

# Dualismo ideológico y educación crítica

JAIME CASTAÑÉ CASELLAS

La disposición efectiva para *comprender los procesos y dinamismos de la sociedad que enajenan al hombre* y a través de la comprensión *dominarlos* es, sin duda, uno de los objetivos esenciales del quehacer educativo. La Pedagogía debe investigar sobre él, y en la investigación dar cabida a la pregunta por *los criterios* que permiten estudiarlo desde la realidad negativa, donde se descubre su ausencia, hasta formas de realización cada vez más adecuadas; criterios que, en definitiva, permiten dar curso y efectividad a la misma realización.

Se sugieren aquí *dos planos* o niveles, a saber: de educación y de Pedagogía. Aparece en los dos el hecho interrogativo que cobra realidad con *los influjos del entorno sociocultural* sobre los individuos, y en ambos el hecho implica la cuestión de cómo tales influjos *puedan promover al hombre*. Es ésta una cuestión compleja y ardua muy determinada por caracteres negativos enajenadores, a partir de los cuales debe desarrollarse el proceso de superación no sólo perfectiva, sino constitutiva del hombre en aspectos que le son esenciales y a los que no conseguía dar la necesaria vigencia.

Como se ve, *el concepto de educación* aquí es amplio: lo define el desarrollo humano perfectivo por referencia a lo que el hombre es ya según su índole humana concreta, pero respecto de lo cual deben cumplirse ulteriores posibilidades y exigencias de realización, inscritas en su misma constitución esencial. La perspectiva adoptada pone de manifiesto, por de pronto, cierta *despo-*

*sesión de recursos*, que tiene su origen en factores del *entorno sociocultural*: al hombre se le priva de conocimiento y de motivación que le son precisos en la propia base donde cobra sentido y ha de cobrar fuerza y eficacia la tarea de construirse humanamente.

La *Pedagogía* que estudie esta realidad negativa con intento de encontrarle respuesta a nivel teórico y ofrecer así criterios válidos de educación adolece también, por su parte, de *un grave condicionamiento negativo*: desde el entorno sociocultural se ejercen sobre ella influjos ofusadores dotados de gran poder, dudosamente controlables por ella misma, determinados por intereses contrarios a la promoción que debiera dar sentido y realización concreta al quehacer educativo.

No puede ya aplazarse una referencia al término *dualismo* que muestre su significado central en la reflexión aquí expuesta, y es ahora, después de las indicaciones últimas, cuando procede explicarlo, si bien de manera interrogativa.

## CONDICIONAMIENTO SOCIAL Y DOMINIO SOBRE EL HOMBRE

Lo dicho sobre la Pedagogía, condicionada por cierto contexto ofuscador, puede considerarse *en sentido hipotético*, susceptible, por tanto, de confrontación y de posibles alternativas básicas una vez descrito con la debida claridad. Pero no faltan razones para un enfoque diferente, motivado por la postura de quienes dan a la hipótesis valor de *principio básico* y juzgan que la Pedagogía carece de capacidad para investigar sobre educación por no poder construirse según las exigencias de rigor objetivo y de comprensión a la luz de los datos.

Hay razón para la sospecha de que tal postura también ofusca las cuestiones acerca del desarrollo humano perfectivo, impidiendo plantearlas de forma directa dentro de una perspectiva propiamente pedagógica. Se trata, al parecer, de *una reducción dualista* infundada: sólo reconoce, de un lado, la manipulación a partir de planteamientos dictados por el poder en el campo de la cultura, y del lado opuesto, un estudio descriptivo-teórico que ponga de manifiesto dicha manipulación desde postulados negadores también de la realidad educativa como proceso capaz de promover al hombre, pero definidos a la vez por su afirmación del mismo hombre como susceptible de promoverse por cambios objetivos sobre la base de condiciones que en el interior de la sociedad le determinan y le configuran tal cual es.

Al adentrarnos en la reflexión conviene tomar como núcleo del análisis interrogativo *la tensión conceptual entre las dos corrientes*, una de las cuales refiere las experiencias e interpretaciones compartidas en la sociedad, o sea, la cultura, al dominio sobre el hombre, y la otra las considera producto

de necesidad más que dinamismo, con posible intencionalidad y con suficientes recursos para ser proceso de educación efectiva. Si resulta que entre los dos hechos culturales cabe *una visión crítica* inconciliable con el primero y capaz de contradecir la tesis expresada por el segundo, uno y otro se invalidan, aunque por distintas razones y a distinto nivel: el primero, como dinamismo de enajenación, anulado por la crítica hasta allí donde ésta llegue en su revelación del engaño, y el segundo por carecer de base epistemológica, ya que el hombre va desde sí mismo por su camino de promoción humana al excluir lo que le enajena.

## IDEOLOGIA CULTURAL Y PARCIALIDAD IDEOLOGICA

La hipótesis recién sugerida no quiere ni puede incurrir en «una cándida despreocupación frente al poderío de la realidad extrapedagógica», según se expresa Adorno (p. 141), y con él ha de reconocer que «las formas pedagógicas aisladas, por indispensables que sean, no nos valen» (*loc. cit.*). Ahora bien: si ese poderío de la realidad extrapedagógica adopta una de sus principales formas y fuerzas en la *ideología* como conciencia falsa, «pero a la par susceptible de ser deducida de legalidades sociales y objetivas» (Adorno, p. 96), en el polo opuesto quizá nos encontremos con «una falsa carencia de prejuicios, amputación del pensamiento que se confía sin reflexión a los materiales aislados del conocimiento» (p. 97).

No vale decir, con pretendida seguridad, que esto último se evita al comprender los procesos sociales de enajenación, si entretanto queda como postulado indispensable la afirmación de que *el hombre es producto*, no origen intencional de la cultura, y si por ello se concluye que la aparente educación a partir de la conciencia, por obra de la iniciativa humana, sólo puede —únicamente es eficaz— según el poder que le dan las condiciones objetivas. Aquí también hay postura ideológica: *ideología que desune el conocimiento*, y al asumir la información de un ámbito, no considera la de otro.

Como dice Lenk (pp. 22 s.), la analogía —identidad en algún aspecto, sostenida por la afirmación a través de la diversidad— es clave ideológica (lo cual no supone que deba rehuirse toda analogía como fuente de error). Lo inadecuado y erróneo consiste en llevar la afirmación más allá de los límites de su evidencia sobre una base que sólo tiene el brillo de la firmeza, y no realidad firme. Desde el poder se inculcan aspectos de cultura alienadores al unir sobre bases ficticias de conocimiento, ocultadoras de la realidad, los objetivos de promoción humana y el dominio sobre el hombre. Mas también la ideología, al parecer, priva al hombre de esperanza justa al negarle, desde la afirmación indiscutible de procesos efectivos de enajenación, *el poder intencional* de promoverse desde sí mismo, dominándolos *a través de la capacidad crítica*.

La forma de ideología recién señalada no tiene por qué excluir toda presencia de la razón en los procesos mentales que ella juzga ideológicos (Lenk, p. 32 s.). Solamente excluye como dato ilusorio, desechable, un poder de la razón crítica sobre supuestos no discutidos ni tampoco racionales lo bastante efectivo como para dominarlos comprendiéndolos. *Toda posible discusión procedería armonizada con el sistema*: según criterios y sobre bases acordes con una realidad que tiene como fin afianzarse, y en su afianzamiento no se subordina al propósito de realización y plenitud humanas.

Ahora bien: si *el hombre* no sólo ve lo objetivo y exterior, sino que bajo ciertas condiciones además *ve su propia mirada*, reducir así el poder de la razón es atribuirle una limitación cuestionable, y el no dar cabida al cuestionamiento de la tesis reduccionista supone parcialidad: implica una postura ideológica definida no por el examen riguroso y comprensivo de los datos, sino por *el dualismo*, falta de justificación, que en el plano de la cultura reduce los planteamientos acerca del hombre enajenado, imponiéndoles con exclusividad la doble perspectiva de la manipulación, ejercida por el poder, y de un análisis objetivo interesado sólo por procesos que no nacen del hombre como sujeto, sino que son dinamismos del contexto social.

La primera perspectiva viene dada por *hechos*, y la segunda tiene su clave en *supuestos epistemológicos*. En la última se delimita la mirada —según el ángulo de visión, por referencia al punto de vista—, y así la anterior, a su vez, también resulta delimitada, con lo cual permite descubrir unos aspectos de la realidad y no otros.

## ARTICULACION DE LA REALIDAD EDUCATIVA CON EL PODER

Entre los aspectos que el análisis descubre, se encuentran con carácter significativo formas de manipulación descritas por Althusser e interpretadas según su propia teoría (pp. 118-172). Desde *una identificación fáctica del derecho con el poder* que también hallamos —expuesta y además valorada críticamente— en Sabine (pp. 568 ss.), el Estado, según Althusser, logra mantener su dominio con el «aparato represivo» que posee; pero lo consigue de manera más honda y eficaz con su «aparato ideológico», o sea, al hacer que la política, los medios informativos, la Iglesia y otros organismos religiosos, la institución escolar y en general todo cuanto pueda servirle para *persuadir* y no produzca impresión de violencia —lo que llama Althusser «aparato ideológico»— determine en los individuos *una visión imaginaria de las relaciones* entre ellos y sus *condiciones reales de existencia* (p. 146): la visión que el poder necesita acepten los individuos para quedar oculto y así seguir dominándoles.

En la doble perspectiva que estudiamos, la Pedagogía halla sin duda importantes valores de método: por una parte, *realismo*, si bien la parcialidad reduccionista del enfoque lo limita a determinados aspectos y, por otra, *coherencia sistemática* al aparecer los datos objetivos en un contexto de relaciones

que permiten comprenderlos, aunque la comprensión así lograda adolece de igual reduccionismo.

Según esta forma de ver los datos objetivos y comprenderlos, *la realidad* es no ya suma, sino *interdependencia de factores* que se ilumina por su mismo orden, pero implica a la vez en su unidad problemas de conjunto, sin que tampoco los problemas particulares tengan otra raíz ni otra posible solución. No cabe, pues, *ciencia* a partir de informaciones dispersas como origen de unidad, sino sólo *desde cierta unidad más profunda y significativa que la dispersión*; ni cabe explicación científica, ni planteamiento válido, ni siquiera captación de los datos según el sentido que tienen, a no ser en la unidad e interdependencia común. Según Salustiano del Campo, «no hay, podríamos decir, verdad ninguna que no forme parte de un sistema general. No hay hechos, sino estructuras; ni verdades parciales, sino sistemas cognitivos» (Lerena, p. IX).

Lo que vemos en el campo de investigación pedagógica al adoptar la doble perspectiva propuesta puede resumirse como *la articulación de escuela y sociedad en el contexto de la ideología asumida por el poder*: de poder ejercido con carácter de fin u objetivo supremo y de ideología alienadora al servicio del poder inculcada por él en beneficio propio. Para dominar, según indica Lerena, «se lleva a cabo la tan necesaria tarea de organizar sistemáticamente el desconocimiento y hacer que el mundo marche» (p. 90). Tal es, desde el punto de vista que nos ocupa ahora, la función primordial de la ideología.

Así, nos hallamos ante una visión de la realidad educativa que la presenta articulada con el poder, y que en el contexto social donde se incluye esta realidad y donde es preciso comprenderla concibe la interpretación compartida por los hombres de sus propias experiencias humanas —o sea, la cultura— cual *mediadora del dominio sobre los individuos* en el interior de sistemas que el mismo poder controla.

Tanto la realidad como su conocimiento se nos presentan aquí en su carácter de estructura: de unidad constituida por elementos que le están subordinados y se definen por esta subordinación. O si se quiere, la visión presentada tiene su *clave de comprensión* en el concepto de *sistema: unidad compleja* interconectada. Recordemos a Kant: «La razón es en sí misma un sistema (subjetivamente), aunque en su uso puro, que tiene lugar por medio de simples conceptos, no sea más que un sistema de investigaciones según los principios de la unidad...» (p. 324). Se impone la pregunta: ¿podemos *desde la razón*, y si podemos, en qué medida y bajo qué condiciones nos es posible *incidir en los sistemas de la realidad alienadora*?

Se considera aquí una tesis no ya cautelosa al respecto, sino definida por *la afirmación de los sistemas* a nivel de realidad objetiva y sociológica (Lerena, pp. 94-97), y definida también por la negación complementaria, según la cual «el sentido de las acciones de los individuos en principio escapa a su control consciente» (p. 97).

## CRITICA DE SUPUESTOS IDEOLOGICOS

Si hablamos de *razón*, lo que en ella debemos señalar es, por de pronto y en definitiva, *la superación de conocimientos inadecuados* (Adorno, p. 93), y no sólo subjetivos, sino también sociológicos. ¿Hasta dónde llega tal poder de superación como recurso y núcleo de *la razón crítica*? ¿Será «poder» en la sociedad únicamente la capacidad activa de las estructuras para imponerse en función de su afianzamiento progresivo?

Observa Kallós (Dockrell, Hamilton, *et al.*, pp. 140 ss.) que en la realidad educativa, por una parte, determinados procesos exigen análisis de su presencia alienadora y, por otra, apenas son analizables con rigor y eficacia desde la Pedagogía: quienes asumen el quehacer educativo como práctica y quienes tratan de iluminarlo desde la teoría pedagógica más bien forman parte del *sistema de dominio* y están *a su servicio*, quieranlo o no. Les queda como posible solución, inseguro y aún equívoco, *identificarse con las nuevas generaciones* en las inquietudes y los planteamientos.

Al tratarse, pues, de educación, su contexto sociocultural hace surgir, al menos, la apariencia de *incapacidad para comprender los procesos* que la condicionan, y para hacerlos confluír, desde la razón, en el cauce educativo que la promoción humana requiere.

La cuestión no se limita a confrontar, como indica Lakatos a propósito de la ciencia, distintas «lógicas rivales del descubrimiento científico» (p. 43), que en este caso serían lógicas rivales de investigación sobre el proceso de realizarse humanamente. Lo que se pone en juego son dos maneras inconciliables en su propia raíz de plantear los temas de educación y cultura: con criterios dictados por *el objetivo de dominar al hombre* y, en la alternativa, con criterios que suponen como objetivo determinante *el desarrollo humano según los valores*, y que en su aplicación educativa dan curso y eficacia al mismo desarrollo.

Los dos fines, contrapuestos radicalmente, exigen, cada uno por su parte, coherencia lógica para ser logrados. La *postura dualista* antes expuesta, aquí deja lugar a *una tensión más honda y originaria* dentro de la realidad educativa y en toda la cultura. Al interpretar Polany los descubrimientos científicos, les atribuye, como origen profundo, la «reconsideración de los fenómenos ya conocidos de una forma totalmente nueva considerada como más racional y más real» (p. 23). También aquí está presente una doble concepción, manifiesta u oculta: del *hombre educable como objeto o como sujeto*. Lo «más racional y más real», ¿en qué miembro de la disyuntiva se descubre?

La pregunta no inquiero sobre la coherencia lógica, posible en sistemas que radicalmente se excluyen, sino sobre *los criterios básicos*. La racionalidad no se construye desde tales criterios como si les fuera añadida: tendríamos entonces, para decirlo con palabras de Toulmin, «el foro imparcial de la razón»

establecido según «un sistema inmutable de axiomas y principios» (p. 58) como «receta para el autoritarismo intelectual» (p. 60). La *razón* no sólo consiste en coherencia lógica proyectada hacia su exterior, cada vez más amplia por desarrollo de su sistema a través del análisis crítico de elementos que él asume: *incluye sus propios supuestos*, y le es también indispensable someterlos a crítica. Pero ¿puede en verdad cumplir tales exigencias, y si puede, en qué sentido y hasta qué punto?

## CRITICA DESDE EL HOMBRE EDUCABLE

Lo que el hombre encuentra fuera de sí es examinado por él según criterios de los que no puede considerarse autor exclusivo ni origen radical. Si al pensar únicamente los aplica, incurre en *riesgo de contradecir las propias exigencias fundamentales*; más aún: ya las contradice en uno de los principales aspectos al proceder pasivamente por influjos que le encauzan e impulsan desde el exterior en vez de comportarse según lo pide su *índole esencial de sujeto*.

Parece inevitable la pregunta: *¿cómo valorar desde sí los criterios personales*, cuando los mismos criterios de valoración son producto de influjos externos y, por tanto, son ajenos? ¿Qué puede significar *la relación educativa*, si dar opción al educando para promoverse y no querer dominarle es dejar en él espacio disponible para que le invadan y dominen esos influjos, precisamente contrarios a la intencionalidad educativa? *¿Puede la conciencia crítica suscitarse con el diálogo*, si quienes dialogan se limitan a dar algo recibido y a seguir recibiendo, y valoran según normas valorativas previamente inculcadas en su interior?

Pero subyace en la triple pregunta *la ausencia de un dato significativo*: si reconocemos vinculación entre el hombre y la realidad objetiva, si afirmamos también interdependencia humana poderosa, más aún, constitutiva del hombre singular y concreto, queda por añadir el *cómo* de los procesos y relaciones implicados. Nada recibe el hombre humanamente, sin revelación de un *más* cualitativo que ilumina la comprensión del hecho, por referencia al receptor, sobre la base de *la alteridad contrapuesta a nosotros*, de donde nos llega lo recibido. Si bien caben interpretaciones variadas, la fenomenología, por de pronto, obliga a reconocer que *el conocimiento y valoración humanos trascienden la impresión subjetiva*: captan que la realidad es *de suyo*, no sólo referida a quien la conoce, y descubren *un ámbito cualitativo ulterior a los límites concretos*, un *más* que merece estima y tal vez exige realización, respecto del cual *valoramos* las situaciones, y en ellas *todo cuanto nos ocurre*.

Lo dicho no significa respuesta segura, sino *posibilidad*. En educación hay *condiciones y obstáculos*, pero no total negación de caminos. La Pedagogía debe mostrar como ciencia —a nivel humano rigurosa— la *índole de procesos requeridos por la realidad misma del hombre*, realizables en el interior del

contexto objetivo y humano. Educarse es *hacer efectiva la tarea*, con intencionalidad que, de forma crítica, discierne según los valores, y busca lo merecedor de estima superando lo que no la merece en la cultura y la sociedad, y comparte el esfuerzo de superación. Así se construye una realidad más acorde con lo que el hombre tiene y el hombre es, por *el don de la libertad* que le constituye: don más profundo y decisivo que la inculcación alienadora desde el poder.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA

- ADORNO, Th. W. (1972) *Filosofía y superstición* (Madrid, Taurus).
- ALTHUSSER, L. (1975) *Escritos* (Barcelona, Laia).
- DOCKREL, W. B.; HAMILTON, D., et al. (1980) *Rethinking Educational Research* (London, Hodder and Stoughton).
- KANT, M. (1972) *Crítica de la razón pura* (México, Porrúa).
- LAKATOS, I., et al. (1982) *Historia de la ciencia y de sus reconstrucciones racionales* (Madrid, Tecnos).
- LENK, K. (1982) *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos* (Buenos Aires, Amorrortu).
- LERENA, C. (1980) *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación* (Barcelona, Ariel).
- POLANY, M. (1964) *Ciencia, fe y sociedad* (Madrid, Taurus).
- SABINE, G. (1982) *Historia de la teoría política* (Madrid, Fondo de Cultura Económica).
- TOULMIN, S. (1977) *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos* (Madrid, Alianza Editorial).