionen cobertura legal a sus afirmaciones. Existen conductas singulares cuya explicación no se realiza de ese modo. La regularidad y no sólo lo constante —lo que se da siempre— son objetos de la investigación en educación (Vázquez Gómez, 1980, p. 43).

- La acción del profesor actúa como determinante externo de la conducta del educando y, para que ésta se produzca pedagógicamente, aquella debe dar lugar en el educando al desarrollo de determinantes internos de su conducta. Explicar una intervención pedagógica eficaz, es explicar, entre otras cosas, cómo podemos desarrollar, transfiriendo información al educando, los determinantes internos de su acción. Es precisamente el reconocimiento de la urgencia de desarrollar determinantes internos de la conducta del educando, lo que hace que el desarrollo de actitudes y hábitos (Escámez, 1981, p. 202; Ortega, 1984 y 1985) o el análisis pe-

dagógico del autocontrol (Capafons, A. y col. 1985), comiencen a ocupar un lugar preponderante en la teoría de la educación.

- Explicar la intervención pedagógica no exige hacer incompatible la explicación causal y la explicación intencional. Tal propuesta sería poco realista en palabras de S. Toulmin (1974, a, pp. 19-50, especialmente p. 32, 37, 41 y 49), pues las explicaciones causales de la conducta intencional serán plausibles únicamente cuando incluyan referencias a los procedimientos *aprendidos* que se utilizan en tal sentido.

Hay acciones educativas que responden al esquema de un solo agente en procesos teleológicos. Hay intervenciones pedagógicas que obedecen a dos agentes implicados en procesos teleológicos, teleonómicos, cuasi causales y causales. La explicación de una acción educativa no es siempre nomológica, puede ser idiográfica. Pero el hecho de que sea idiográfica, no quiere decir que no sea causal; por lo que hemos visto, sólo tiene justificación afirmar que no es sólo nomológica.

- El desarrollo de determinantes internos pone énfasis en un modo de interrogarse acerca de los problemas educativos que, hasta el momento, no ha recibido gran atención por parte de la investigación pedagógica: nos preguntamos, efectivamente, si tal o cual contenido de una determinada área cultural es un objetivo de la educación; pero tenemos que preguntarnos, de manera especial, qué le hace falta al sujeto-educando en concreto para lograr ese aprendizaje. Este modo de interrogarse sólo es comprensible en la misma medida que explicación causal e intencional se hacen compatibles en el sistema de intervención. Como dice N. Luhman (1983, pp. 26-47 y 177-180), en los sistemas complejos la categoría causal no es la base de la explicación del sistema (el problema no es hacemos «X» para lograr «Z»), sino que es el sistema el que nos sirve de base interpretativa de la categoría causal

(dado que el estado del sistema educación es como es en este momento, hacemos «X» para que el alumno identifique «Y» con sus determinantes internos y alcance «Z»). Por consiguiente, las metas «son engendradas a través de procesos decisorios en el seno del sistema mismo, establecidas como constantes a título de preferencias aceptadas provisionalmente y, si llegara el caso, modificadas» (Luhman, 1983, p. 178).

- La intervención educativa supone explicar la acción en lenguaje de acciones y no sólo de acontecimientos; por consiguiente, la intervención técnica requiere la instrumentación adecuada de medios para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para materializar el cambio, lo cual implica básicamente:

- Determinación del estado inicial del educando en el momento de la intervención; es decir, atender a sus determinantes internos del tipo que sean (causales, cuasi-causales, teleonómicos o teleológicos)

- Anticipación y predicción acerca de los efectos posibles de la realización del cambio (justificación intencional y teleológica de la intervención del profesor).

- Determinar la secuencia de intervención a partir del estado inicial (rigor pedagógico del proceso de heteroeducación).

- Evaluación del producto.

BIBLIOGRAFÍA

- ANSCOMBE, G. E.: *Intentions*. Ithaca, Cornell University Press, 1966.
- BÁRCENA, F.: «La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación», *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 5, 1993, pp. 59-86.
- «La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para un replanteamiento del problema», *Bordón*, 43:3, 1993a, pp. 259-269.
- BÁRCENA, F.: «Juicio político, competencia cívica y pensamiento representativo. Un ensayo de fundamentación». *Revista Teoría de la Educación*, 7, 1995, pp. 115-136.
- BERTALANFFY, L. Von: *Robots, hombres y mentes*. Madrid, Guadarrama, 1971.
- BODEN, M. A.: *Artificial intelligence and natural man*. Nueva York, Basic Books, 1977.
- CAPAFONS, C. A. y col.: *Autocontrol y educación*. Valencia, Nau Llibres, 1985.
- CASTILLEJO, J. L.: «Educación y acción educativa». En AZNAR, P. y col.: *Conceptos y propuestas* (II), pp. 5-31. Valencia, Nau Llibres, 1985.
- COLL, C.: *La conducta experimental del niño*. Barcelona, CEAC, 1978.
- CRANACH, M. V. y HARRÉ, R.: *The analysis of action*. Cambridge University Press, 1982.
- DAVIDSON, D.: «Acciones, razones y causas», En WHITE, A. R. (ed.): *La filosofía de la acción* (pp. 116-138). Fondo de Cultura Económica (fecha de publicación original del artículo, 1963), México, 1976.
- DRAY, W.: *Laws and explanation in history*. Oxford University Press, 1957.
- ESCÁMEZ, J.: *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia, 1981.
- *Acción educativa y comunicación social*. Valencia. Tirant lo Blanch, 1996.
 - y ORTEGA, P.: *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, Nau Llibres, 1986.
 - «Relación del conocimiento moral con la acción moral. La educación para la conducta moral», en JORDAN, J. A. (207-240). *La educación moral hoy*, 1987.
 - «Desarrollo del pensamiento moral en alumnos de BUP». *Revista Pad'e*, 4:1, 1994.
- FERRATER, J.: *De la materia a la razón*. Madrid, Alianza Universidad, 1979.
- HAMPSHIRE, S.: *Thought and action*. Londres, Chatto and windows, 1982.

- HARRÉ, R. y SECORD, P. F.: *The explanation of social behaviour*. Oxford, Basil Blackwell, 1979.
- HEMPEL, C. G.: *Filosofía de la ciencia natural* (4.ª ed.). Madrid, Alianza Universidad. (Fecha 1.ª ed. 1966), 1958.
- HUDSON, W. D.: *Filosofía moral contemporánea*. Madrid, Alianza Universidad, 1974.
- JORDAN, J. A.: *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987.
- LÓPEZ-JURADO PUIG, M.: «Apuntes sobre una teoría de la acción humana para introducir los valores morales en el aula», *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 1996.
- LOUCH, A. R.: *Explanation and human action*. Oxford, Basil Blackwell, 1966.
- LUHMANN, N.: *Fin y racionalidad en los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid, Editora Nacional, 1983.
- MACKIE, J. L.: *Causes and conditions*. American Philosophy Quarterly, 2:4, 1965, pp. 245-264.
- MARC-WOGAU, K.: «On historical Explanation». *Theoria*, 28, 1962, pp. 213-233.
- MAYR, E.: «Teleological and teleonomic: a new analysis». En COHEN, R. S. y WARSZTORFSKY, M. W. (eds.): *Methodological and historical essays in the natural and social sciences*, pp. 91-118. *Boston Studies in the Philosophy of Science*. Vol. XIV. Boston, Reidel, 1974.
- NAGEL, E.: *La estructura de la ciencia* (2.ª ed.). Buenos Aires, Paidós (fecha 1.ª ed. 1961), 1974.
- ORTEGA, P.: «Actitudes y Educación». *III Seminario Nacional de Teoría de la Educación*, 11, Murcia, 1984.
- «La investigación en la formación de actitudes. Problemas metodológicos y conceptuales». *IV Seminario Nacional de Teoría de la Educación*, 13, Palma de Mallorca, 1985.
- *Educación y Democracia*. Murcia, Cajamurcia, 1993.
- *Educación para la convivencia*. Valencia, Nau Llibres, 1994.
- *Educación ambiental: Cuestiones y propuestas*. Murcia, Caja Murcia, 1995.
- *Valores y Educación*. Barcelona. Ariel Educación, 1996.
- PÉREZ LÓPEZ, J. A.: *Teoría de la acción humana en las organizaciones*. Madrid, Rialp, 1993.
- *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. Madrid, Rialp, 1993a.
- PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, Editorial Popular, 1997.
- PETERS, R.S.: *The concept of motivation*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1958.
- PINILLOS, J. L.: «Lo físico y lo mental», *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 71, pp. 3-31, 1978.
- POPPER, K. R.: *El universo abierto*. Madrid, Tecnos, 1984.
- y ECCLES, J. C.: *El yo y su cerebro*. Barcelona, Labor, 1980.
- PUIG ROVIRA, J. M.: *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid, Aprendizaje, SL, 1993.
- *La educación moral de la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Horsori, 1995.
- *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1996.
- y MARTÍNEZ, M.: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.
- SANVISENS, A.: *Cibernética de lo humano*. Barcelona, Oikos-Tau, 1984.
- STOUTLAND, F.: «La teoría causal de la acción». En MANNINEN, J. y TOUMELA, R. (Comp.): *Ensayos sobre explicación y comprensión*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 75-108, 1980.
- TAYLOR, Ch.: «Interpretation and the sciences of man», *The Review of metaphysics*, 25:1, pp. 1-51, 1971.
- *The explanation of behaviour*. (fecha 1.ª ed., 1964). Londres, Toutledge and Kegan Paul, 1979.
- TAYLOR, R.: *Action and purpose*. New Jersey, Prentice Hall, 1966.

- TOULMIN, S.: *Razones y causas*. En CHOMSKY, M. y col.: *La explicación en las ciencias de la conducta*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 19-78, 1974.
- «Rationality and scientific discovery». En COHEN, R. S. y WARTOFSKY, M. (eds.): *Boston studies in the philosophy of science*, Vol. XX, pp. 387-406, 1974a.
 - *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, Alianza Universidad (fecha 1.ª ed. 1972), 1977.
- TOURINÁN, J. M.: *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid, Magisterio Español, 1979.
- «Valor pedagógico y educativo del principio de actividad», *Revista Española de Pedagogía*, 38:153, pp. 127-142, 1981.
 - «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación». En AZNAR, P. y col.: *Conceptos y propuestas* (II), Valencia, Nau Llibres, pp. 125-127, 1983.
 - «Delimitación de la intervención educativa como acción». *Revista Española de Pedagogía*, 42:163, pp. 79-91, 1984.
- «Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa». *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 5, pp. 33-58, 1993.
- UNESCO: *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Estudios y documentos de educación*, 34, 1980.
- VARIOS: «Transversalidad en el currículum». *Revista de Educación*, 309, 1996.
- WHITE, D. J.: *Teoría de la decisión* (2.ª edición). Madrid, Alianza Universidad, 1979.
- WOODFIELD, A.: *Teleology*. Cambridge University Press, 1976.
- WRIGHT, G. H.: *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza Universidad, 1979.
- «El determinismo y el estudio del hombre», En MANNINEN, J. y TOUMELA, R. (Compt.): *Ensayos sobre explicación y comprensión*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 183-204, 1980.
- WRIGHT, L.: *Teleological explanations. An etiological analysis of goals and functions*. Los Angeles, University of California Press, 1976.