

DELIMITACION DE LA INTERVENCION EDUCATIVA COMO ACCION

por JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela

I. 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 embargo, 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 nos 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 [1].

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 de 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 tienen una buena razón para conseguir el resultado que se obtiene poniendo en marcha determinados procesos causales [2].

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 explicación 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*.

Parafraseando a Von Wright podemos decir que sería ciertamente ilusorio creer que uno de los modos de explicación de la acción no es necesario. La acción libre no tiene lugar sin intervención de causas, antes bien, tiene lugar porque podemos desencadenar la actuación de esas causas.

El dominio temporal de una de las dos tendencias es, por regla general, el resultado del camino abierto a continuación de un período durante el que la tendencia opuesta se ha visto criticada. Lo que surge a resultas de este paso adelante nunca se limita simplemente a la reposi-

ción de algo que había estado antes ahí, sino que lleva además la impronta de las ideas a través de cuya crítica ha surgido [3].

Tal 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.

Una primera forma de argumentación se plantea 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? [4]. Si la acción puede describirse de ese modo, significa que el acontecimiento estaba operando con independencia de la conducta del agente.

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 que al agente le conviene que se desencadenen las causas, ello va a tener lugar 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 realmente 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 ocasiona 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 conceptuarse como acción básica [5].

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, teniendo en cuenta la intencionalidad, cuan-

do interviene el agente. Precisamente por eso Von Wright nos dice que hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo 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» [6].

Un segundo modo 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 quedaría traducido, sin pérdida de significado, al lenguaje de acontecimientos, y, consiguientemente, no sería necesaria la explicación de un estado interno e intencional en el agente [7].

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 en ese caso no es la no necesidad del agente en la explicación de cualquier acción, sino lógicamente la no necesidad 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 de ningún modo puede probarse es que esos cambios vayan a producirse en el momento preciso que nos interesan y, consiguientemente, la explicación de una acción en térmi-

nos 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 a este tema porque, si de verdad llegásemos a relacionar una acción con un lenguaje de acontecimientos y sólo con ese, habríamos probado en efecto 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 este 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 [8].

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 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 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 [9].

Una tercera vía de argumentación apunta a la consideración del deseo, la necesidad o el motivo como causa que facilita una explicación de la acción sin la presencia de un agente [10].

Es evidente que si pudiéramos demostrar que el motivo, la necesidad o el deseo son causas, es decir, 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 irremediabilmente 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.

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 decisión. 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. Pero nuestra decisión supone, 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 diese 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:

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

b) 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».

c) El hecho de que las necesidades no nos marquen de forma incondicionalmente 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 la 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 en términos de 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 las relaciones 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:

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

b) Existen cosas que no deseo y que sería deseable que las aceptáramos en determinadas circunstancias, y, consiguientemente, las asumiéramos 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, el no deseo sería condición suficiente para no actuar y consiguientemente no serían posibles experiencias como la que hemos descrito.

c) 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 Piniños, «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 ranudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva, quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación» [11].

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.

Así las cosas, la educación puede ser vista como una acción, es decir, como un cambio de estado que un sujeto hace que acaezca y debe explicarse como acción.

II. *La condición de agente en la educación*

En otro trabajo defendíamos por diversas razones que el principio de actividad en la educación suponía no sólo la condición de agente en el educador, sino también la condición de agente en el educando.

Entiéndase bien que esto no quiere decir que en toda acción educativa deban existir dos agentes, el educador y el educando.

Existen *procesos de autoeducación*, es decir, 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 o informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación porque el sujeto que re-

cibe 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.

Existen *procesos de heteroeducación*, es decir, 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 que podemos aceptar o no: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación se es agente del cambio educativo porque se decide aceptarlo y, además, se es agente de la propuesta de cambio y de los modos de lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio porque decide aceptarlo y pone los medios para manifestarlo en sus conductas. 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 comunicación está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de intervención correspondiente.

Aunque los procesos formales, no formales e informales, coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa la enseñanza educativa, se diferencian en cuanto a la condición de agente educador porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo (por ejemplo, transmitir una enseñanza educativa acerca del carácter despreciable de la manipulación no para lograr sólo esa disposición, sino para lograr, además, que el educador no vote al líder que nos cae mal y hemos tachado de manipulador) [12].

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad específicamente educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. Es

agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son un cambio que él hace que acaezca.

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 decida aceptar el cambio. El educando es agente de los cambios que propone el educador porque, por alguna razón, quiere ese cambio y pone los medios para asumirlo.

Adviértase que decimos quiere ese cambio por alguna razón. Esto significa que el resultado educativo podría producirse en él sin una reflexión profunda y crítica acerca de la valiosidad educativa del cambio propuesto. Esa reflexión corresponde en determinados niveles al educador. Precisamente por eso podemos hablar de educación en edades infantiles: el educando, porque satisface algún deseo suyo, quiere el cambio que propone el profesor, es agente porque decide aceptar ese cambio; el educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando quiera el cambio y haga lo que tiene que hacer para que asuma ese cambio.

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, el educando tiene que ser agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen porque es libre.

En primer lugar, el hombre es libre porque la realidad interna y externa le influye no sólo por vía de causalidad, sino también de motivación. Existencialmente somos libres porque hipotéticamente, en principio, podemos tomar decisiones y la libertad hipotética supone la vivida y efectiva, no porque baste pensar una cosa para que exista, sino porque si ningún ser tuviera libertad, si la respuesta surgiese determinada unívocamente de nuestra estructura, ni tan siquiera cabría darse cuenta de que tan sólo la forzosidad, la determinación, existe. En segundo lugar la libertad no es sólo hipotética, sino real y personal, aunque condicionada por el modo de ser hombres. Veamos un poco más detenidamente en qué consiste la libertad real:

— La decisión es un acto en el que respondo a una realidad interna y externa determinándome hacia algo en función de las exigencias que se plantean en cada situación.

— Toda decisión se hace desde la realidad personal del sujeto que decide, y, por tanto, la libertad del hombre depende en cada caso concreto del grado de presencia o ausencia de los medios intrínsecos o extrínsecos a su ser que hacen posible el obrar libre. No por otra cosa, sino por esto, se dice que la libertad humana es siempre una *libertad*

condicionada, y no siempre se dispone de las oportunidades pertinentes para realizar lo que se decidiría.

— En toda decisión, la respuesta a las exigencias que se plantean en cada situación puede hacerse respetando sólo las relaciones que en cada circunstancia se dan entre una necesidad de un ámbito y lo que consideramos satisface esa necesidad o respetando además las que se dan entre la satisfacción de esa necesidad y las necesidades de otros ámbitos. Esa doble consideración es la que marca la diferencia primera entre la posibilidad de libertad psicológica y la posibilidad de una decisión moral. Esto es así porque toda decisión se lleva a cabo en una determinada circunstancia. La circunstancia no es una mera hipótesis mental, sino un conjunto de condiciones internas y externas a nuestro ser en las que o con las que nos encontramos urgidos a reaccionar y responder. Y la característica radical de la circunstancia es que, aunque nuestro deseo sea no tenerlas en cuenta, influyen en nuestra decisión o en sus consecuencias.

— Las circunstancias no siempre se pliegan con absoluta docilidad a nuestras acciones, porque el esquema real no es una simple copia del esquema mental. Ni la realidad interna ni la externa nos permiten hacer cualquier cosa de cualquier modo. Tenemos, como decíamos antes, una libertad condicionada; pero, además, tenemos una *libertad limitada*, porque nuestras decisiones afectan a unas relaciones de diversos ámbitos que producen sus efectos con independencia de que pensemos en ellos o los tengamos presentes. Y así las cosas, lo que corresponde a una decisión fundada es el conocimiento de los móviles de nuestras acciones y de las consecuencias que se derivarían de su ejecución.

— Podemos no ser libres de encontrarnos en una determinada circunstancia; con frecuencia nos encontramos en una circunstancia sin que se nos pida nuestra libre aquiescencia. No somos libres de estar o no en ella, pero esto no supone sin más que no podamos obrar con libertad en esa circunstancia. Lo propio de las circunstancias es que nos colocan forzosamente en situación de actuar. Tal es el caso, por ejemplo, que se presentaría cuando llega a mi casa una visita inesperada y yo debo plantearme la elección entre seguir haciendo lo que estaba haciendo, o atender a esa visita, y, caso de decidir atenderla, deliberar sobre cómo atenderla.

— La decisión, que siempre es personal, no siempre se realiza sin la ayuda de los demás. En los procesos de heteroeducación, como hemos visto, el otro agente de la educación —el educador— nos propone justificadamente los cambios valiosos así como el modo de realizarlos, como medios extrínsecos fundados de nuestra deliberación. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el

educador, o el reconocimiento de ese cambio como un deber moral, pueden ser los móviles que lleven al educando a aceptar el cambio educativo que se le propone.

III. Consecuencias de la consideración del educando como agente

1. Afirmar la condición de agente en el educando incluso en la acción heteroeducativa, no quiere decir que dentro de un proceso educativo no existan procesos causales. De lo que hemos dicho no se desprende eso sino, más concretamente, que esos procesos causales son asumidos en una decisión, es decir, 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 aceptar ese cambio bien por hábito, bien porque satisface algún deseo suyo, bien porque reconoce la autoridad del profesor y le obedece, o bien porque reconoce que es su deber.

2. 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 debe dar de querer los cambios que se le proponen. Pero no supone, sin más, acabar con la acción involuntaria.

Con intención de precisar, decimos que los *acontecimientos no voluntarios* son los acontecimientos causales, o sea, aquellos en los que no existe agente. *Acontecimientos voluntarios* son aquellos en que existe agente, o sea, aquellos en los que no se desencadena el resultado más que interviniendo; son las acciones estrictamente hablando. *Acontecimientos involuntarios*, hablando con precisión, son los efectos no previstos bien por ignorancia, 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 de la intervención.

El lenguaje común denomina también como acontecimientos involuntarios a 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.

3. 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 deliberada *previa e inmediatamente antes* de la decisión, se puede hablar de acción espontánea. Pero este tipo de acción tiene un nombre preciso: es la *acción habitual*. Si acción espontánea es sinónimo de acción habitual, podemos hablar de acción espontánea. Pero si, por el contrario, no las hacemos sinónimas y defendemos que la acción espontánea es la que surge sin deliberar en modo alguno, hemos de convenir en que no se le debe llamar acción porque la respuesta sin deliberación alguna implica que el estímulo se ha convertido en un evento mental de consecuencias ejecutivas necesarias.

Por otra parte, tendría sentido hablar de *acciones espontáneas* si con ello queremos designar aquellas acciones en las que el agente desconoce el deseo, la necesidad o el motivo que las ha provocado. En este sentido hablamos de acciones espontáneas en el niño.

La acción exige deliberación. Ahora bien, en muchos casos la deliberación no es inmediatamente previa a la decisión. Por ejemplo, podemos conducir un coche sin tener que deliberar acerca de cada decisión a adoptar; podemos escribir sin deliberar en cada caso cómo hacer las letras. Las acciones que realizamos sin deliberación previa e inmediata a la decisión son las *acciones habituales*. Se conocen también como acciones voluntarias no deliberadas, porque la deliberación no es inmediatamente previa a la decisión. Sin embargo, debe quedar claro que el hecho de que no exista deliberación inmediatamente previa no anula la existencia de deliberación.

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 la deliberación previa e inmediata a la decisión en la situación habitual. Pero el proceso de adquisición del hábito no nos dispensa de la deliberación. 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 realizar la acción sin pensar en ella, y tales cosas no se adquieren de forma automática.

4. Tampoco se infiere de lo que hemos dicho que el educador no pueda realizar acciones que, dispuestas de un modo especial, en vez de dar lugar a acciones del educando, sólo provoquen acontecimientos en él. En este caso, la educación sería vista como una acción del educador que busca un cambio en el educando, y como un acontecimiento en el educando: el cambio de estado que le acaece.

El problema no es que no se pueda, sino que no se debe, si respeta la condición de agente en el educando.

Es obvio que existen técnicas de condicionamiento sofisticadas que cortan al educando toda oportunidad de querer o no querer el cambio propuesto. El condicionamiento subliminal, determinadas drogas, etc., pueden provocar estos efectos. Pero ningún educador que se precie, anularía la condición de agente del educando de este modo.

No es frecuente en el aula negarle al educando la oportunidad de que elija, se sabe que las acciones del educador influyen por vía de motivación al 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 elija no hacer el cambio que se le propone.

El coaccionador actúa de este modo. Y entiéndase que, si descartamos este tipo de actuación, no es porque no se puedan lograr éxitos de este modo, sino porque afirmamos que no se debe anular la condición de agente del educando. Por su parte, el coaccionador puede hacer la justificación moral de 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 lograr que el educando quiera el cambio, o anularle sus oportunidades de que elija no hacerlo.

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.

La cuestión tal como está planteada es una cuestión de principio y pudieran existir muchos profesores que acepten la coacción como mal menor.

Desde el punto de vista pedagógico, hay que reconocer que incluso como mal menor, la coacción sólo aparentemente consigue el resultado educativo:

— La coacción crea un clima de violencia no necesario 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 piden se producirían para él unas consecuencias mucho más perjudiciales.

— La coacción relega a segundo plano las razones por las cuales el coaccionado no acepta el cambio educativo que se le propone. No es acción pedagógica porque las razones por las que no acepta el cambio

seguirán existiendo cuando deje de coaccionársele y desde ese momento dejará de asumir el cambio educativo.

— La coacción no es siempre eficaz, pues pudiera ocurrir que el educando considere más injusto todavía someterse al cambio educativo que le imponen que aceptar la sanción coactiva por no cumplirlo. La coacción no anula en cualquier caso la fuerza moral del coaccionado [13].

— 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 que el educando lo quiera. Existe un límite a la capacidad motivadora del profesor y existe un límite en la capacidad de interesarse por cualquier cambio educativo en los educandos.

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

a) 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.

b) 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. En efecto, si bien es cierto que lo normal es hacer cosas que queremos, no son poco frecuentes 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.

La coacción no consiste sólo en hacer cosas que no se quiere porque también nuestra decisión puede llevarnos a hacer cosas que no se quieren.

c) 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.

d) 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.

e) 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 precisamente 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 en un ámbito, con independencia del acuerdo o desacuerdo respecto de su contenido, en función de la confianza que nos merece en ese ámbito 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.

5. La acción educativa, como acción, es un cambio que un sujeto hace que acaezca o un cambio que un sujeto propone y otro decide aceptar. 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 cosas 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, no basta con no cortarles las oportunidades de que elija no hacer lo que significa ese cambio, con lo cual evitamos la coacción; es preciso, además, que no le llevemos 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 [14]. 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.

6. Toda acción educativa supone que el educando esté 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, que es voluntario, es educativo.

IV. Requerimientos de la acción educativa

1. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. 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 quiera el cambio sin confundirle en su proceso de deliberación.

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

a) Que el técnico educador no es un especialista en operativizar cambios sin ninguna competencia respecto a 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 que aquél está convencido de que no es valioso educativamente hablando.

b) 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 edu-

cación. Como ciudadano tiene los cauces legales de participación adecuados para convencer de que las metas que él propone son las adecuadas y procurará hacer sus propuestas con la mejor fundamentación.

3. 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:

a) Determinación del estado inicial del educando en el momento de la intervención, es decir:

— Delimitación de las necesidades del sujeto.

— Especificación del estímulo que satisface cada necesidad: ¿es deseado ya o no?

— Determinación del nivel de conocimiento del educando acerca de lo que tiene que hacer en caso de decidirse por un determinado motivo (necesidad relacionada con el deseo del estímulo que la satisface).

— Nivel de exigencia de la necesidad: relaciones de dependencia que produce la satisfacción de una necesidad de un ámbito con las necesidades de otros ámbitos.

b) Anticipación y predicción acerca de los efectos posibles de la realización del cambio.

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

d) Evaluación del producto.

Dirección del autor: José Manuel Touriñán López, Departamento de Pedagogía Sistemática, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, c/ Juan XXIII, s/n., Santiago de Compostela.

NOTAS

- [1] TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1981) Valor pedagógico y educativo del principio de actividad, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX: 153, julio-septiembre, pp. 127-143.
- [2] TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1979) *El sentido de libertad en la educación*, c. I. y II (Madrid, E.M.E.S.A.).
- [3] WRIGHT, G. H. VON (1979) *Explicación y comprensión*, p. 55 (Madrid, Alianza Universidad).
- [4] WRIGHT, G. H. VON (1979), o.c., pp. 106-155. Especialmente pp. 148-153.
- [5] WRIGHT, G. H. VON (1979), o.c., p. 100.
- [6] WRIGHT, G. H. VON (1979), o.c., p. 105s.

- [7] HUDSON, W. D. (1974) *La filosofía moral contemporánea*, pp. 327-340 (Madrid, Alianza Universidad).
- [8] DRAY, W. (1957) *Laws and explanation in history*, pp. 25 y 33ss. (Oxford University Press).
- [9] PETERS, R. S. (1958) *The concept of motivation* (Londres, Routledge and Kegan Paul); TAYLOR, R. (1966) *Action and purpose* (New Jersey, Prentice Hall); TAYLOR, CH. (1964) *The explanation of Behaviour* (Londres, Routledge and Kegan Paul). LOUCH, A. R. (1966) *Explanation and Human action* (Oxford, Basil Blackwell); ANSCOMBE, G.E.M. (1966) *Intentions* (Ithaca, Cornell University Press); HAMPSHIRE, S. (1982) *Thought and action* (Londres, Chatto and Windus); HARRE, R. y SECORD, P. F. (1979) *The explanation of social Behaviour* (Oxford, Basil Blackwell); CRANACH, M. V. y HARRÉ, R. (1982) *The analysis of action* (Cambridge, University Press).
- [10] TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1981) Calidad de educación e investigación pedagógica, pp. 38-41, en la obra conjunta *La calidad de la Educación* (Madrid, Instituto San José de Calasanz, C.S.I.C.).
- [11] PINILLOS, J. L. (1978) Lo físico y lo mental, p. 29, *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 71, mayo.
- [12] TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1983) Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación, pp. 105-127, en la obra conjunta *Teoría de la educación. Conceptos y propuestas* (Valencia, Ediciones Rubio Esteban).
- [13] TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1983) El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista, p. 394 *Bordón*, XXXV: 249, septiembre-octubre, pp. 379-404.
- [14] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1981) Introducción al concepto de adoctrinamiento, p. 92, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX: 153, julio-septiembre, pp. 88-97.

SUMARIO: En este trabajo se defiende un modelo de explicación de la intervención educativa como acción. La explicación de la intervención educativa en lenguaje de acontecimientos es necesaria, pero no invalida la necesidad de explicar dicha intervención en lenguaje de acciones.

La clave para la defensa de un lenguaje de acciones en la intervención educativa está en la condición de agente.

La condición de agente, no sólo se da en el educador; se da, además, en el educando.

Si bien podemos anular la condición de agente en el educando, tal modo de actuación supone la anulación del carácter educativo de la intervención.

El trabajo concluye con la exposición de los requerimientos básicos de la intervención educativa.

Descriptores: Explanation of Human Action, Voluntary, Spontaneity, Habit, Coercion, Educational Intervention.