

# TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

CONTRIBUCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA EDICIÓN

SEGUNDA EDICIÓN

TERCERA EDICIÓN

CUARTA EDICIÓN

QUINTA EDICIÓN

SEXTA EDICIÓN

SEPTIMA EDICIÓN

ACTUALIZADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA

REVISADA



## Conceptos de «intención» y «educación»: Análisis y estudio de relaciones

POR

RAFAELA GARCÍA LÓPEZ

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo hace referencia a la necesidad de clarificar el significado que usualmente se le concede a los términos de «intención», «intencionalidad», «educación intencional» e «intención educativa» en el discurso pedagógico. Revisando la literatura existente sobre esta problemática que, todo hay que decirlo, no es excesivamente amplia, nos ha parecido detectar una no adecuada integración en el discurso pedagógico de dichos conceptos. Posiblemente esto se deba al carácter polisémico que tales conceptos poseen, de tal modo que el mismo término se emplea con distinto significado según el autor que lo use y en función de la corriente a la que pertenece. Estas circunstancias sugieren la necesidad de realizar un estudio de las diversas acepciones que estos términos han tenido y tienen en el discurso pedagógico. Todos sabemos que si no se llevan a cabo unas determinadas correcciones, al transferir términos de un contexto a otro, en nuestro caso del filosófico, psicológico y sociológico al educacional, se puede caer en el error de violar los significados atribuidos a ellos; es, por tanto, nece-

sario llevar a cabo las modificaciones pertenecientes en función del contexto en el que se usan los conceptos. Todo esto nos enlaza directamente con la necesidad general de reflexionar acerca del lenguaje que utilizamos cuando pretendemos sistematizar nuestros conocimientos sobre la educación y específicamente tratar de depurar el significado de los términos objeto de nuestro trabajo.

El desarrollo del estudio de la intención e intencionalidad ha dado lugar a una diversificación de las modalidades de estos conceptos según la ciencia que se ocupe de su estudio y según el contexto en el que es utilizado. Esta evolución recientemente ha planteado el problema de la posibilidad de una demarcación del significado teórico-práctico de estos términos en relación con los distintos contextos, en nuestro caso educativos, ya que estos vocablos adquieren hoy un uso amplísimo y sirven para designar fenómenos dispares, vinculados entre sí por analogías más o menos profundas. Así observamos que la intencionalidad ha sido tradicionalmente considerada, por la mayor parte del colectivo de pedagogos, no como una categoría psicológica en sí asociada al proceso conductual, sino como una categoría adscrita a un concepto: al concepto de «educación». Efectivamente, se ha debatido largamente sobre el carácter intencional o inintencional de la educación. Es un tema que requiere mayores precisiones en tanto que la aceptación o exclusión de esta nota esencial hace variar ampliamente los contenidos sobre los que habrá de ocuparse la Ciencia de la Educación. Ahora bien, el tema de la intencionalidad sólo se ha debatido para delimitar el concepto de educación, eliminándose de este campo discursivo otro tema importante, asociado al anterior, y relativo a las «intenciones» de los agentes educativos. A raíz de estos planteamientos postulamos que la intencionalidad en la educación puede entenderse y analizarse desde distintos planos discursivos, tema que desde nuestro punto de vista no ha sido explicitado y se ha constituido en el foco de las confusiones conceptuales derivadas del uso de dichos términos sin la previa clarificación del significado que se les otorga.

## **2. LA INTENCIONALIDAD COMO ELEMENTO CONSTITUYENTE DEL CONCEPTO DE «EDUCACIÓN». CRITERIO DE DEFINICIÓN**

En principio queremos distinguir dos perspectivas desde las que pueden enfocarse el tema de la «intención» e «intencionalidad» en las Ciencias de la Educación. Por una parte, la intencionalidad se constituye en uno de los criterios utilizados para clasificar y distinguir unas ciencias de otras; tema que tiene su

origen en Dilthey con la famosa distinción entre comprensión y explicación, más elaborado por Weber, y recientemente tratado, entre otros, por von Wright. Sería uno de los criterios que diferencia a las Ciencias Sociales y Humanas, entre las que se incluye la Ciencia de la Educación, de las ciencias físico-naturales. Esta perspectiva nos situará en un plano ideal-conceptual. La otra perspectiva desde la que pueden estudiarse las intenciones es la relacionada con la «acción», es decir, con lo que se hace, como un elemento más que interviene en el quehacer humano; este enfoque nos sitúa en el plano de la praxis, en nuestro caso, de la praxis educativa.

Nos dedicamos a continuación a clarificar lo que se ha denominado «carácter intencional del concepto de educación». Así, nuestro objetivo se encamina tanto al análisis directo de la pertinencia o no de la idea implícita de la intencionalidad en el concepto de educación, como al uso polémico que los teóricos de la misma hacen de ella a nivel conceptual, así como ofrecer un intento de superación de las polémicas acaecidas a raíz de la exclusión o aceptación de dicho criterio. Para ello, nos situamos inicialmente en un plano conceptual en el que se hará referencia, tanto desde una perspectiva esencialista como convencionalista al concepto de «educación» para comprender si es o no pertinente hablar de «intencionalidad» como un elemento constituyente (1) de la misma.

A lo largo de la exposición observaremos que ni todos los autores que se han ocupado de la educación se ponen de acuerdo sobre que sea la misma, ni mucho menos sobre su carácter intencional, si es que lo tiene. Pero aún va más allá la discusión, de carácter exclusivamente conceptual, pues, incluso los que postulan la necesidad de incluir como elemento constituyente del concepto de «educación» a la intencionalidad, no conceden el mismo significado a dicho concepto, lo que, de una u otra manera, nos conduce a revisar los distintos significados que tales términos pueden asumir.

Como venimos diciendo, esta situación ha dado lugar a grandes polémicas y discusiones centradas, sobre todo, en el concepto «educación». Esta polémica no puede pasarse por alto si, efectivamente, queremos dilucidar el carácter intencional o no de la educación. Por otra parte, habrá de tenerse en cuenta que el solo hecho de considerar la intencionalidad como carácter esencial y, por lo tanto, criterio de definición de la educación, plantea inevitablemente una discu-

---

(1) Así lo consideran Ferrández, A. y Sarramona, J.: *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona, Ceac, (7.<sup>a</sup> ed.), 1980, p. 24.

sión teórica referida, por una parte a los llamados tipos o clases de educación: formal, informal y no formal, y, por otra a la distinción entre formación y educación, discusión que no afrontaremos en este trabajo.

No es nuestro objeto examinar el concepto de «educación» aisladamente, sino ver cómo se presenta asociado al término «intención» e «intencionalidad» en el discurso pedagógico. Dejando a un lado los aspectos etimológicos e históricos nos situamos en una perspectiva sincrónica, pues creemos que como artificio metodológico, nos es más útil de cara al tratamiento de las relaciones de orden conceptual. La «intencionalidad» se concibe como un criterio, entre otros, que sirve para distinguir lo educativo de lo que no lo es. De todos es conocido la gran cantidad de definiciones que se han dado de la educación; algunos autores (2) han intentado explicitar los caracteres comunes que presentan las distintas definiciones, con lo que lograr una cierta estabilidad a través de la multiforme diversidad de las formulaciones existentes. Hay quien considera que es conveniente plantearse en primera instancia, no qué es la educación, sino a qué se le va a llamar «educación»; es decir, ¿qué criterios distinguen a la educación de otros procesos? (3). La posibilidad de confundir la educación con otros procesos próximos y muy relacionados, como por ejemplo formación, enseñanza, aprendizaje, instrucción, adiestramiento, entrenamiento, manipulación y adoctrinamiento, entre otros (4), ha promovido la preocupación por encontrar criterios propios e irreductibles para referir el concepto de «educación». La «intencionalidad» sería uno, entre otros, de estos criterios. Sin embargo, aunque bastantes definiciones de educación dan por supuesto implícita o explícitamente, el carácter intencional como uno de los elementos constituyentes y, por tanto, como criterio de definición, excluyendo lo no intencional del concepto, también

(2) R. Hubert, por ejemplo, hace un listado de definiciones reales de educación, en base a la extracción de los caracteres comunes de la misma. Acaba definiéndola como «el conjunto de las acciones y de las influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro; en principio, por un adulto sobre un joven y orientada hacia un objetivo que consiste en la formación juvenil de disposiciones de toda índole correspondiente a los fines a los que está destinado, una vez llegue a su madurez» (Hubert, R.: *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires, El Ateneo, 1975, (7.ª ed.), pp. 3-4).

(3) No se trataría de ofrecer, como normalmente se ha venido haciendo, (ej. Hubert, Sarrañana, Ferrández y otros) las notas esenciales de la educación, sino a qué se le va a llamar «educación» por la comunidad de científicos de la misma. Es lo que K. Popper llama esencialismo metodológico y nominalismo metodológico. Asociado este problema, claro está, a la Filosofía del Lenguaje (Popper, K.: *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires, Paidós, 1967, p. 47 y ss.).

(4) Cfr. Esteve Zarazaga, J. M.: «El concepto de educación y su red nomológica», en Varios: *Teoría de la educación I. (El problema de la educación)*. Murcia, ed. Límites, 1983, pp. 11-25.

otros muchos no lo han hecho así, de tal modo que cuestionan la reducción a lo intencional del concepto educación.

Desde nuestro punto de vista, es preciso hacer frente a dos tipos de problemas: uno se refiere a la pertinencia de incluir o excluir a lo intencional en el concepto de educación; el otro, en saber exactamente en que sentido se usa el término «intencionalidad», porque si analizamos algunas definiciones de educación observaremos que no están, de ningún modo, integrados adecuadamente en el discurso pedagógico. Se trataría de delimitar, en primer lugar, si la intencionalidad es entendida en su sentido más genérico —como 'direccionalidad'—, o bien en su sentido lógico y gnoseológico —como 'referencia al objeto'—, o bien simplemente como propósito, tal y como se desprende de los estudios de la filosofía analítica. Como he dicho anteriormente son muy pocos los autores que explicitan el significado otorgado a dicho término, salvo raras excepciones (5), si bien puede afirmarse que, gran parte de ellos, aunque lo hayan reflexionado, la utilizan como propósito. De manera tal que al hablar de *intención educativa* lo que se pretende expresar, en términos muy generales, es el propósito que se tiene de dirigir u orientar el proceso educativo hacia un determinado fin, o haciendo referencia a un determinado patrón. En otras palabras, intención educativa expresa el propósito de ejercer alguna influencia educativa.

Estas formas de definir y entender la educación consideran, pues, que la intencionalidad educativa de quien educa es una nota esencial de la misma. Hay que reconocer que gran parte de los tratadistas han considerado, entre otros, como rasgo definitorio de la educación, a la «intencionalidad». Esto puede comprobarse sin necesidad de estudios estadísticos o porcentuales, acudiendo a la enorme cantidad de definiciones que suelen incluir los manuales de Pedagogía General o similares (6).

---

(5) Por ejemplo, A. Sanvisens en su artículo «Educación y medios de comunicación social», ponencia presentada en el III Seminario de Teoría de la Educación, Murcia, 1984, explicita claramente en qué sentido utiliza el término «intencionalidad». Otro autor que también lo hace es G. Vázquez Gómez en: «La educación como experiencia directiva temporal», en Varios: *Teoría de la educación I. (El problema de la educación)*. Op. cit., pp. 127-144; consúltese sobre todo pp. 130-133. Por otra parte, Castillejo prefiere usar la expresión «propositividad» en lugar de «intencionalidad», reconociendo el carácter ambiguo y polisémico que esta última posee. (Castillejo Brull, J. L.: «El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista», en *Papers d'Educació* («Conceptos y propuestas»), Valencia, Rubio Esteban, 1983, p. 21). Ultimamente, el autor mencionado ha reconocido que el significado que ha de otorgarse a dicho término hace referencia a la deliberación.

(6) No obstante, en el conocido análisis de definiciones realizado por R. Hubert (*Tratado de Pedagogía General*. Op. cit., pp. 3 y ss.), a la intencionalidad sólo cabe suponerla implícita en uno de los cuatro caracteres comunes que afirma el autor haber encontrado. El tercero de los caracteres

Ahora bien, no es lo mismo entender y definir la «intención educativa» en sentido estricto, como el señalado arriba, que entenderla en un sentido amplio. Pues, efectivamente, algunos autores amplían desmesuradamente el concepto de «intención educativa», de suerte que lo que podría ser considerado como un criterio de definición, se dispara incluyendo cualquier fenómeno o proceso que debiera ser incluido en el concepto de educación. Se habla entonces de «intención latente», «intención implícita», «intención virtual», «intención ancestral», etc. Algunos ejemplos de estas posiciones excesivamente amplias serían los siguientes: W. Flitner nos habla de *intención no reflexiva*, argumentando lo siguiente: «Intencionalidad educativa quiere decir que en el encuentro y en el quehacer se establece un comportamiento a ayudar al otro (...). Esta intencionalidad, de acuerdo con nuestros supuestos, puede darse bajo la forma de un saber vital, inmediato, de tipo intuitivo. Constituye entonces un comportamiento, transmitido como 'costumbre', objetivado en las 'instituciones' del sistema educativo históricamente dado. Puede chocar con dificultades y entonces, como resultado de una reflexión ulterior, se hace expresamente consciente» (7). De un modo similar, P. Feroso afirma: «La concepción del universo, la escala de valores, las pautas de comportamiento compartidas por los miembros de una comunidad, los mismos prejuicios y estereotipos educan porque están ya cargados de dominio de la naturaleza y de la polarización hacia metas previstas prospectivamente por el hombre; es una intencionalidad implícita, pretéritamente fijada, pero intencionalidad» (8). Hay, pues, una intencionalidad ancestral, pero previsoría y prospectivamente anclada por el hombre en lo social. Nos parece que este autor, en el fondo no discrimina entre lo que es y no es educación, pues si tomamos al pie de la letra lo que nos dice, todo lo social está impregnado de intención educativa, con lo que puede afirmarse, para ser consecuente con su planteamiento, que todo, absolutamente todo, puede educar. En conclusión, no nos ofrece ningún criterio ni forma de saber cuando existe y cuando no existe en cada situación intención de educar.

---

presentes, según Hubert, en todas las definiciones es que «todas concuerdan en reconocer que esta acción (la educación) se orienta hacia un objetivo. Toda educación tiene un destino. Está sometida a una ley de finalidad» (p. 4). En tal «orientación hacia un objetivo» cabría suponer la intención. Sin embargo, la dirección hacia un objetivo es uno de los sentidos de «intencionalidad» que no tiene porqué implicar el otro sentido, el sentido «propositivo».

(7) Flitner, W.: *Manual de Pedagogía General*. Barcelona, Herder, 1972, p. 84.

(8) Feroso, P.: *Teoría de la educación*. Barcelona, Ceac, 1982, p. 157.



Otro autor que tampoco parece tener claro este término es F. Märtz, quien nos habla de una *intención latente* y, al oponerse al concepto de educación 'funcional' de F. Schneider, dice así: «Obviamente, puede objetarse que precisamente las fuerzas de carácter 'funcional' ('el mudo sermón de la personalidad', 'la atmósfera espiritual-moral general de la familia') son 'de más fuerza educativa' que 'la acción educativa consciente de los padres, como su amonestar, reprochar o castigar'. Pero esta objeción interpreta desacertadamente la esencia del hombre como persona y la esencia de una personalidad moral, y con ello también lo educativo. Una madre que al levantarse temprano cuida al niño, durante la mañana se ocupa de las tareas domésticas y por la tarde 'educa intencionalmente' dos o tres horas, en su caso con amonestaciones, reproches y castigos, no educa en absoluto. No se pueden limitar la conciencia personal y la intención pedagógica al empleo de unos cuantos medios educativos, como si 'el mudo sermón de la personalidad' no fueran expresión de una conciencia personal y de una intención latente de ser buenos y de ayudar a los otros a ser también buenos» (9). Está claro que este autor jamás se ha planteado que la intención no es siempre «intención educativa», como tampoco, y a otro nivel ha demostrado J. Escámez y R. Marín en relación con los hábitos el primero (10), y con las actitudes, el segundo (11). Pero siguiendo con Märtz se observa que la intención, para él, aunque latente, no deja de estar presente ni siquiera en lo que ha llamado «atmósfera familiar». No nos explica entonces en qué momentos o con qué tipo de actuaciones los padres no educan a sus hijos.

No parece que este autor defienda que cualquier acción de los padres que influya sobre sus hijos haya de ser educativa. Pero si todo es educativo, que es lo que se desprende de sus propias palabras, porque todo está imbricado de una intención latente, entonces, utilizar la intencionalidad como restricción es asumir una restricción que no restringe nada. Lo más difícil en este caso sería establecer criterios que identificaran la presencia o ausencia de tal intención latente. El único criterio que podemos extraer de su propio texto es que existe 'intención educativa latente' si se «quiere ser bueno y ayudar a los otros a ser también buenos». Así insiste: «La intención pedagógica no significa, pues, que uno piense ininterrumpidamente en educar. Todo su obrar y su ser adquirirían

---

(9) Märtz, F.: *Introducción a la Pedagogía*. Salamanca, sígueme, 1968, p. 150.

(10) Cfr. Escámez, J.: *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Univ. de Murcia, 1981, pp. 191-206.

(11) Cfr. Marín, R.: *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, Miñón, 1971, p. 71.

en este caso un carácter innatural, obligado e incluso inauténtico. La verdadera ayuda educativa está impregnada de una intención latente cuya esencia expresa excelente D. von Hildebrand cuando habla de la *intentio benevolentiae*; esa intención que dice: quiero hacer bien a alguien y ayudarle a su felicidad» (12). Evidentemente, planteamientos como este nos conducen directamente a distinguir entre los conceptos de «educación» y «formación». Pero antes, volvemos a insistir en que la gran dificultad que supone descubrir estas supuestas intenciones se debe, sobre todo, a la utilización de términos que no han sido definidos con un mínimo de rigor; me estoy refiriendo en concreto a lo que ha de entenderse por 'intención educativa', y no a utilizar indiscriminadamente el concepto de intención, o bien aislado o relacionado con otros que poseen connotaciones nada claras, como por ej. con nociones escolásticas, psicoanalíticas, etc.

Saber si todos los procesos de influencia son o no intencionales no es tema que haya de preocuparnos, puesto que tan sólo queremos referirnos a la intención educativa, sin más sofisticaciones. El mismo J. García Carrasco se refiere a este hecho cuando dice: «En el proceso educacional, tomado en su conjunto, no se puede afirmar que la totalidad del proceso de influencia que incide sobre el individuo sea propiamente intencional aunque induzca conducta; la recurrencia de circunstancias induce homogeneidad de comportamientos y, por lo mismo, configura patrones y hábitos, sin haber sido intencionalmente inducidos; incluso secuencias de acción que nacieron intencionales se convierten en automáticas haciendo, finalmente, difícil la presunción de existencia de motivo. Quizá sean más las acciones, incluso dentro de la educación institucionalizada, de las cuales los actores serían incapaces de dar razón» (13).

Pero, si bien, como antes dijimos, son muchos los autores que excluyen lo no intencional del concepto de educación, también hay otros muchos que no lo han hecho así. es decir, que de alguna manera, cuestionan la reducción a lo intencional del concepto de educación. Entre estos últimos nos encontramos, por ejemplo, a J. Stuart Mill, E. Krieck, F. Giner de los Ríos, J. Dewey, H. Nohl, F. Schneider, A. J. Toynbee, H. Henz, R. Dottrens, y otros. Ahora bien, muchos de estos autores no opinan explícitamente que la educación sea inintencional, sino que estas características las reservan para expresiones más o menos paralelas a «educación informal», como «educación espontánea», «difusa», etc.

---

(12) Märtz, F.: *Introducción a la Pedagogía*. Op. cit., pp. 150-151.

(13) García Carrasco, J.: «La educación como reproducción», en Varios: *Teoría de la educación I. (El problema de la educación)*. Op. cit., p. 84.

Revisando las distintas definiciones de «educación», podríamos sintetizar los criterios que la definen en los siguientes: actividad, intencionalidad, sistematismo, valiosidad o positividad. Pero, si tomamos estos criterios como válidos para definir la educación, será preciso explicitar qué entendemos por cada uno de ellos, tarea que los pedagogos no se han planteado, en concreto, con la «intencionalidad» (14). La prueba evidente de que no se ha profundizado en esta cuestión, que simplemente se ha dado por supuesta, viene avalada por su presencia —de la intencionalidad— en la caracterización de otros procesos muy distintos de la educación (15).

Si utilizamos la intencionalidad como criterio de definición de la educación por una parte, y por otra pretendemos distinguir a ésta de conceptos próximos como los reseñados anteriormente, observaremos, en primer lugar, que en algunos de dichos conceptos también cabe hablar de intención e intencionalidad como criterio de definición. Luego tal y como se ha formulado, la intencionalidad no es un elemento irreductible de la educación, a menos que le demos un significado especial. Kilpatrick fue el primero que utilizó la «intención» como criterio de definición del «adoctrinamiento», considerando las intenciones no como cualidades misteriosas o inaccesibles de la mente sino como expresión de la conducta de un agente (en nuestro caso, el profesor). R. M. Hare sostiene un tratamiento similar en relación al tratamiento moral, y White (16) también argumenta que el adoctrinamiento se distingue de la educación por las intenciones del profesor. Por último, para I. A. Snook: «It is my contentio that in the notion of intention we come to the essential characteristic of indoctrination» (17). Habrá pues, que especificar a qué tipo de intencionalidad o intenciones nos estamos refiriendo para ver si, en efecto, éstas pueden distinguir lo que es educación de lo que no lo es.

Hemos llegado a un resultado que puede parecer paradójico. Es decir, en

(14) ¿La intención es un componente básico del significado de «educación», o se trata sólo de un ingrediente connotativo? En este sentido, como explica G. Leech, el carácter borroso de los límites semánticos de las palabras en su uso normal, dificulta el poder discernir si una propiedad determinada es lo uno o lo otro (componente básico o simplemente connotación) (Leech, G.: *Semántica*. Madrid, Alianza Universidad, 1977, p. 143).

(15) Formación, enseñanza, aprendizaje, instrucción, adiestramiento, entrenamiento, manipulación, adoctrinamiento, etc.

(16) Cfr. White, J. P.: «Adoctrinamiento», en Peters, R. S.: *El concepto de educación*. Buenos Aires, Paidós, 1969, pp. 279 y ss.

(17) Snook, J. A.: *Indoctrination and Education*. London and Boston, Routledge & Kegan Paul, 1972, p. 43.

última instancia, se plantea la necesidad de concretar que la intencionalidad o intenciones a las que nos referimos para definir a la educación, hemos de adjetivarlas con «educativa», para no confundirlas, debido a su intervención en otros procesos. Es decir, que en el marco de la educación no se debe hablar de «intencionalidad» o «intención» a secas, sino de «intencionalidad educativa» e «intención educativa».

Consideramos que la educación no tiene sentido si no se *intenta* influir; todo educador aspira a la influencia, pero los procesos de manipulación, condicionamiento y adoctrinamiento, entre otros, también intentan influir. Si la primera nota de su definición es su naturaleza intencional, caracterizándola como una actividad encaminada a una meta concreta, se llegará a la conclusión, según lo establecido anteriormente, de que no toda intención es educativa, pues no toda actividad práctica es educativa, entrando así de lleno en el problema de definir qué es educativo, pero no sólo en relación al proceso, sino también al producto. Esto nos lleva al punto clave que es la distinción entre «educación intencional» e «intención educativa».

### 3. 'INTENCIÓN EDUCATIVA' Y 'EDUCACIÓN INTENCIONAL': ANÁLISIS CONCEPTUAL

Hemos apreciado una clara confusión en el discurso pedagógico respecto al uso de estas expresiones, pues indistintamente se usan como si aludieran a los mismos referentes. Creemos que la expresión 'educación intencional' está más relacionada con el sentido genérico y fenomenológico de intencionalidad, en tanto que dirección *hacia* y presencia de fin (expresión que podría ser perfectamente interpretada como una característica esencial del concepto de educación), mientras que 'intención educativa' se relaciona con el sentido propositivo (se tiene un propósito, que en nuestro caso será de educar; es un tipo de intención). Consecuentemente, los referentes aludidos por cada una de dichas expresiones son distintos, situándose el primero en un nivel puramente conceptual, asociado a la definición de educación, y el segundo más relacionado con los aspectos tecnológicos y prácticos de la educación.

Para nosotros, en el fondo de estas cuestiones subyacen dos tipos de problemas muy distintos pero interconectados: el primero de ellos consiste en que, por una parte, nos encontramos con autores que pretenden ofrecer una definición en sentido amplio de educación, en la que cabría incluir a lo no intencional, mien-

tras que, por otra, están aquellos que pretenden elaborar un concepto de educación en sentido estricto, y a su vez, exigen la presencia de la intencionalidad como nota constituyente del mismo. El segundo tipo de problemas al que hacía referencia surge de la inadecuada utilización del término 'intención' en el discurso pedagógico. Nos estamos refiriendo al uso técnico de la palabra y es importante saber que significado le conceden o a qué la refieren quienes, en principio, parece que con más rigor la deben utilizar: el colectivo de pedagogos, tóricos o científicos de la educación. Conviene recordar que el discurso pedagógico versa sobre una realidad eminentemente práctica —la educación—, cuya interpretación exige no sólo medios para validar y contrastar un efecto, sino también medios para justificar la conveniencia de lograr ese efecto. Así Touriñán nos comenta: «...El significado del discurso pedagógico se refiere, en ocasiones, a una realidad abstracta, expresada en conceptos que no siempre guardan una relación directa con hechos observables. Y así las cosas, es imprescindible en el establecimiento de un discurso pedagógico significativo, la evaluación de los términos teóricos que se utilizan» (18). Precisamente son los que defienden la «intencionalidad» como nota esencial de la educación los que con mayor frecuencia han originado equívocos respecto a su significado, dando lugar a considerar como intencional a cualquier cosa y abocando, en definitiva, en un concepto amplio de «educación».

Somos conscientes de que la tarea de dilucidar el significado de las expresiones 'intención educativa' y 'educación intencional' sólo constituye una primera fase para la solución del problema indicado, ya que sólo conociendo sus referentes y distinciones estaremos en situación de poder ofrecer la posibilidad de evitar equívocos que enturbian e impiden una comunicación eficaz en las elaboraciones del discurso pedagógico. Nos interesa demarcar la consistencia teórica de estos términos, por sus posibles repercusiones tanto en las elaboraciones teóricas como en la dimensión normativa y tecnológica de la educación, ya que parece que ha pasado desapercibido para muchos que la 'educación intencional' pertenece al universo teórico-conceptual y la 'intención educativa' pertenece al nivel de la praxis, y está estrechamente relacionada con el proceso, acción y agentes educativos. Esta es la tesis que defendemos en nuestro trabajo.

---

(18) Touriñán, J. M.: «Análisis teórico del carácter «formal», «no formal» e «informal» de la educación» en Varios: *Papers d'Educació*. Op. cit., p. 108. También se puede consultar en esta misma línea Esteve Zarazaga, J. M.: *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid, Anaya/2, 1979, pp. 37-40, pp. 78-81, y pp. 107-111.

Así pues, nuestra atención se focaliza en las relaciones que ambos conceptos mantienen (educación e intención), y en el significado que adquieren cuando aparecen juntos y adoptan, alternativamente, el papel de 'sustantivo' o de 'adjetivo', porque pensamos, y es lo que intentamos demostrar, que aunque las expresiones 'educación intencional' e 'intención educativa' tienen algo en común (19), no por ello poseen los mismos referentes. Y esta consideración, al no haberse advertido, viene a ser una de las causas que, en el lenguaje educativo, a veces se confundan e identifiquen erróneamente, ocasionando graves malentendidos. Pretendemos dilucidar el sentido más coherente y racional en el que deben ser entendidas y usadas tales expresiones en el contexto educativo. La hipótesis que defendemos es que ambas expresiones no pertenecen al mismo nivel de discurso, puesto que 'educación intencional' debe ubicarse en un nivel de codificación teórico, ya lo hemos dicho, asociado al concepto de educación, mientras que 'intención educativa' se codificaría, siguiendo la clasificación propuesta por A. J. Colom (20) como acción. Si, en efecto, para el análisis de las expresiones debemos situarnos en un nivel metateórico, las implicaciones de sus referentes, como hemos dicho, pertenecen a dos planos o niveles distintos. Esperamos que nuestro análisis contribuya a una mayor clarificación tanto de la teoría como de la práctica educativa.

En conclusión, la 'educación intencional', que requiere elaborar un plan de acción, requiere estar orientada al futuro —sentido fenomenológico del término—, elección y decisión, por parte del agente, de los medios; conciencia de fines y medios y, desde luego, responsabilidad, así como la necesidad de coincidencia entre el resultado de la evaluación del estado final y el resultado previsto; es decir, responde a un proceso planificado desde el inicio, sistemático, en el que se da una relación de influencia optimizante entre los agentes y los sujetos de la educación produciendo un efecto valioso. Sin pretender complicar más las cosas, creemos que la definición propuesta coincide básicamente con la definición de educación postulada por la gran mayoría de teóricos, como hecho, como actividad y como relación. De modo que puede parecer una redundancia hablar de 'educación intencional', es decir, de adjetivar innecesariamente con 'intencional' al concepto de educación. Esta es, pues, una actividad intencional; es un

---

(19) Puede consultarse M. Bratman: «Two Faces of Intention», en *Philosophical Review*. XIII, July, 1984, núm. 3.

(20) Cfr. Colom Cañelas, A. J.: *Teoría y metateoría de la educación*. México, Trillas, 1982, p. 62.

proceso y como tal posee direccionalidad o está *orientado a*, por lo que creemos detectar una contradicción lógica cuando se habla de educación no intencional. El que se atribuya un carácter formal, no formal o informal, promoviendo tres categorías distintas, más o menos lejanas, no impide seguir considerando a todas ellas como actividad intencional. Si bien, en el caso de la educación informal, su intención no es educativa (21). Pero no es lo mismo negarle la intencionalidad que especificar que hay tipos de intención.

Por otra parte entendemos la intención en el sentido de propósito: «La intención siempre es intención de hacer algo» (22), por lo que siempre es activa e implica una cierta tensión a la realización de una acción, a la producción de un evento, entendido éste cuando se da un cambio de estado en un sistema.

No creemos que nuestro esfuerzo concluya en un concepto propio y original de 'intención educativa'. De hecho será otro más, aunque esperamos haberlo argumentado lo suficiente para que pueda ser tenido en consideración, de modo que proponemos que se entienda por 'intención educativa', la intención de generar alguna influencia educativa, sabiendo que tal intención sólo puede ser atribuida a lo que se ha considerado como «agente educativo» (lo que realiza una acción que produce un «efecto educativo») y, concluimos que para que exista realmente 'intención educativa', el agente ha de poder representarse, previamente a su ejecución, los «efectos educativos» que mediante su acción quiere generar.

Es evidente que para responder a cuestiones como las siguientes: ¿Toda acción educativa implica intención educativa?, o ¿es condición indispensable la intención educativa del agente para que haya acción educativa?, será necesario delimitar lo que habrá de entenderse por «agente educativo», «efecto educativo», «acción educativa», etc., tarea que abordaremos en otro trabajo.

---

(21) Touriñán, J. M.: «Análisis teórico del carácter «formal», «no formal» e «informal» de la educación». Op. cit., p. 117.

(22) Mosterin, J.: *Racionalidad y acción humana*. Madrid, Alianza Universidad, 1978, p. 148.