

# IDEOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Joaquín GARCIA CARRASCO\*

## *Justificación y pertinencia del tema*

No es difícil encontrar razones para justificar un proyecto de análisis de las relaciones entre ideología y pedagogía. El término ideología, con la voluntad de encontrar un contenido semántico explícito al mismo, nace en el crepúsculo del «siglo de las luces». Siglo al que D'Alembert, en sus *Eléments de philosophie*<sup>1</sup>, llama «siglo de la filosofía» y «siglo de la ciencia natural»; pero al que J. C. Fabricius en 1784 llama, igualmente, «Erziehungsjahrundert» porque fue, ciertamente, la Ilustración el marco espléndido en el que nacen las intenciones educacionales de un proyecto generalizado de racionalidad que las convierte en Pedagogía, en ciencia sobre la educación. La educación adquiere, en ese siglo, la condición de utilidad pública. El tipo de ejercicio de racionalidad que promueve la Ilustración conmueve los cimientos de la enseñanza. Todos los grandes escritores de la época toman parte en el debate, desde Locke a Diderot. Incluso, algunas obras maestras de la época, desde el punto de vista literario, son específicamente pedagógicas: el *Emilio* de Rousseau (1782), *La educación del género humano* de Lessing (1777-1780), las *Cartas para la promoción de la humanidad* de Herder (1793), las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller (1795). La Ilustración se distingue, como veremos, por un cambio profundo en la concepción de la racionalidad, y ese cambio afecta a la figura que el hombre tiene de sí mismo y a la concepción y proceso que proyecta de la formación cultural.

En segundo lugar, porque toda Pedagogía debe proponerse una teoría de los conceptos pedagógicos, «conceptología»<sup>2</sup> la llama

\* Nacido en 1941. Actualmente es catedrático de Pedagogía General en la Universidad de Salamanca. Algunos de sus libros publicados son: *Política docente* (Madrid, Editorial B.A.C.), *Ley General de Educación* (Salamanca, Editorial Sigüeme), *Cuestiones de Pedagogía teórica* (Salamanca, Editorial Patmos).

<sup>1</sup> D'ALEMBERT, *Essai sur les éléments de philosophie, ou sur les principes de connaissances humaines, avec éclaircissement. Oeuvres Complètes D'Alembert*, Genève, 1967, Slatkine reprints, T.I., p. 122. «Notre siècle s'est donc appelé par excellence le "siècle de la philosophie"...»

<sup>2</sup> BUNGE, M., *Epistemología*, cap. 3º «Naturaleza de los

Mario Bunge, un estudio del «proceso de categorización» lo llamaría Jerome Bruner<sup>3</sup>; en cualquier caso, es indiscutible la necesidad de distinción entre las «formas de pensamiento» que tienen lugar en el «discurso pedagógico»<sup>4</sup>. Estamos acostumbrados, en los textos de intención pedagógica, a ver cómo se pasa del lenguaje mito-poético, de la trasposición metafórica del lenguaje, al modelo analítico susceptible de modelización matemática. Ello se hace sin la menor solución de continuidad. Precisamente, el trazo de linderos en el pensamiento fue una de las intenciones primordiales de la Ilustración. Hasta el punto de no temer afirmar que los inconvenientes que encontramos en la construcción de una Ciencia de la Educación se deben, en buena parte, a que «a la ilustración del pensamiento pedagógico hay que calificarla bajo el nombre de «ilustración incompleta»<sup>5</sup>.

La tercera razón que motiva este estudio es que la «ideología» entendida como pensamiento esencialmente deformador y deformante uno de los significados que tiene esta palabra se lanza como piedra arrojada contra toda construcción pedagógica, como reflejo del «ejercicio de poder de violencia simbólica»<sup>6</sup> que tiene lugar en todo acto o proceso educacional. Los pedagogos actuales serían «los modernos sofistas»<sup>7</sup>.

objetos conceptuales», Barcelona, Ed. Ariel, 1980; *Id.*, «El ser no tiene sentido y el sentido no tiene ser: notas para una conceptología», *Teorema*, VI, pp. 201-212.

<sup>3</sup> BRUNER, J.S., *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, 1978. Narcea S.A. de Ediciones.

<sup>4</sup> COLOM, A., *Lectura del discurso pedagógico actual*, Palma de Mallorca, 1979. Ed. Embat.

<sup>5</sup> SUBIRATS, E., *La ilustración insuficiente*, Madrid, 1981. Ed. Taurus.

<sup>6</sup> BOUDIEU, P.; PASSERON, J.C., *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, 1972. Ed. Laia.

<sup>7</sup> «El gran sofista que Platón nos ha denunciado en el *Protágoras* creemos que en sustancia es éste: el de quienes estiman que es lícito apoyarse en la evidencia axiomática de que el hombre sólo es hombre por la educación, para justificar la profesión de sofista como "científicos de la educación", como maestro de humanidad y de sus virtudes más genuinas (la libertad, la personalidad, la realización de la propia mismidad).

Por supuesto, ni Sócrates ni Platón, a pesar de su implacable análisis, han podido acabar con los sofistas, en su sentido más estricto, ni es posible acabar con ellos, como tam-

La cuarta razón estriba en que las componentes cognitivas del acto educacional remiten, para el hombre ordinario, a formas ideológicas de pensamiento e interpretación. Hasta el punto de que podríamos suprimir, se piensa, sin perjuicio, toda formación técnica del pedagogo y de la acción educativa, menos el hecho mismo vital del contacto directo con el alumno<sup>8</sup>. De ahí la falta de compromiso teórico que los formadores practican para la acción didáctica. Unos, porque su formación estuvo directamente dirigida para el cultivo de las ciencias, en tanto que ciencias, y no de las ciencias para ser enseñadas; otros, los pedagogos, porque no encuentran lugar existencial en el que aplicar los conocimientos que poseen; de la falta de aplicación deducen una falta de sentido. La distancia que resta entre el conocimiento científico y los requerimientos de los problemas existenciales que plantea el acto educacional concreto, se re-

---

poco la medicina puede acabar con las enfermedades. Tan sólo es posible intentar "mantenerlos a raya". Pero los sofistas se reproducirán siempre, precisamente porque la multitud y los gobiernos necesitan estos científicos de la personalidad, estos maestros de la virtud. Por eso tampoco les negamos su "función social". Platón, *Protágoras*, 1980, Edición bilingüe y comentario de Gustavo Bueno, Oviedo, Clásicos el Basilisco, Pentalfa ediciones. (La cita, evidentemente, pertenece a un texto de Gustavo Bueno, en el comentario introductorio de la página 82).

«Y un educador es esencialmente un creyente y un poeta... Hay un hecho sorprendente: para muchos en España las fechas de tecnificación de la pedagogía coinciden con las fechas de la degradación de la educación. Lo cual no quiere decir evidentemente que haya una relación de casualidad». (El subrayado pertenece al autor del libro.) GONZÁLEZ DE CARDENAL, O., *Memorial para un educador con un epílogo para japoneses*, Madrid, 1981. Narcea S.A. de Ediciones.

Dura alternativa ésta, en la que se encuentra un hombre que viva cultivando lo que ha dado en llamar Ciencia de la Educación: o poeta o sofista. Realmente, a pesar de la buena voluntad y el buen hacer de sus autores, más que como dos libros, los he sentido como dos librazos.

<sup>8</sup> «Nadie intentaría negar que la práctica de la enseñanza produce los resultados que son propios de la experiencia. Pero, justamente, el hecho de que se sigan necesariamente de ella, exige un análisis. Además, no los produce de manera automática. Pues nadie extraerá de un hecho aquello que no ha sido intelectualmente preparado». BELTH, M., *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, 1971, Ed. El Ateneo, p. 2.

llena con contenidos de pensamiento que pertenecen a la forma de pensamiento ideológico.

La quinta razón o motivo se origina por el lugar que ocupa la ideología en el pensamiento contemporáneo. La ideología se entiende, en general, como sistema de ideas coherentes referido directamente a la acción; en cuanto tal, actúa como el aglutinante y diferenciador cultural del pensamiento contemporáneo.

Una sexta razón arranca de la crisis de racionalidad científica que, como momento terminal, se presenta después de haber analizado, hasta la náusea, el criterio de verdad que contiene la forma de lenguaje más depurado y perfecto sobre la realidad: el lenguaje de la ciencia. Como consecuencia de esta crisis de racionalidad se produce una revitalización cultural de otras formas de pensamiento<sup>9</sup>.

Finalmente, el estudio de la ideología ha sido el eje problemático, en torno al cual se ocupó el quehacer de la llamada Sociología del conocimiento<sup>10</sup>.

Todas estas razones son más que suficientes para justificar que, hoy, nos propongamos como proyecto, y desde la misma Pedagogía, las relaciones del sistema pedagógico de proposiciones y la forma de pensamiento ideológico.

#### *El concepto de ideología y su problema semántico en el ocaso del siglo XVIII*

Después de la Revolución aparecen en Francia un grupo de intelectuales del más diverso género, a los que se dio en llamar «ideólogos»<sup>11</sup>. Algunos piensan que fueron todos discípulos de Condillac. Pero, en el grupo, influyeron muchos otros autores.

<sup>9</sup> MUGUERZA, J., *La razón sin esperanza*, Madrid, 1977. Ed. Taurus; GEYMONAT, L., *Ciencia y realismo*, (apéndice: sobre el concepto de crisis de la racionalidad científica), Barcelona, 1980. Ed. Península.

<sup>10</sup> MERTON, R.K., *La Sociología de la ciencia*, Madrid, 1977, Alianza Universidad, 2 vols.

<sup>11</sup> PICAUVET, *Les idéologues, essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc., en France depuis 1789*, París, 1891, Félix Alcan.

Voltaire había ya difundido la filosofía de Locke y el paradigma newtoniano, al tiempo que reconoce en Descartes, en el Descartes del *Método*, uno de los pensadores más grandes del siglo XVII. Igual que Voltaire, reconocen el valor metodológico del cartesianismo Mopertius, Lamettrie, Buffon... Todos, discípulos cartesianos y enciclopedistas, valoran en Descartes al introductor del método. Como afirmaba D'Alembert, en el *Discours préliminaire de l'Encyclopedie*, Descartes fue el promotor del método racional que hizo posible el paradigma newtoniano; alfanje con el que, luego se darían los tajos al contenido y sistema cartesiano e incluso a su perspectiva racional de acercamiento a la realidad. Descartes proporcionó el calcetín al que Newton dio la vuelta.

Si son los ideólogos los defensores del método racional en la época endo-y-post-revolucionaria, los herederos creativos de los enciclopedistas, fue Napoleón el que convirtió la palabra ideología en instrumento acusatorio y apodo despectivo. Los ideólogos, al defender el método racional, convertían el despotismo en irracionalidad política. Tal apodo del político pensador tenía como destinatario privilegiado, por su autoridad e influencia, a Destutt de Tracy. A su lado estaban tres generaciones sucesivas de ideólogos que iban desde Volney, Condorcet, Cabanis, Laromiguère —miembros de l'Institut—, a Benjamín Constant, Lacrois, Bichat, Lamark, Saint-Simon, Comte, Litré... A todos les une el ideal enciclopedista de fervor racional, fidelidad al dato objetivo, voluntad de transformación social y proyecto de racionalización de la gestión pública del Estado. A todos, también, les une la voluntad de transformar el proceso y el contenido por el que un hombre se convierte en culto y representante de la época y espacio vital en el que vive.

Destutt de Tracy (1775 a 1836) es el inventor de la palabra «ideología». Formado inicialmente por la lectura de los clásicos, se dedica a la carrera de las armas. Cuando cae La Fallette, se retira y se absorbe en la lectura de Buffon, Fourcroy y, sobre todo, Lavoisier. Considera que la formación completa no puede prescindir de las ciencias físico-matemá-

ticas, sobre todo la química, porque son estas ciencias las que proporcionan hábitos de inteligencia. Incluso el desarrollo de la filosofía está en función del desarrollo y aportaciones de la Física. Éste es un elemento claramente enciclopedista. A la caída de los girondinos, es apresado. En la cárcel, Lavoisier proporciona a Destutt la obra de Condillac. Queda admirado, sobre todo, por el *Tratado de los sistemas*. De la cárcel sale admirador de cuanto había significado la Ilustración. En abril de 1796 lee, en el *Instituto*, la *Memoria sobre la adquisición del conocimiento*. En ella se plantea que el origen y desarrollo de las ideas es el fundamento y el método con el que tratar la moral, la política y la educación. Nosotros, en el lenguaje actual, diríamos: la genética de las ideas es el fundamento de la intervención pedagógica. No es una genética piagetiana, evolutiva, sino más bien genética regresiva. Las ideas se originan a partir de las sensaciones (Condillac) y se suceden unas a otras con una ordenación perfectamente lógica. En los años IV y V de la Revolución lee las otras dos *Memorias* y acuña el término «ideología» para la ciencia que estudia la génesis de las ideas. El nuevo nombre obedece a la nueva perspectiva. La genética de la idea se apoya en las adquisiciones de la ciencia y no en el discurso de la antigua metafísica. Si esto es así, a la genética de las ideas sobre el mundo debe corresponder la secuencia de intervenciones para la formación de la razón. De ahí que, a partir de 1801, empiece a publicar el *Projet d'éléments d'idéologie à l'usage des écoles centrales de la république française*, dedicado a la juventud y concebido como libro de texto para las Escuelas Centrales. La tesis inicial estriba en que el conocimiento de una especie animal es incompleto en tanto no se estudien sus facultades «intelectuales». La ideología encuentra su campo de estudio fundamental en el estudio del hombre. La ideología es parte, pues, de la zoología. Considera a Locke como el primer analista de la inteligencia, entendida como hecho del mundo; el primero que la «observa y describe...», como se observa y describe la propiedad de un mineral o de un vegetal». El estudio del comportamiento inteligente es una parte de la

física. En tanto que al planteamiento metafísico del problema «lo colocaremos entre las artes imaginativas destinadas a halagar el sentimiento, a satisfacer, más que a instruir».

Siguiendo los pasos de Locke, es Condillac el verdadero fundador de la ideología, dice Destutt. Aunque, en estas cuestiones, Condillac no proporcione más que sillares (*morceaux*) fuera de monumento.

El estudio de tales procesos intelectuales es el fundamento, no sólo del estudio de las lenguas, sino también de las ciencias morales y políticas. Lo que Destutt propone, en nuestra opinión, es que el ideal ilustrado, en definitiva, el paradigma de Newton en el tratamiento de la naturaleza, se extienda al estudio de la inteligencia y a la racionalización de la conducta moral y de la gestión política. Así, se entiende la reacción napoleónica, de la que hablamos antes. El paradigma newtoniano tuvo que hacer frente, para entrar en Europa, a las resistencias de la Academia. Pero, para formar parte de las enseñanzas de la Escuela tuvo que ocurrir la Revolución Francesa. El último reducto de irracionalidad estaba en la gestión del Estado. La ideología aparece como contenido y fundamento de la acción educativa de perfeccionamiento intelectual y basamento de la ciencia de gestión política. Cuando decimos acción educativa, nos referimos a la formación de la razón, a la adquisición organizada y sistemática del conocimiento y al derribamiento y corrección del prejuicio. Todo ello pensamiento ilustrado. La tarea de formación del pensamiento implica, para Destutt, tres operaciones diferentes aunque relacionadas: obtención de la idea, expresión de la misma y combinación entre ideas para formar juicios. A la primera tarea corresponde la meta de la verdad, a la segunda la de la exactitud y, a la tercera, la educación (*justesse*). La ideología no es ciencia exclusiva para especialistas, es contenido de formación para la juventud. La experiencia le demostraba que podía explicarse con fruto a los jóvenes. Porque la inteligencia se desarrolla al tiempo que lo hace la fuerza de nuestros músculos; lo mismo que se debilita con la inacción.

Una de las afirmaciones más interesantes y significativas desde el punto de vista pedagógico es la siguiente: «... el espíritu humano marcha paso a paso siempre; sus progresos son graduales, de tal suerte que ninguna verdad es más difícil de comprender que cualquier otra, cuando se conoce bien lo que precede. La ininteligibilidad está en función de la distancia respecto a lo que ya conocemos. Pero no hay distancia mayor entre la verdad más sublime y la que inmediatamente la precede, que entre la idea más sencilla y la que inmediatamente la sigue; como no hay mayor distancia entre el 99 y el 100 que entre el 1 y el 2. La serie de nuestros juicios es una cadena de eslabones iguales...» (*Éléments d'Idéologie*, t. I p. 14). El genio nunca inventa movido por el azar, encuentra el eslabón siguiente de la cadena. El objeto primordial de la ideología es la enseñanza del método de pensamiento. De ahí que exista consanguinidad entre ideología y pedagogía. La ideología, al mismo tiempo que describe el funcionamiento del entendimiento, dispone y prescribe el proceso de adquisición de las ideas, proporciona los enunciados normativos que han de regir el proceso de información o de obtención de la idea, el proceso de su expresión exacta y el de la justeza de su combinación en el juicio. En el fondo, creemos, Destutt quiere afirmar que no existen razones válidas por las que el juicio lógico sobre precedencia de la formación de las ideas deba invalidarse pedagógicamente con un juicio psicológico que afirme la postergación. Es decir, para él no existen razones psicológicas que justifiquen las alteraciones lógicas en las secuencias racionales de conceptos. Por lo que aquello que lógicamente debe preceder no puede psicológicamente postergarse. La única razón sería la dificultad; pero, como hemos dicho, la dificultad no es intrínseca a la proposición misma, sino que se deriva de su situación dentro de la cadena de cosas conocidas.

Con todo ello, no se hace sino afirmar el ideal ilustrado de que los errores de la razón pueden ser corregidos y reparados con el recto uso de la razón. De ahí que en Descartes se alabe solamente la «intención del método»; y que del paradigma newtoniano se

extrapole la metodología a toda ciencia posible.

Pero, cuando Destutt de Tracy escribe, ya se había unido, como hemos dicho, el trabajo crítico cognoscitivo con los ideales revolucionarios. De la crítica intelectual se había pasado a la crítica social (sobre todo con P.-H. D. d'Holbach (1723-1789 y C.-A. Helvétius (1715-1771). Destutt, consciente de esta interpretación, promueve la fe utópica en la capacidad recuperativa de la razón y el conocimiento. De ahí que la ideología pueda convertirse en norma para la praxis y fundamento del comportamiento social racional. De la ideología depende el que se determinen positivamente las legalidades de los fenómenos naturales y las legitimidades de los sucesos de la sociedad.

Pero, hasta este momento, la ideología significa conocimiento ilustrado y basamento epistemológico de todo conocimiento aceptable. La lucha se entabla entre error e ilustración. Como concepción de la ilustración, la ideología remite al «tratado de los sistemas» de Condillac; pero los paradigmas del conocimiento no ilustrado, de la contaminación intelectual, tenían como claro antecesor la teoría de los «ídola» de Francis Bacon. El criterio pedagógico de la ilustración ya había quedado reflejado en los escritos de Locke: el hombre es una tabla sin escribir cuando llega al mundo. Lo que de él se haga es consecuencia de su educación. Al proceso educacional no le quedaba si no una alternativa: o con la Ilustración o contra ella. Estar con la Ilustración es estar con la racionalidad, estar fuera de ella es vivir en los santuarios de los ídolos baconianos.

#### *Los ídolos de Francis Bacon*

«El autor de *Novum organum* ocupa uno de los puestos más importantes en la historia de la lógica inductiva y de la filosofía de la ciencia»<sup>12</sup>.

Bacon reacciona contra la lógica aristotélica, fundamentada en el poder de la deduc-

ción. Deducción que hacía depender su eficacia del valor de las premisas. Por eso, Bacon reacciona afirmando que ese valor es dudoso si los conceptos de las premisas no se apoyan en la verdadera inducción, única que puede convertirse en motor de progreso para las ciencias, y, con ellas, en poder del hombre sobre la naturaleza. El pensamiento asegurado en la lógica deductiva encuentra, en su instrumento, demasiada facilidad para conseguir generalizaciones. Bacon no pretende únicamente predicar prudencia, sino cambiar de procedimiento racional. Pero ni él ni, más tarde, Stuart Mill, consiguen una justificación definitiva del proceso de inducción. No obstante, Bacon queda como el primer eslabón de la cadena que llevará, con la potenciación del método, a la ciencia del siglo XVIII.

La desconfianza de los conceptos no inducidos por la observación de los hechos se justifica por la presencia generalizada de fuentes de error que acechan al entendimiento del hombre. El error se establece tan profundamente que incluso se llega a tomar como premisa de verdad, por eso es «ídolo», una «noción falsa». Ídolos y nociones falsas son el impedimento y rémora de la renovación de las ciencias. Existen cuatro clases de ídolos:

a) «Ídolos de la tribu», que tienen su origen en la naturaleza humana. Todos somos capaces de reconocer su yugo. Es fácil convertir a los sentidos en la medida de las cosas. Pero los sentidos son ya una elaboración de lo que hay en la naturaleza. La percepción sensorial proporciona, de momento, un antropomorfismo. Los sentidos «deforman e impurifican».

b) «Ídolos de la caverna», que residen en la individualidad, en la experiencia anterior, en las fuentes con las que conceptualmente configuró el hombre su mentalidad. Cada hombre busca entroncar su nueva percepción y conocimiento, organizándolo dentro de la trama que ya ha construido.

c) «Ídolos del mercado», que dependen de las decantaciones de opiniones preconcebidas, los cuales pasan a formar parte del lenguaje con el que comunicamos nociones.

<sup>12</sup> COPLESTON, F., *Historia de la Filosofía*, Barcelona, 1979, Ed. Ariel, t. III, p. 294.

Cada estructura de comunicación es una micro-organización de pre-supuestos y por lo tanto de pre-juicios. La definición, a partir de esta situación lingüística no lleva a un mejor conocimiento sino a bizantinismos y «fantasías sin sentido».

d) «Ídolos de teatro», que tienen su fuente en los instrumentos intelectuales con los que los hombres están, en cada época, habituados a inferir sus planteamientos «científicos». Con estos instrumentos convertimos el mundo en «fantasía y comedia». Junto a los sistemas que pretenden confundir el pensamiento verdadero con la mera estructura coherente de un sistema, están también las tradiciones cognoscitivas, la credulidad y la negligencia intelectual. Estos ídolos que subyugan al entendimiento olvidan el «ejemplo en contrario» y se afincan en los casos favorables. La ley de la racionalidad debiera ser la opuesta: tiene mayor valor probatorio para un axioma, precisamente, el caso contrario. Porque prueba con más rigor su falsedad, que lo confirman multitud de casos probatorios. «El entendimiento humano no es de luz pura, sino que padece la influencia de la voluntad y de los sentimientos. Y esto es lo que produce esas ciencias útiles para cualquier cosa, pues se cree con la mayor facilidad en aquello que más se ha deseado que fuese verdadero»<sup>13</sup>.

## I

### *Ideología o metafísica como epistemología genética*

Designamos como «ideología» al planteamiento de los «ideólogos» con la doble intención de superar lo que es corriente: convertirla en un mero dato historiográfico de carácter erudito sobre el origen de la palabra; y dar a entender la conexión real existente entre esta noción de ideología y la posible inferencia pedagógica de la misma.

La calificación de «epistemología genética» la tomamos de Gúsdorff<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Citamos por la antología de Kurt LENK. *El concepto de ideología*. Comentario crítico y selección sistemática de textos, Argentina, 1974, Ed. Amorrortu, pp. 49 ss.

La teoría de los ídolos de Bacon, donde la fuente principal de error tiene origen en la misma naturaleza humana, en su dependencia de los sentidos, entronca con el planteamiento de Locke: «... quizá llegue a sospechar que o bien no existe eso que se llama verdad o que el hombre no pone los medios suficientes para lograr un conocimiento cierto de ella»<sup>15</sup>.

Como afirma Gúsdorff, «el empirismo inglés, excluyendo del dominio humano la hipótesis transcendental de las ideas innatas, desbloquea los horizontes del espacio mental. Abolida toda predestinación ideológica, se hace posible el cambio y la transformación, la acción concreta en vista a la mejora de la condición humana. A esto llamamos progreso»<sup>16</sup>.

Ese desbloqueo permite dos cosas simultáneamente: considerar el trabajo del entendimiento humano como objeto de observación y disponer de un criterio de acción sobre el mismo, basado en su sistema de funcionamiento. Locke también propone el procedimiento a seguir: «el método "histórico", en vez de las causas últimas del conocer.

El primer paso sería «examinar nuestras propias fuerzas y ver a qué cosas están adaptadas». Y, por este procedimiento, la primera comprobación es que «la forma en que adquirimos cualquier conocimiento es suficiente para probar que éste no es innato»<sup>17</sup>.

La fuente de todo conocer está en la actividad sensorial: «Inicialmente, los sentidos dan entrada a ideas particulares y llenan un receptáculo hasta entonces vacío, y la mente, familiarizándose poco a poco con alguna de esas ideas, las aloja en la memoria y les da nombre. Más adelante, la mente abstrae y paulatinamente aprende el uso de los nombres generales. De este modo, llega a surtir-se la mente de ideas y de lenguaje, materia-

<sup>14</sup> GUSDORFF, G., *Les sciences humaines et la pensée occidentale*. T IV, *Les principes de la pensée au siècle des lumières*, París, Payot, p. 232.

<sup>15</sup> LOCKE, J., *Ensayo sobre el entendimiento humano*, dos vols., Madrid, 1890, Ed. Nacional, t. I, p. 74 (Edición preparada por S. Rabade y M<sup>a</sup> Esmeralda García).

<sup>16</sup> GUSDORFF, *op. cit.*, p. 248.

<sup>17</sup> LOCKE, J., *op. cit.*, título 1<sup>o</sup> del capítulo I.

les adecuados para ejercitar la facultad discursiva»<sup>18</sup>.

Con el planteamiento lockiano se produce una transposición y transfiguración del objeto de la filosofía y, particularmente, de la metafísica. De ser la ciencia del ser y de sus últimas causas, la filosofía se convierte en la «ciencia del espíritu»<sup>19</sup>, como dice D'Alembert.

Y, cuando, más adelante, se pregunta por el principio del que debe partir, afirma rotundamente: «en *métaphysique*, le résultat de nos sensations»... «La filosofía no está destinada a perderse en las propiedades generales del ser y de la sustancia, en cuestiones inútiles sobre cuestiones abstractas, en divisiones arbitrarias y nomenclaturas eternas: o es la ciencia de hechos o la ciencia de las quimeras».

En el capítulo VI del *Essai sur les éléments de philosophie*... D'Alembert especifica aún más: «nuestras ideas son el principio de nuestros conocimientos, y estas ideas tienen en sí mismas principio en las sensaciones; es una verdad refrendada por la experiencia». Pero la misión de la filosofía no acaba en la confirmación de esta afirmación sino en un planteamiento de carácter genético: «¿Cómo las sensaciones producen las ideas? Primera cuestión que debe proponerse el filósofo y sobre la que debe recaer todo el sistema de elementos de filosofía».

En el *Discurso preliminar de la Enciclopedia* precisa aún más el sentido que otorga a la Filosofía y en particular a la Metafísica. «No parece que Newton desdenase del todo la metafísica. Era demasiado filósofo para no ver en ella la base de nuestros conocimientos... (pero) ...sea porque creyese difícil dar al género humano luces bastante satisfactorias o bastante extensas sobre una ciencia comúnmente incierta y discutible... se abstuvo casi absolutamente de hablar sobre ella en sus escritos... Lo que Newton no intentó, ni acaso pudo hacer, Locke hubo de emprenderlo y aun realizarlo con éxito. Se puede decir que creó la Metafísica aproximadamente lo mismo que Newton había creado la Física... En una palabra, redujo la Metafísica a lo que debe ser en realidad: *la física experimental del alma*...»<sup>20</sup>.

Replanteamiento metafísico del que se haría eco Kant en las postrimerías del siglo. Siguiendo la línea que presentamos y que recorre todo el siglo XVIII, Condillac, en *Essai sobre el origen de los conocimientos humanos*, precisa el sentido y la labor encomendada a esta física del espíritu: «Nuestro primer objeto... es el estudio del espíritu humano, no para descubrir su naturaleza, sino para conocer sus operaciones, observar el arte con el que se combinan, y cómo debemos conducirlas a fin de conseguir toda la inteligencia de que somos capaces»<sup>21</sup>.

Éstos son los textos y motivos por los que Gúsdorff había llamado a esta metafísica «epistemología». Y, porque el análisis retrocede en búsqueda de un primer principio a partir del cual se configuran y explican las operaciones intelectuales, por eso, calificó a esa epistemología de epistemología genética, o epistemología regresiva. Podríamos, evidentemente, explicitar aún más el sentido y los matices de este proyecto filosófico, pero ni es nuestra misión ni es necesario aquí para nuestras intenciones.

Baste con indicar que el proyecto no queda únicamente en su significación filosófica sino que tiene intenciones claramente pedagógicas. Y, esto, por diversos motivos. El primero, porque, como hemos visto, los «ideólogos» son los que se encargaron de realizar el proyecto y, al menos, en Destutt de Tracy existe clara connotación pedagógica. En D'Alembert también la hay cuando afirma: «Así es quizá verdadero decir que no existen casi nunca ciencia o arte de los que no se pueda, en rigor, con una buena lógica instruir al ingenio más limitado: puesto que

<sup>18</sup> LOCKE, J., *op. cit.*, cap. I, párrafo 15.

<sup>19</sup> D'ALEMBERT, *Essai sur les éléments de philosophie, ou sur les principes des connaissances humaines* (1759), Oeuvres d'Alembert, Genève, 1967, Slatkine Reprints, t. I, p. 130.

<sup>20</sup> D'ALEMBERT, *Discurso preliminar de la Enciclopedia*, versión de Francisco Rivera Pastor, Madrid, 1920, Ed. Espasa Calpe, pp. 121-122.

<sup>21</sup> CONDILLAC, *Essai sur l'origine des connaissances humaines, ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement*, 1746, Ed. Lenoir, Colin, 1924, p.1.

existen pocas cuyas proporciones y reglas no puedan ser reducidas a nociones simples y dispuestas entre sí en un orden tan inmediato que la cadena no se encuentre en parte alguna interrumpida»<sup>22</sup>.

Y, más adelante, añade: «La ciencia de la comunicación de las ideas no se limita a poner orden en las ideas mismas, sino que debe enseñar aun a expresar cada idea de la manera más clara posible y, por consecuencia, a perfeccionar los signos destinados a ello». Actividad pedagógica que no desdeñaron los ilustrados. Condillac escribió *Curso de estudios para la instrucción del príncipe de Parma* (1775); Diderot escribió *Carta sobre los sordomudos al uso de los que entienden y ven* (1751). Y, casi todos, tuvieron un alumno misterioso en el que vieron representado míticamente el proceso epistemológico que recorría el entendimiento desde la «vaciedad lockiana», a la plenitud ideológica de la Ilustración; «la mecánica espiritual común a todos los hombres» (Turgot). Porque esta metafísica, en el fondo, procede a descubrir una historia y génesis personal. Buffon, en su *Histoire naturelle*, reconstruye el mecanismo cognoscitivo utilizando la figura del momento adamita, en el que el primer hombre nace al pensamiento; Condillac en el *Tratado de las Sensaciones* (1754) propone el simbolismo de la estatua «organizada como nosotros» y dotada de espíritu, evidentemente sin ideas innatas. Incluso, mucho antes, Baltasar Gracián, en el *Criticón* (1651) coloca a Critilo y Andrenio en la situación primitiva de tener que aprenderlo todo. Estos experimentos mentales tienen raíces antiguas. Gúsdoff da señas de experimentos semejantes para descubrir la forma con la que los hombres empezaron a hablar y que luego se atribuyó también a Federico II de Hohenstaufen (1198-1250). El mismo significado tendrían las reflexiones sobre los niños salvajes<sup>23</sup>. Debemos recordar al abate l'Épée y a su continuador Itard, educador del «Sauvage de l'Aveyron».

<sup>22</sup> D'ALEMBERT, *Discurso preliminar a la Enciclopedia*, op. cit., p. 56.

<sup>23</sup> Cfr. Franck TINLAND, *L'homme sauvage; homo ferus et homo sylvestris*, Payot, citado por Gúsdoff, op. cit., 1968, p. 245.

A la intencionalidad pedagógica que tenía esta «epistemología genética» que hemos llamado «ideología», solamente le faltó el tratadista que convirtiera en sistema pedagógico lo que simplemente quedaba en tratado de metafísica. Lo pedagógico quedó en el siglo XVIII en preocupación, recordemos la frase de Fabricius, y en dedicación. La Pedagogía quedó sin su Newton o sin su Locke que sacara a la Metafísica de la potencialidad del sistema genético propuesto y obtuviera la teoría pedagógica correspondiente. Tan sólo queda la intuición y el terreno removido para la posible construcción de tal teoría. Porque a las limitaciones que las «ideas innatas» de Descartes imponían al desarrollo de la metafísica del conocimiento, se corresponden las limitaciones que las predeterminaciones naturales o sobrenaturales del medioevo imponían a la Pedagogía. Las dos las removió Locke. «Toda la felicidad que puede gozar el hombre en este mundo, se reduce a tener el cuerpo sano y el alma bien formada... confieso que hay hombres cuyo cuerpo y espíritu son naturalmente vigorosos, y están tan bien organizados, que apenas tienen necesidad de socorro de los otros...; pero estos ejemplos son muy raros, y yo creo poder asegurar, que de cien personas, las noventa son buenas o malas, son útiles o inútiles a la sociedad, según la educación que han recibido. Éste es el origen de la gran diferencia entre los hombres»<sup>24</sup>.

Creemos que hasta nuestros días no se ha planteado en forma sistemática la construcción de una teoría pedagógica que se correspondiera con el sentido de lo que hemos llamado ideología.

Ideología no significa que el término Ideología mantenga un sentido unívoco en los distintos autores que, empleándolo o no, trabajen en el mismo proyecto. Ideología es el proyecto de investigación en el que el eje fundamental de la reflexión es el estudio del proceso de conocimiento. Aquí, desde Loc-

<sup>24</sup> *Educación de los niños*. Obra escrita en inglés por Mr. Locke, traducida al francés por Mr. Coste, miembro de la Sociedad Real de Londres y de éste al castellano por D.F.A.C.P., Madrid, 1817, t. I, pp. 1 y 2.



ke, existe la voluntad de tratar semejante objeto cognoscitivo, el proceso del conocer, previo planteamiento objetivo y aprovechando la lección y ejemplo que en el tratamiento de sus respectivos objetos ofrecen las ciencias positivas. Y este mismo programa es el que encontramos realizado en dos autores de diferente importancia y distinto valor en cuanto a la obra acometida y ejecutada, pero que, respecto a la intencionalidad de iluminar la ciencia pedagógica, han tenido parecida pretensión: Jean Piaget y, más recientemente, Marc Belth.

### *La pedagogía en el marco de la ideología*

Que no es una veleidad unir el nombre de Piaget a las intenciones investigadoras de la teoría del conocimiento del momento ilustrado, lo indica la siguiente cita de un texto de Pilar Palop:

Seguramente, porque la epistemología genética aparece efectivamente vinculada —por su temática, por alguno de los presupuestos que presiden su ejecución, por las ideas que efectivamente la cruzan— a una tradición que se remonta a Locke, a Leibniz, a Hume, a Kant. En libros como el de R. Blanché, por ejemplo, no se pone en duda la continuidad entre epistemología y la epistemología genética, que constituiría la versión científica de aquélla. «Hay, efectivamente, semejanzas globales muy marcadas entre la epistemología genética y otros proyectos epistemológicos de la tradición filosófica»<sup>25</sup>.

Gustavo Bueno ha visto «semejanzas estructurales» entre el «ideario» piagetiano y

<sup>25</sup> PALOP JONQUERES, P., *Epistemología genética y filosofía*, Barcelona, 1981, Ed. Ariel, p. 53. El libro citado de Blanché es el siguiente: BLANCHÉ, R., *La epistemología*, Barcelona, 1973. Ed. Oikos-Tau. Inmediatamente después de la cita que hemos presentado, P. Palop alude a un trabajo de Gustavo Bueno, *Jean Piaget y la filosofía del sentido común* (inédito), en el que afirma: «...La obra de Piaget recuerda muy de cerca otras empresas de la filosofía clásica que también concibieron el análisis filosófico en términos de una reducción psicológica: principalmente el *Ensayo de Locke*. Nosorros añadiríamos: ...y de todos los «ideólogos» de la Ilustración.

la obra de Locke, de Kant o de Hegel. Aunque la obra de Pilar Palop explique que estas relaciones son, cuando menos, de naturaleza muy particular. Relaciones que la autora describe admirablemente en su libro. Al mismo tiempo, analiza las limitaciones conceptuales del sistema de pensamiento que pretende construir Piaget bajo el programa de epistemología genética. Para el estudio de estos pormenores, remitimos a la obra. Aquí, solamente nos interesa la transferencia de la epistemología genética en tanto que basamento epistemológico de una Pedagogía científica.

Lo primero que encontramos es la distinción que Piaget introduce al afirmar que en Pedagogía hay que tener en cuenta fines y medios, objetivos e instrumentos. «Es a la sociedad a quien corresponde fijar los fines de la educación»<sup>26</sup>.

Estos fines se derivan «espontáneamente» de la misma configuración del sistema social. A la sociología de la educación es a la que corresponde inferir las leyes mediante las cuales se isomorfizan determinadas finalidades a determinadas configuraciones sociales. Pero, en contra de lo que afirma Durkheim, en lo que tienen de configuración posible de la personalidad no son mero producto social. También debe existir «compatibilidad» entre lo propuesto y las leyes del comportamiento humano. «Por ejemplo, no está nada claro que pueda esperarse de los individuos a formar que sean constructores conscientes e innovadores en ciertos campos de las actividades sociales en que se necesitan grandes cualidades y, a la vez, rigurosos conformistas en otras ramas del saber y de la acción»<sup>27</sup>.

Esto nos recuerda la conexión entre el fenómeno llamado «creatividad» y la estructura de la personalidad que describe Maslow. Pero, en cualquier caso, nada podemos afirmar sobre el «rendimiento efectivo» y la gran cantidad de «efectos imprevistos», sin permeabilizar la Pedagogía a toda la modelización matemática que le proporcionan los

<sup>26</sup> PIAGET, J., *Psicología y Pedagogía 7*, Barcelona, 1980. Ed. Ariel, p. 25.

<sup>27</sup> *Id.*, p. 27.

tratamientos estadísticos de los datos. De ahí la necesidad de la «Pedagogía experimental». Nosotros diríamos más bien: la necesidad de la experimentación en Pedagogía, siguiendo la intencionalidad de Claparède<sup>28</sup>.

La razón estriba en que no se puede, por procedimiento deductivo, decidir la eficacia de un método a partir de la teoría científica en la que supone apoyarse. Esa desconexión determina y justifica que el problema que se plantea es específicamente pedagógico y no meramente psicológico. En la realidad de un proceso de educación intervienen factores no controlados por la «teoría perceptiva» que plantea la Psicología. Esto nos lleva a afirmar que el planteamiento tecnológico, implícito en el planteamiento de Piaget —objetivo, teoría científica, enunciado normativo—, no valida el enunciado normativo únicamente como deducción a partir de proposiciones pertenecientes a una teoría científica. La norma tecnológica que decide sobre instrumentos debe ser validada directamente a través del procedimiento de verificación experimental. Entre la proposición científica y el enunciado normativo se introducen condiciones fácticas de aplicación. Éste es un bonito problema a estudiar por la Teoría de la Educación: la decibilidad de los enunciados normativos en Pedagogía. De la solución a este problema depende la autonomía científica de la Pedagogía respecto a la Psicología y la Biología... Piaget dice ambiguamente: «reposa sobre ellas... sin confundirse con ellas»; oponiéndose a Dottrens que postula la «independencia completa». Pero, al oponerse a él argumenta mal. Dice: «Si ésta (la Pedagogía experimental), de acuerdo con el esquema positivista de la ciencia, quiere limitarse a una simple investigación de hechos y leyes, sin pretender explicar lo que constata...»<sup>29</sup>. Pero si para la Pedagogía fuera posible analizar hechos y obtener enunciados legaliformes se poseerían los elementos básicos para la construcción de teorías. Tendría razón Dottrens: sería posible la construcción de teorías peda-

gógicas propiamente dichas. Se habrían construido «explicaciones». Piaget opina, por el contrario, que no es posible, en Pedagogía, construir explicaciones sin acudir a la Psicología científica. Justificarse diciendo que «los progresos de la pedagogía experimental, en tanto que ciencia independiente por su objeto, están ligados, como en todas las ciencias, a investigaciones interdisciplinarias, si de lo que se trata es de constituir una verdadera ciencia, es decir, una ciencia explicativa y no solamente descriptiva...», es no decir nada. La filosofía de la ciencia puede decidir sobre la corrección de una teoría científica, sobre la demarcación entre ciencia y no ciencia, pero no decidir si una teoría es física, biológica, psicológica o pedagógica. Creemos que el criterio de demarcación de este segundo campo de decisión, no es criterio de demarcación epistemológico, sino de carácter económico. ¿Cómo decidir si las teorías del aprendizaje son teorías pedagógicas o psicológicas? Aquí intervienen elementos del carácter institucional de la ciencia, no de su estructura formal. Dada la situación social de los pedagogos, pronto muchas proposiciones pedagógicas «pertenecerán» al campo de la Psicología o hasta a la medicina. Piénsese en la logopedia y foniatría.

Sin embargo, Piaget, en el tomo XV de la *Enciclopedia francesa*, distingue dos tipos de decisión tecnológica en Pedagogía: el primero se refiere a los métodos en los que se transmiten constructos humanos como la Historia de España o la ortografía «cuya transmisión sólo plantea problemas de mejor o peor técnica de información»; el segundo se refiere a información sobre proposiciones físicas o matemáticas en cuyas teorías ha intervenido la inducción o la deducción. En este segundo caso, una verdad no es asimilada, en forma real, en tanto que verdad, sino en la medida en que ha sido reconstruida o redescubierta por medio de una actividad suficiente».

Piaget da a entender que el tipo de aprendizaje en un caso y otro es diferente. En el primero, las «verdades son aceptadas», si fueran proposiciones morales se trataría de «fijar voluntades»; en el segundo, se trata-

<sup>28</sup> CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*.

<sup>29</sup> PIAGET, J., *op. cit.*, p. 33.

ría de «descubrimiento activo». La lógica del descubrimiento, en el segundo caso, daría el instrumento idóneo para su asimilación pedagógica. Piaget olvida que el mecanismo lógico de la demostración no se identifica con el mecanismo psicológico de la asimilación. Destutt de Tracy diría que, en cualquier caso, la asimilación depende de los conocimientos anteriormente poseídos. Ausubel le diría que, en todos los casos, la asimilación, el aprendizaje significativo, depende de los organizadores mentales disponibles por el sujeto. Olvida también que el contexto de descubrimiento es distinto al contexto de justificación. El teorema de Pitágoras puede ser planteado en múltiples contextos matemáticos. El pedagogo debe decidir, como en el caso de la historia, cuál es el contexto —una vez convertido el teorema en objetivo de conocimiento— en el que debe ser planteado y cuáles han de ser los límites de la «demostración». La «invención» en pedagogía, en la secuencia pedagógica, es un problema de estructuración. La norma pedagógica debe decidir dos cosas: en qué estructura lógica plantear la información y qué método de presentación es el más adecuado para conseguir esa estructura. Ésta es la medida en que «el problema de la inteligencia y, con él, el problema central de la Pedagogía de la enseñanza ha aparecido así ligado al problema epistemológico fundamental de la naturaleza de los conocimientos»<sup>30</sup>.

«Conocer un objeto es, por tanto operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción».

Si esto es así, no vemos la diferencia entre el aprendizaje de la historia y el aprendizaje de las matemáticas. A menos que, por prejuicio, la historia se considere únicamente como sujeto de conocimiento memorístico y la física y las matemáticas como objeto de conocimiento «significativo» (en términos

de Ausubel). Piaget debe mucho en estos planteamientos a Wallon. De aquí se deduce que el problema de la Pedagogía no es solamente la decidibilidad sobre los métodos; sino que, además, es tarea de ella la decidibilidad sobre las «estructuras de transformación» adecuadas al aprendizaje de teorías sobre el contexto de la estructuración de las acciones. Y esto lo tienen que aprender, además de los gremios de pedagogos, los gremios de científicos. Porque no es lo mismo demostrar un teorema en el último año de universidad, por ej. el teorema de Pitágoras, que proponer su aprendizaje a nivel de Enseñanza General Básica. Hay que decidir el contexto estructural en el que este teorema pueda tener significación y a partir de qué contexto de acciones hacerlo significativo. En la decisión interviene, ciertamente, el conocimiento de las estructuras lógicas con el que opera un niño determinado. Quizá, por no atender a esto, se dé más aprendizaje memorístico en la enseñanza de las matemáticas que en la enseñanza de la historia.

Y, en este campo, es donde la epistemología genética de Piaget es un instrumento teórico de primera magnitud. Precisamente, porque muestra la forma como se construyen las nociones fundamentales, la forma como se construyen las estructuras mentales en las que pueden convertirse en significativos los contenidos de las informaciones que se le presentan al niño. Por ejemplo, en un estadio en el que únicamente se encuentra estructurada la inteligencia para la percepción de la causalidad táctico-cinestésica, no se pueden presentar contenidos que impliquen la causalidad perceptivo-visual, y mucho menos otros tipos de legalidad lógico-abstractiva. Esta secuencia de estructuraciones determina el proceso de presentación de la información y las secuencias de «demostración», para que un problema pueda ser asimilado significativamente. También, por lo mismo, la Pedagogía tiene mucho que ver con la decisión del momento en que la inteligencia se encuentra en condiciones para determinar un desequilibrio cognitivo que permita el paso a otra estructura de operación, posibilitando series diferentes de transformaciones a partir de las acciones. La

<sup>30</sup> PIAGET, J., *op. cit.*, p. 38.

decidibilidad normativa de la Pedagogía debe, en el contexto de la epistemología genética, atender a tres órdenes de contextos: al del desarrollo lógico de la ciencia que se transmite, al perfeccionamiento de los instrumentos desencadenadores de acciones o instrumentos didácticos, y al progreso del conocimiento sobre la naturaleza y secuencia de las estructuras mentales. Esto es lo que enseña Piaget. «En una palabra, el problema central de la enseñanza de las matemáticas consiste en ajustar recíprocamente las estructuras operatorias espontáneas, propias de la inteligencia, con el programa o los métodos relativos a los campos matemáticos enseñados». Ello implica, también, «transformaciones de las mismas matemáticas que se enseñan». No ha ocurrido otra cosa con la introducción de las estructuras fundamentales del pensamiento matemático de la escuela de Bourbaki y los llamados métodos Cuisenaire.

No podemos detenernos más, porque nos queda todavía mucho camino que recorrer dentro del plan que nos habíamos propuesto. Quede únicamente la constancia del programa de investigación pedagógica, que se origina con los planteamientos de lo que hemos dado en llamar «ideología»<sup>31</sup>.

## II

### *La ideología como deformación de la objetividad de la conciencia*

Kurt Lenk, en su obra *El concepto de ideología*, empieza el capítulo introductorio con la siguiente afirmación: «ideologías destinadas a prestar sanción teórica a las formas de dominación social existieron ya en las culturas orientales y antiguas»<sup>32</sup>. Evidentemente, la afirmación indica que ya se ha tomado par-

tido por un determinado concepto de ideología y se retrotrae en el tiempo hasta el comienzo de la cultura escrita. Y, por qué no, desde el comienzo de la humanidad. Siempre se ha dado la justificación insuficiente del planteamiento social establecido, por parte del grupo que detenta la responsabilidad de la decisión.

Nosotros no vamos a caer en este planteamiento. Consideramos que una parte importante del trabajo intelectual del siglo XVIII se refirió a la crítica social. Ahí están, en los albores del XIX, Holbach y Helvetius para testimoniarlo, y ahí está el conocido «mito de los señores» y «mito de los sacerdotes» para tomar un paradigma de la crítica social realizada. Pero ninguno de estos autores llamó a su quehacer ideología ni acusó de ideólogos a sus contrarios. Se trata de una «retracción» del concepto de ideología, que se forma en torno al pensamiento de Carlos Marx, y que los sociólogos del conocimiento encuentran reflejados en idénticas situaciones en todas las épocas de la historia.

Nosotros vamos a bucear para encontrar lo que llamaremos «ideologías», directamente en *La Ideología Alemana* de Marx y Engels<sup>33</sup>. Pero antes debemos atender a lo que Hegel entendió como Ilustración o, como dice un autor, cómo entendió el paradigma de «toda ilustración posible»<sup>34</sup>. Hegel no ve la Ilustración como un concreto acontecer histórico, sino como «categoría especulativa», como un acontecer «en» la conciencia, como un devenir «de» la conciencia que tiene validez universal. De ahí que, aun cuando la considere históricamente realizada y por lo mismo convertida en objeto, inmediatamente actúe sobre ella el carácter crítico racional de la conciencia. La incidencia de la conciencia sobre el objeto, convertido ya en objeto «quieto» de conciencia, permite convertir a éste en lo contrapuesto y, por lo tanto, en posibilidad de «intelección uni-

<sup>31</sup> BELTH, M., *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, 1971. Ed. El Ateneo. Propone a la pedagogía similar programa de investigación, aunque lo encontramos más ambiguo y farragoso que el que se obtiene de la obra de Piaget.

<sup>32</sup> LENK, K., *El concepto de ideología, Comentario crítico y selección sistemática de textos*, Argentina, 1974, Ed. Amorrortu, p. 9.

<sup>33</sup> MARX, K.; ENGELS, F., *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*, Trad. de Wenceslao Roces, Barcelona, 1972. Ed. Grijalbo.

<sup>34</sup> ÁLVAREZ, M., *Hegel intérprete y crítico de toda posible ilustración* (trabajo inédito).

versal»: aparece la realidad de la conciencia, frente a él, como pura mismidad de la conciencia y como instancia última. Entonces aparece la posibilidad de regulación del objeto por el sujeto, la reconstrucción de la realidad por el pensamiento. La pura intelección «no puede tener aquí... ningún contenido propio», se presenta como instancia vacía, se presenta como «la fiel "aprehensión" formal de esta propia intelección plena del espíritu del mundo y de su lenguaje»... «resumiendo los rasgos dispersos en una imagen universal, haciendo de ella una intelección de todos... (consciente) de que el interés en tener un contenido para este razonar y charlar es lo único que mantiene el todo y las masas en su estructuración»<sup>35</sup>. La pura intelección entra en conflicto con lo establecido, con la creencia. «La pura intelección sabe la fe como lo contrapuesto a ella, a la razón y a la verdad»<sup>36</sup>. La conciencia ve en la creencia toda la trama de errores y supersticiones componiendo el reino del error. El error domina la masa general de la conciencia. La masa de error es utilizada reflexivamente por quienes la aprovechan para justificar sus intereses y por quienes se ven legitimados en su despotismo, por quienes racionalizan con reflexión sus intereses. El error alcanza así a la masa como en estado espontáneo, a las capas reflexivas en forma de «mala intención» o racionalización de intereses y a los gobernantes al confirmarse y legitimarse precisamente por el error generalizado. El error sólo muestra su cara en el desgarramiento generalizado de la conciencia, pero su apariencia externa es la de la coherencia y resistencia estructural a la conciencia crítica y racional. Pero la presencia de la conciencia crítica proporciona a la realidad un fluir ininterrumpido. «La comunicación de la pura intelección puede compararse, por ello, a una expansión tranquila o «difusión»... es una penetrante infección... Una buena mañana, da un empujón el camarada y ipatapún!, el ídolo se viene a tierra.

Una buena mañana, cuyo mediodía no está manchado de sangre...»<sup>37</sup>.

Pero existe una contradicción en toda ilustración, ya que promueve «una» racionalidad como si tuviera validez universal. Si bien lo racional es real, lo real es también racional. La Ilustración apareció, primero, como inestabilidad de la realidad. «La racionalidad llega siempre tarde a la hora de configurar la realidad»; de ahí que no toda ilustración sea instalación en un tipo de racionalidad sino una lucha consigo misma, al mismo tiempo que con la masa de error. Esta naturaleza de la lucha de la Ilustración contra los errores, que consiste en combatirse a sí misma en ellos y condenar en ellos lo que afirma, es «para nosotros» o es lo que ella misma y su lucha son *en sí*<sup>38</sup>. «Hegel, al decir que lo real es racional, piensa en lo real como presente, en lo que se va extendiendo inconteniblemente ante nuestra vista... en este sentido es innegable que la filosofía poco o nada tiene que decir, porque llega cuando ya la realidad se ha impuesto. Pero, por otra parte, el conocimiento de la realidad lleva a ésta más allá de sí misma, en cuanto descubre en ella sus propias posibilidades inmanentes... Hegel impide el estancamiento de la Ilustración, al buscar en la idea una síntesis de sujeto y objeto»<sup>39</sup>.

Los posthegelianos no siguieron esta síntesis y redujeron la Ilustración a la mera supresión de los errores, sintetizando toda equivocación en el denominador común de la creencia teológica. De ahí que proclamaran: «Rebelémonos contra esta tiranía de los pensamientos. Enseñémosles (a los hombres) a sustituir estas quimeras por pensamientos que correspondan a la esencia del hombre, dice uno, a adoptar ante ellos una actitud crítica, dice otro, a quitárselos de la cabeza, dice el tercero, y la realidad existente se derrumbará»<sup>40</sup>. Marx llama a esta posibilidad de transformación de la realidad por un cambio de los pensamientos «inocentes y pueriles fantasías». Dado que suponen que

<sup>35</sup> HEGEL, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, México, 1966, Ed. Fondo de Cultura Económica, p. 318.

<sup>36</sup> HEGEL, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*, México, 1966, Ed. Fondo de Cultura Económica, p. 319.

<sup>37</sup> *Id. Id.*, p. 321.

<sup>38</sup> *Id. Id.*, p. 323.

<sup>39</sup> ÁLVAREZ, M., *op. cit.*, *pass.*

<sup>40</sup> MARX, K.; ENGELS, F., *op. cit.*, Prólogo, p. 11.

todos los actos humanos son producto de la conciencia, cambiando la conciencia se derribarán las barreras de la realidad y aparecerá la revolución. Pero así, dice Marx, no combaten el mundo real existente.

Las premisas de Marx son otras. El hombre se distingue del animal en que produce sus medios de vida y al producirlos produce «indirectamente su propia vida material...». Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como en el modo cómo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción<sup>41</sup>. La producción de ideas y representaciones sobre el mundo y sobre el hombre mismo se encuentra directamente entrelazada con la actividad material; «La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es un proceso de vida real...» «No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia»<sup>42</sup>. La autonomización de la conciencia y la autonomización del pensamiento frente a la realidad histórica humana es la consecuencia de la división del trabajo en manual e intelectual. De ahí que la «ideología» alemana que Marx critica y que pretende la transformación de la realidad por la fuerza de la idea es «mala conciencia», «conciencia falsa». Porque estipula como verdad lo que no es sino la conciencia de la situación histórica de la división del trabajo. Lo que se ofrezca como «opción cultural» y derivado del ejercicio puro de la racionalidad, no es en realidad tal cosa, sino el fruto y representación de la realidad históricamente constituida.

«Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder "material" dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder "espiritual" dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por

término medio, las ideas de quienes carecen de los medios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones que hacen de una determinada clase, la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas. Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende, de suyo, que lo hagan en toda la extensión y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulen la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean, por ello mismo, las ideas dominantes de la época»<sup>43</sup>.

Unas cuantas líneas más adelante califica de «ideólogos» a los detentadores de la función de intelectuales dentro de la división de trabajo establecida en la estructura social.

Este planteamiento de Marx sobre el concepto de ideología hace que se atribuya epistemológicamente al componente ideológico una inicial caracterización negativa por contraposición, por ejemplo, a la ciencia, dado que, a primera vista, la ideología es la componente cognoscitiva de la imposición de la forma de producción y de las relaciones sociales, la forma como se racionalizan y justifican los intereses de clase.

Arne Naess ha estudiado pormenorizadamente el término ideología y sus afines en *La Ideología alemana*, deduciendo que no se da en ningún caso una definición normativa, descriptiva o real. «No hay ninguna razón para sospechar que Marx haya querido hacer del concepto "ideología" uno de sus conceptos fundamentales»<sup>44</sup>. Si esto es así, nadie

<sup>43</sup> *Id. id.*, p. 50-51.

<sup>44</sup> NAESS, A.; CHRISTOPHERSEN, J. A.; KVALE, K., *Democracy, ideology and objectivity*, Oslo, 1956, Univ. Press Oslo. Cfr. NAESS, A., *Historia del término «Ideología» desde Destutt de Tracy hasta Karl Marx*, en Horocz, Irvinglouis, *Historia y elementos de la Sociología del Conocimiento*, Buenos Aires, 1964, Ed. Universitaria, t. I, pp. 23 ss.

<sup>41</sup> *Id. id.*, p. 19-20.

<sup>42</sup> *Id. id.*, p. 46.

puede, en rigor, sin más, construir una teoría de la ideología acudiendo, únicamente, a los textos en los que el término se hace explícito. Lo que no quiere decir que no se pueda, acudiendo al núcleo central de su sistema de pensamiento, construir el nicho semántico en el que situar sin equivocidad el término ideología, a pesar, incluso, de *La Ideología alemana*.

Eugenio Trías parte precisamente del hecho que Naess, como nadie, puso de manifiesto: el concepto de ideología, tal como aparece en *La Ideología alemana*, es polisémico y ambiguo; lo cual no quiere decir que en el sistema de pensamiento de Marx no haya recursos con los que aislar unos hechos o formas de pensamiento, que cumplan la función señalada en *La Ideología alemana*, y a los que ya no se pueda atribuir equivocidad. «Ideología “denota” un campo objetivo determinado, pero “connota” asimismo una valoración del mismo»<sup>45</sup>. La demarcación entre ideología y ciencia sería el criterio de demarcación característico de la epistemología de Marx.

El problema central de Marx se cifra, según Trías, en la cuestión del porqué del crecimiento del capital, y para ello supera el nivel de la «apariencia de los hechos» para situarse al nivel en el que se crean «conceptos de pensamientos»; es decir conceptos organizables en «sistema» ciencia. En ese sistema conceptual es en el que toma luz y nacimiento la esencia de la realidad, la verdad de los hechos.

El concepto de pensamiento que toca la esencia de la realidad es precisamente el concepto de «plusvalía» y sus asociados teóricos. Mientras que la apariencia, la forma concreta con la que los hechos económicos se producen, induce cognoscitivamente un conglomerado coherente de ideas en las que se concreta la justificación del mismo: en este caso, el sistema capitalista. Luego existe una correspondencia entre ideología y apariencia del sistema, frente a la correspondencia entre sistema conceptual y esencia del fenómeno. La teoría de la ideología enraza por

tanto, y epistemológicamente encuentra su ámbito semántico, dentro del análisis científico de un problema real: el crecimiento del capital. También posee un contexto concreto: la desmitificación del sistema capitalista. Las fases epistémicas del razonamiento son: planteamiento de un núcleo problemático, construcción de un sistema conceptual, explicación del funcionamiento real del crecimiento del capital y, consecuentemente, descubrimiento de las leyes que explican el sistema capitalista. Solamente después se atiende a un problema de segundo orden epistémico: el modo de producción y la explicación de las construcciones intelectuales con las que el capitalismo se justifica. La razón epistemológica se encuentra en que esas justificaciones, o producción de ideas, se quedan más allá del criterio de demarcación introducido por Marx.

Esos bloques de ideas se originan en las apariencias, son la ideología. Mientras que la ciencia supera los hechos en los conceptos bien definidos de la teoría, y se constituyen en sistema lógico que explica, desde la esencia de los hechos, la realidad del funcionamiento.

La ideología es la no-ciencia. Trías lleva su análisis más lejos, lo que hace honor a su seriedad. Dado que el contexto semántico en el que teóricamente se plantea el problema, se construye el sistema y se encuentra la explicación, es el sistema capitalista, el crecimiento del capital, el concepto de ideología que en el contexto se infiere sólo como pretenciosa extrapolación, se puede convertir en *la* teoría general de las ideas o teoría general de las ideologías, englobando por isomorfismo no sólo la producción de justificaciones al sistema capitalista, sino todo lo que no sea derivable directamente del sistema de conceptos con los que se explica el funcionamiento del capital: Filosofía, Derecho, Arte..., Pedagogía (como veremos más adelante).

Ciertamente, Marx ha introducido un criterio de demarcación y con ello ha «subvertido» el planteamiento hegeliano de la determinación de la realidad por la conciencia. «Marx rompe en el mismo acto con toda “filosofía de la conciencia”, que entiende

<sup>45</sup> TRÍAS, E., *Teoría de las ideologías*, Barcelona, 1975, Ed. Península, p. 21.

por saber una toma de conciencia de la esencia, o con toda "fenomenología", que entiende por saber una captación o "intuición" de esencias no mediada por una "mediación conceptual"...»<sup>46</sup>. Marx abandona lo «consciente» (porque es producido por la apariencia) y abandona lo «visible» (porque no muestra la esencia). Porque, por principio, es la realidad la que determina la conciencia y no al contrario.

Pero de este planteamiento no se puede deducir que toda construcción intelectual sea fruto de la determinación social. Para Trias es un reduccionismo que no es de Marx. Pero tampoco se puede afirmar que todo sistema de hechos humanos sea fruto del complejo funcionamiento de las leyes de crecimiento del capital, también es un reduccionismo que tampoco es derivable del sistema planteado por Marx, que responde directamente al núcleo del sistema de conceptos en el que directamente se plantea su criterio de demarcación epistemológica. Por eso Merton pone de relieve, aunque contra él van también los palos del posible reduccionismo, la frase de Marx: «je ne suis pas marxiste»<sup>47</sup>.

El mismo esfuerzo que hizo Marx para encontrar los conceptos «primitivos» con los que elaborar el sistema que explicara el funcionamiento del capital y también los comportamientos del sistema capitalista, hay que buscarlos en otros contextos. Se puede extender el criterio de demarcación marxiano. Y así actuó Saussure o Lévi-Strauss. Pero no se puede considerar el «paradigma marxiano» de la economía como paradigma de todo sistema real.

De este concepto de «ideología» o ideología marxiana, evidentemente, no se puede deducir una pedagogía, en tanto que ciencia de la educación o tecnología educativa, como se quiera. La razón es evidente, el criterio de demarcación lo impide. Si la ideología surge de la apariencia, en ella no puede haber «conceptos» susceptibles de convertirse en sistema explicativo. Podrá haber ideología pedagógica pero, incluso ésta, estaría originada

por la aplicación del criterio de demarcación marxiano —que por otra parte, es el criterio de demarcación de la ciencia moderna— al contexto de los hechos educacionales.

Entonces, ¿por qué hay quien ha pretendido construir una teoría de la enseñanza a partir de este paradigma? Para ello han sido necesarias dos cosas. Primero, que el paradigma marxiano saliera de sus límites y se convirtiera en la ontología reduccionista de la determinación de todo lo real a partir de las funcionalidades del aparato económico; segundo, que los hechos educacionales se convirtieran en una «ontología regional» de ese paradigma. La primera acción intelectual la llevaron a cabo autores como Althusser; la segunda acción la llevaron a cabo Bourdieu-Passeron. No queremos decir que éstos sean los culpables, no. Ahí está todo el marxismo mecanicista, todo el sociologismo radical, toda la teoría de la sociología del conocimiento que no se queda en análisis de la estructura «externa» de la ciencia, sino que quiere, incluso, explicar sociológicamente estructura interna de la misma. Ellos son representantes significativos; sobre todo, pertinentes al problema que nos ocupa; las relaciones entre ideología y pedagogía.

Para Althusser, en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*<sup>48</sup>, el problema fundamental es el de la reproducción de los medios de producción. Empleando el texto conocido de Marx en Carta a Kugelmann (11-71.868) —«incluso un niño sabe que si una formación social no reproduce las condiciones de la producción al mismo tiempo que produce, no puede durar un año»<sup>49</sup>, deduce que lo reproducido son dos cosas: las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes. La reproducción de la fuerza del trabajo tiene lugar a partir del salario. El nivel del salario se establece partiendo del valor que se asigna al trabajo en vistas a la consecución de las condiciones materiales de su reproducción y de los resultados históricos o

<sup>48</sup> ALTHUSSER, *Escritos*, Barcelona, 1974, Ed. Laia, pp. 105 ss.

<sup>49</sup> MARX y ENGELS, *Cartas sobre El Capital*, Barcelona, 1968, Ed. Materiales; MARX, *El capital*, México, 1966, Ed. Fondo de Cultura Económica, t. I, pp. 704-706.

<sup>46</sup> *Id. id.*, p. 44.

<sup>47</sup> MERTON, R.K., *La sociología de la ciencia*, Madrid, 1977, Alianza Universidad, t. I, p. 54.



conquistas del valor del trabajo mediante la lucha de la clase proletaria: evitando la disminución del poder adquisitivo del salario y aumentando la duración del trabajo para mantener ese poder adquisitivo.

Pero, lo que se reproduce no es simplemente la presencia de la fuerza de trabajo sino la capacitación de la misma dentro de la división del trabajo. Esta reproducción se asegura fuera de la empresa mediante el sistema educacional capitalista, «mediante sus procedimientos e instituciones». La reproducción de la fuerza de trabajo exige la reproducción de la capacitación y la reproducción de las reglas del comportamiento dentro del orden establecido. «... La escuela (pero también otras instituciones o aparatos del Estado) enseñan ciertas «habilidades», pero mediante formas que aseguran “el sometimiento a la ideología dominante”, o bien el dominio de su “práctica”».

Althusser no define lo que entiende por ideología, pero describe los «aparatos ideológicos del Estado» como predominantemente dirigidos a actuar mediante el empleo de la ideología dominante. La represión en ellos es indirecta, disimulada, «casi simbólica».

Aunque no define lo que entiende por ideología, queda patente que lo que de ella puede decirse tiene que estar en consonancia con el hecho necesario de la «reproducción de las condiciones de producción». Por lo tanto la ideología, en tanto que elemento cognoscitivo, está construida con elementos que se proponen como justificación y legitimación de lo establecido, pero no en tanto que establecido (relativo históricamente), porque no sería sino un elemento relativo de reproducción; sino convirtiendo la relatividad del hecho de reproducción en un absoluto conceptual.

De ahí que la ideología se presente como enfermedad conceptual, falsedad, en su propia esencia.

Las consecuencias para una teoría de la enseñanza las extraen Bourdieu-Passeron. «Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbi-

triedad cultural»<sup>50</sup>. Es violencia «simbólica» en cuanto que se ejerce a través de una «relación de comunicación». Es violenta porque «impone» e «inculca» una arbitrariedad cultural. Carecerá de efecto en tanto no tengan lugar las condiciones sociales o relaciones de fuerza que hagan posible la imposición e inculcación. La acción pedagógica reproduce la selección arbitraria que un grupo o clase «opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural». La estructura y funciones de esa cultura «no han podido deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual». «El grado objetivo de arbitrariedad del poder de imposición de una acción pedagógica es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad de la cultura impuesta».

Las llamadas teorías de la educación quedan reducidas a «ideologías pedagógicas», en la medida en que contribuyen al enmascaramiento de su verdad objetiva. Con lo cual, la ideología sigue siendo entendida como pensamiento esencialmente deformador y deformante, ya que pretendiendo transmitir verdad solamente reproduce, intelectual y culturalmente, las condiciones objetivas determinantes de la reproducción de las condiciones sociales de producción. De este análisis no se escapan ni siquiera las «contestaciones más radicales». Ya que estas «maneras suaves» pueden ser el «único modo eficaz de ejercer el poder de violencia simbólica en un estado determinado de relaciones de fuerza y de las disposiciones más o menos tolerantes respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad». Como diría Durkheim, «no hay educación liberal».

De este análisis se deducen varias cosas. La primera, que la llamada ciencia de la educación no es más que un mito que enmascara la realidad objetiva de la forma de pensamiento pedagógico: estrictamente, racionalización de la imposición de una arbitrariedad cultural. La segunda, que todo acto educativo, en tanto que intencionalmente dirigido a una reproducción cultural, es un acto

<sup>50</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, 1972, Ed. Laia, *passim*.

autoritario que impone violentamente una arbitrariedad cultural. La tercera y más radical, que toda actividad cultural humana, en definitiva, no es más que el fruto racionalizado de la estructura de fuerzas del sistema social. Hecho que se encubre aumentando la eficacia reproductiva que contiene la necesaria reproducción de las condiciones de producción para poder mantener el sistema establecido.

Ahora bien, este planteamiento es una argolla que se pone al cuello a todo sistema de significaciones culturales. Vemos que de nuevo se ha practicado el reduccionismo. En Marx se partía del análisis del sistema capitalista y se determina aquí en la arbitrariedad de toda estructura y transmisión cultural.

Se olvida un hecho fundamental: que el hombre es el único ser, dentro de los filum zoológicos, cuya supervivencia no es el fruto de mecanismos automáticos de interacción con el medio. Más bien es el fruto de proyectos sociales de sobrevivencia que se concretan y toman cuerpo social en instituciones. De ahí que, por haber extrapolado el análisis marxista ortodoxo, desde el campo capitalista a todo tipo de configuración social y particularmente a todo tipo de acción pedagógica, el mismo quehacer cultural del hombre aparece por el lado de su arbitrariedad y no por el lado de su necesidad.

Se olvida, finalmente, la pretensión de que, a partir de juicios de hecho sobre la naturaleza, construcciones científicas, no se puede acceder a la construcción y planteamiento de juicios de valor o de opciones culturales. De ahí que, si bien toda opción cultural es por su misma condición una decisión o elección de carácter no absoluto, nunca es completamente arbitraria; ya que el hombre necesita proyectar, elegir formas culturales que realicen el hecho mismo de la sobrevivencia. La acción pedagógica es un hecho necesario de sobrevivencia, y la transformación de la naturaleza en cultura es un hecho igualmente necesario desde el punto de vista antropológico. Por este motivo, toda acción pedagógica, incluso en cuanto a sus contenidos, nunca es totalmente arbitraria.

La arbitrariedad de Bourdieu-Passeron es-

triba en el hecho de optar, gratuitamente, por vincular necesariamente todo hecho educacional al sistema más limitado y concreto de las condiciones de producción y al sistema de fuerzas dominantes en una estructura social determinada.

Todo el mecanismo social estará, según ellos, contaminado intelectualmente, porque su verdad nunca es aparente sino que se encuentra siempre oculta (por eso es tan eficaz) en las construcciones ideológicas que en su interior siempre se justifican: la ideología. Aquí se produce un dilema atroz. La ciencia es el único tipo o forma de pensamiento en el interior del cual se producen principios universales legítimos. Pero de ellos no se pueden deducir justificaciones para opciones sociales, ya que la opción cultural no es decidible en el campo de la ciencia porque nunca pueden deducirse juicios de valor de juicios de hecho.

Por otro lado, las opciones culturales siempre se deciden en el interior de las arbitrariedades que legitiman las ideologías, las cuales son pensamiento esencialmente deformador y deformante que solamente se puede transmitir mediante ejercicios y actuaciones de poder de violencia simbólica.

Creemos que hemos llegado realmente a la comprobación de que este callejón no tiene salida.

### III

A partir de lo que hemos dicho anteriormente, se ve con toda claridad que necesitamos redefinir el concepto de «ideología» y el concepto de acción pedagógica. La forma de actuar en esta tercera parte es retrotraernos a la consideración de la ideología como hecho. Es una realidad que los grupos humanos, aparte de la ciencia, dirigen su praxis mediante componentes configuradas intelectualmente.

El conocimiento ordinario emplea el término ideología para designar el conjunto de contenidos de pensamiento de una persona o grupo (prescindiendo de la naturaleza específica de cada componente unitariamente considerado), necesarios para la justificación (o que son la justificación) de la dirección de

su praxis humana (individual y/o social). Dentro de la ideología se definen los objetivos de la acción y éstos se insertan en una jerarquía real de prioridades.

No es apropiado, en esta primera aproximación, calificarla como «forma de pensamiento». La «forma de pensamiento» tiene, para nosotros un sentido epistemológico, que supone, respecto al anterior conjunto de contenidos de pensamiento, en amalgama y sin previa decantación, una vivisección de su estructura intelectual. Es decir, la forma de pensamiento ideológico supone determinar, dentro de esa amalgama, una definición. Definición que no tiene por qué incluir unos contenidos y desechar otros, sino que pretende determinar el mecanismo por el que se insertan dentro del conjunto.

También, para el conocimiento ordinario, el término ciencia se compone de un conjunto amalgamado de apreciaciones sobre contenidos particulares de pensamiento. La perspectiva de este segundo término se orienta, más que a la dirección de la praxis, a la descripción y explicación de la realidad (independientemente de lo considerado como real o del valor real de lo considerado).

Esto produce una facilitación en la labor del epistemólogo, que a la larga puede ser perjudicial. Se dicotomiza a la ideología y a la ciencia por atribución de diferentes funciones.

Las ideologías tendrían que ver con la fijación de los objetivos; las ciencias con la utilización de los medios adecuados para conseguir tales objetivos. Esto implicaría que las ideologías tienen que ver con lo que queremos hacer o ser, las ciencias con lo que hay, con lo que es. Las ideologías con los valores, las ciencias con el conocimiento de la realidad. Finalmente, y para decirlo en términos kantianos, las ideologías serían la esfera de la razón práctica, las ciencias de la razón teórica<sup>51</sup>.

El autor que acabamos de citar exagera un poco la dicotomía por cuanto se refiere al conocimiento ordinario. Ya que en la ideología y desde la ideología, tal como nos percatamos de ella en las «designaciones» del conocimiento ordinario, existe función explicativa de hechos y no meramente una inspiración de actuaciones. La seguridad sobre lo que hay se obtiene, dentro del conocimiento ordinario, tanto desde lo que éste califica como ciencia como de lo que califica como ideología. En el hecho de que esta dicotomía no es perfecta, se funda la ambigüedad radical de estos términos a un doble nivel: ambigüedad de función, porque ambas son explicativas (de una forma o de otra); y ambigüedad en cuanto a la forma de pensamiento, porque dentro de la ideología del conocimiento ordinario hay componentes de origen científico y lo científico, en el conocimiento ordinario, son una «atribución», no una forma de pensamiento. Ambas, ideología y ciencia, en tanto que hechos intelectuales, se presentan, en el conocimiento ordinario, como pensamientos informes.

El único aspecto que no contiene ambigüedad, y que justifica la no equivocidad de los dos términos, es el de la preponderante intencionalidad práxica de la ideología y el de la intencionalidad puramente explicativa de la ciencia.

La manera más habitual de tipificar la forma de pensamiento ideológico frente a la forma de pensamiento científico es contraponerlos irreductiblemente; aceptar la escisión kantiana. Partiendo de esto, sí se da prioridad cognoscitiva a la explicación, conocimiento o reconocimiento de la realidad, como lo único gnoseológicamente válido, se desprestigia el conocimiento ideológico, como lo no científico o lo precientífico. Se llega, incluso, a negar a la ideología la validez de su capacidad inspiradora de acciones propiamente transformantes. Es la tesis de la tecnocracia y su creencia en el «crepúsculo de las ideologías». La ideología aparece como pensamiento esencialmente deformador y de-

<sup>51</sup> QUINTANILLA, M.A., *Ideología y Ciencia*, Valencia, 1976, p. 110. Este artículo es de justicia reconocerlo, tiene mucho que ver con el libro y con su autor. A la lectura del libro se debe la primera intención de escribir el artículo y los primeros elementos para el planteamiento de lo que para

mí es una posible aproximación clarificadora al problema de las relaciones entre ideología y pedagogía.

formante o como conocimiento provisional. La ciencia aparecería como momento superior de la ideología, genéticamente preparado por ésta. Esta perspectiva histórico-genética suaviza la dicotomía entre ambas formas de pensamiento, al hacerlas dependientes entre sí, permitiendo hablar de ideologías científicas o ciencias ideológicas, en función de la permeabilidad de fases entre los distintos estadios de ambas formas de pensamiento: del grado de madurez de la comunidad en el análisis del problema o del grado de prioridad que se le conceda en la comunidad a la acción transformadora.

Si lo esencialmente válido es el objetivo a conseguir sobre la realidad y no el conocimiento sobre ella, entonces es el pensamiento práxico el justificador de la orientación del pensamiento científico. La última validez de éste no estaría en su capacidad de explicación, sino en su capacidad de servicio a la transformación social.

En cualquier caso, en el pensamiento ordinario o de la ideología como hecho social de conocimiento, descubrimos con M.A. Quintanilla dos elementos: «la ideología es, pues, al mismo tiempo una forma de pensamiento práctico y una forma de pensamiento totalizador».

Creemos que falta un tercer elemento y, sobre todo, nos falta la estructura o fórmula de los tres componentes. El tercer elemento se descubre desde el momento que encontramos ideologías diferentes dentro de grupos sociales diferentes. Y ni la orientación práctica ni el carácter totalizador de la forma de pensamiento ideológico explican la existencia de diferentes ideologías. Uno, por su propia denominación de «totalizador» y el otro, porque no se refiere a prácticas concretas en función de objetivos específicos, sino a la totalidad de la práctica. El primer elemento proporciona una totalidad gnoseológica intensiva, como queriendo abarcar la totalidad real de la cosa que se considera; también conlleva una totalidad extensiva: la ideología tiene poder de incidencia sobre la totalidad de las cosas. En estas perspectivas totalizadoras, no se advierte cuál puede ser la causa de las diferenciaciones.

Para completar el mapa de caracteres de

la ideología, creemos que, primero, hay que advertir algo fundamental: la ideología es una forma de pensamiento, una forma de acercamiento cognoscitivo a la realidad, que satisface la necesidad inevitable de superar el mero estar en el mundo. Ahora bien, todo acercamiento cognoscitivo pretende reproducir la realidad desde el hombre y para el hombre: organizarla fenoménicamente. Ello implica un elemento activo, no sólo en tanto que actividad intelectual, sino también como organizador. Los organizadores de ese pensamiento totalizador, que es la forma de pensamiento ideológico, son la fuente de la diferenciación. Ese organizador puede ser más o menos poderoso en cuanto a la asunción de realidad, a la inspiración de objetivos y al desencadenamiento de praxis eficaces. Esto permite la crítica y el desmantelamiento de ideologías o el refinamiento paulatino de las mismas. Puede tener más o menos capacidad de organización del pensamiento en tanto que totalizador y de la praxis en tanto que totalidad. Ese organizador, además, como tal y en su condición de constructo intelectual sobre lo real, dentro de su nivel, implica dos cosas: que *es* un organizador y que *es un* organizador. Con ello resolvemos la diferenciación entre ideologías y la posibilidad de progreso ideológico, justificando, al mismo tiempo, la crítica ideológica. Estos organizadores pueden ser de muy diversa índole: papel transcendental de la raza, prioridad ontológica de las relaciones de producción económica, el hombre portador de destino transcendente... etc.

Este es el primer elemento de toda construcción ideológica. La existencia de este primer elemento tipifica el segundo: carácter totalizador o función totalizante. El organizador se convierte en absoluto desde el que se emiten juicios «sobre» la totalidad y juicios «de» totalidad sobre todo lo real. Ahora vemos cómo desde la ideología también se emiten juicios de realidad. No es, pues, lo distintivo de la ideología ser pensamiento totalizador, sino serlo desde el organizador que se absolutiza, desde el cual el conjunto encuentra coherencia interna.

Como tercer componente de la forma de

pensamiento ideológico encontramos el ya aludido del carácter práctico. En nuestro planteamiento esto significa que el primer y segundo componentes tienen como modalidad cualitativa, además de los caracteres descritos, el «ser para» la estructuración de la praxis individual y colectiva, planteando una opción de estructura convivencial determinada.

Encontramos así las relaciones semánticas entre los tres términos:

El «organizador» es función de la perspectiva (éstas pueden ser infinitas, pero siempre limitadas por el horizonte cultural, el cual reparte plausibilidad entre las posibles).

El «totalizador» es función de segundo orden; aquí se emiten juicios de totalidad y sobre la totalidad en función del organizador disponible.

El «práxico» es función de tercer orden; en función de los anteriores se configura la organización de la praxis individual y se determina la configuración de la estructura convivencial, la implantación de las instituciones sociales: su configuración y su justificación.

El que la ideología responda a esta fórmula explica la coherencia interna de las ideologías.

Nuestro planteamiento tiene una aparente ventaja. Puede explicar genéticamente el nacimiento de las ideologías y su declive histórico.

En el estadio naciente, las ideologías son fundamentalmente dialécticas, en el sentido de poseer enorme riqueza crítica. Ello ocurre porque tiene prioridad el elemento organizador y se encuentran en fase naciente las extensiones de segundo orden o juicios totalizadores. Son también radicalmente autocríticas respecto a la validez, consistencia y permanencia de las estructuras sociales concretas que generan. La polémica interna al grupo ideológico es fundamentalmente interpretativa. Es decir, se tiene claro el organizador y se trata de plantear con coherencia los juicios sobre la totalidad, los juicios de totalidad (extensión e intensión) y la correspondiente traducción práxica de tales planteamientos intelectuales. Se mantiene, pues,

la prioridad del organizador como elemento dogmático de la ideología, sobre la actividad intelectual totalizante y sobre la actividad constituyente institucional. Hasta el punto de que la actividad del medio ideológico se centra fundamentalmente en el segundo estadio, teniendo el tercero una gran labilidad.

Cuando la ideología está madura, existe un momento de equilibrio entre los tres elementos. Se inicia una reducción del momento crítico y empieza a aparecer la inercia de las instituciones.

En el declive ideológico, en el momento de vejez, la colectividad se encuentra segura dentro de las instituciones, y la modificación institucional se considera un peligro cierto para el desmantelamiento del núcleo dogmático que la justificó. Aparece, entonces, una especie de inversión de prioridades. Ahora, lo que se intenta mantener dogmáticamente son las instituciones, y todo el corpus ideológico se reduce a la justificación «a priori» de las mismas, a su racionalización. Es la parálisis. Así, actualmente se advierten revisiones ideológicas que arrancan no de la invalidez total de los núcleos dogmáticos, sino de la injustificación de las estructuras institucionales, o del deterioro de su imagen.

Este ciclo que advertimos en las ideologías de «nacer y desnacer» no es mera cuestión de hecho; lo es también de derecho. Al componerse la ideología de dos elementos, uno de carácter cognoscitivo y otro práxico, este último funciona como «el cuerpo social de la idea». Los dos primeros, en función del tercero, no se reducen a mera teoría sino que adquieren la condición de «proyecto». Por eso decía Quintanilla que en la ideología se inspiran y respiran los objetivos de la praxis. El ciclo vital de la ideología se convierte aparentemente en un proceso de institucionalización, de configuración comportamental —individual o colectiva— de la idea. En el fondo, eso es propiamente el concepto de institución: la idea o proyecto en tanto que adquiere cuerpo social. Cuando Malinowski decía que el «hombre de la naturaleza no existe» (el *Natürmensch*)<sup>52</sup>, creemos

<sup>52</sup> MALINOWSKI, B., *Una teoría científica de la cultura*, Barcelona, 1970, Ed. Edhasa.

que afirmaba dos cosas: que la sobrevivencia humana no es posible en la pura transacción con las posibilidades ecológicas de un medio ambiente virgen. El hombre es un animal desespecializado por la evolución, en el que la mayor parte de sus necesidades no son fruto del genotipo, sino productos institucionales. Hasta las más biológicamente apreciables (comer, dormir) terminan por adquirir la condición de proyecto y se institucionalizan de la más diversa forma.

Pero, en segundo lugar, también quiere decir que el nivel intelectual humano no se expresa, ni puede existir en forma de puro pensamiento. El nivel de las construcciones puramente teóricas no se justifica por sí mismo, es un constructo que solamente adquiere correcta interpretación cuando se aplica a términos reales (sin prejuzgar el nivel de realidad, por ejemplo, desde la cosa al objeto modelo). Lo peculiar del elemento cognoscitivo de la ideología es que su interpretación tiene lugar dentro de términos reales del cuerpo social. El proceso de «cierre categorial» de la ideología es precisamente el de la institucionalización. Cuando las instituciones en que se expresa la ideología se establecen y organizan con suficiente amplitud, en el cuerpo social (la praxis social) empieza a tener lugar un fenómeno muy simple: el de la eficacia de las instituciones para resolver el problema de la sobrevivencia y de la convivencia, proporcionando, además de elementos y forma de pensamiento, seguridades.

Recórdemos cómo analizábamos el momento naciente de la ideología, lo calificábamos de dialéctico, de crítico hacia fuera y hacia dentro, de momento constituyente. Ahora aparece el momento de lo constituido, de lo establecido, deteriorándose la crítica en favor de la seguridad. De ahí que sea normal que se debilite la idea y su fuente organizadora y pierdan perspectiva y carácter los contenidos de pensamiento. De la ideología solamente queda la institución. Éste es el único factor que puede producir ahora contenidos de pensamiento: racionalizaciones. Se justifica perfectamente que en un momento de declive en la ideología dominante, surjan de una forma o de otra cual-

quier tipo de tecnocracias. Cuando se debilita el elemento cognoscitivo de la ideología, aparece anemia de proyecto (no olvidemos la fórmula de la ideología), aumentando hasta el infinito la inercia de las instituciones. Y es que al crear instituciones no sólo se proporcionan «servicios» sociales, sino reconstrucción del cuerpo social, se le transforma; y esa transformación genera nuevas necesidades que deben, a su vez, ser ideológicamente interpretadas e institucionalmente proyectadas. Pero, socialmente, el elemento cognoscitivo se encuentra debilitado, las instituciones no cambian ni se transforman lo suficiente, aparece la crítica institucional y se instaura un nuevo momento constituyente, a veces, con gran traumatismo social.

En este intermedio, existe una forma de salvar las instituciones vigentes, de mantener lo establecido: la tecnocracia. Su intención es clara: con los recursos disponibles y las instituciones vigentes, sin cambiar los planteamientos ideológicos, se pueden aumentar los rendimientos. Pero el hombre es animal «racional» y sabe que la eficacia no se puede aumentar hasta el infinito, ni se cambia por ello su significado: mantener lo establecido. Dentro del cuerpo social *verum non est ens*, sino que *verum est factum*. Aparecen focos «revolucionarios» que muchas veces parecen tantear en la obscuridad, que presentan una amalgama de crítica institucional, de proyectos institucionales apresurados. En el fondo, todo significa lo mismo. Que lo establecido ya vive muerto, inerte, sin idea: la ideología ya es vieja, sus instituciones tienen muchos contrasignos, muchas contradicciones respecto a los contenidos de pensamiento que las justifican, les aparece la invalidez respecto a los proyectos sociales.

Evidentemente, el esquema descrito necesitaría ilustración histórica. Pero a nuestro entender, esas ilustraciones son evidentes. Alargarían innecesariamente la descripción sin aumentar su claridad. La harían tan sólo más amena.

A este concepto de ideología lo llamamos «ideología». Tiene enorme importancia para el pensamiento pedagógico.

En primer lugar, advertimos que los pedagogos están enormemente preocupados por

definir las coordenadas de la educación. Evidentemente, el concepto de educación se puede plantear desde dos perspectivas diferentes. La primera intenta presentarnos el prototipo de hombre que es preciso realizar. Creemos que éste es un discurso claramente ideológico. Creemos, igualmente, que no es competencia exclusiva del pedagogo definir esta tipología porque, lo quiera o no, pertenece en sus líneas maestras al núcleo dogmático de la ideología dominante. A partir de ahí se definen los grandes fines de la educación que, salvo matizaciones, suelen coincidir en unas regiones y otras, en unos grupos y otros. Por la sencilla razón de que, en definitiva, el sistema educacional pretende reproducir y mantener el sistema ideológico establecido: tanto los sistemas ideológicos patentes como los implícitos, los oficiales y los de los grupos de referencia en los que se encuentran afincadas las instituciones.

Toda esta labor ideológica solamente le compete al pedagogo en forma indirecta, es más bien labor de todo hombre culto. De hecho, las grandes figuras intelectuales de la historia cultural de Occidente, han tenido referencias claras a los problemas en los que se dirimen los grandes fines de la educación.

Sí es labor de pedagogos, por ejemplo sociólogos de la educación, desentrañar las componentes ideológicas cuyos núcleos dogmáticos contaminan muchas afirmaciones que se presentan como componentes de la ciencia de la educación en un momento dado. En ocasiones, esos núcleos dogmáticos aparecen referidos a contextos de naturaleza, cuando, en realidad, son constructos culturales. Se quiere hacer al pedagogo especialista y responsable de la mentalidad dominante o de la que debe dominar en un grupo. De ahí la pretensión de muchos educadores de convertir a la institución educativa en zona de protectorado ideológico respecto a la ideología dominante, y así proyectar la institución educacional hacia la transformación ideológica del colectivo en el que se encuentra inserta. Esta misión «extraña» que se asigna al educador y de rebote al pedagogo, convierte a ambos en nuevos «sacerdotes», esta vez, en nuevos «sacerdotes de humanidad», «especialistas en humanidad»,

como dice un pedagogo contemporáneo. Esta situación convierte a la institución educativa en el campo de batalla de las ideologías, y al pedagogo, sin comerlo ni beberlo, en su heraldo.

La reflexión sobre el concepto de «ideología» nos indica claramente que la Pedagogía ha de plantearse seriamente que uno de los objetivos fundamentales de la educación es la de introducir al alumno en la toma de conciencia del hecho estructural de la sociedad a la que pertenece. Ella debe exigir un lugar en la formación para esta tarea. Ella debe diseñar tecnologías que la lleven a cabo con eficacia. En más de un lugar se pide a la educación que se responsabilice de la formación ideológica de los educandos, pero pidiendo al mismo tiempo que los ejes que componen la vida ideológica, los elementos económicos y sociales, se retrasen en la formación por no considerar la infancia adecuadamente preparada para afrontar esos problemas. Mientras tanto, la educación informal con sus poderosos recursos van labrando sordamente, continuamente, la mentalidad a-crítica del hombre contemporáneo.

Hemos dicho que la ideología es una forma de pensamiento y, por lo mismo, debe encontrar en la formación, en la infancia, lugar de alimentación y progreso. Debe quedar lugar en la formación infantil para la «iniciación a la vida económica y social». Debe depurarse el material con el que estudian y se forman los niños de componentes ideológicos no adaptados a los tiempos históricos. De lo contrario, se van formando una opinión sobre los átomos y la estructura de la materia, adquieren conocimiento sobre los grandes hechos históricos, perfeccionan sus conocimientos sobre los más importantes fenómenos naturales... pero, al mismo tiempo, son mantenidos en eterna infancia sobre la forma de afrontar los problemas económicos y sociales, institucionales, de la sociedad en la que viven.

Simultáneamente, la Pedagogía corre el riesgo, a nivel teórico, de permanecer en la discusión del núcleo dogmático de la ideología que «debe» dominar en un grupo, olvidando su misión tecnológica fundamental. Dados los objetivos generales de la educa-

ción, decididos, dentro de la forma ideológica de pensamiento, como la opción de sobrevivencia históricamente asumida, es labor del pedagogo diseñar y validar la tecnología con la que más eficazmente se alcance que todo hombre, culturalmente adaptado, sea en el futuro capaz de pensamiento ideológico. El pedagogo teórico debe ser un hombre sensible y críticamente adaptado al pensamiento dominante y un hábil utilizador de los recursos ideológicos contemporáneos para establecer sobre ellos la crítica más acerada, y evitar las contaminaciones que convierten los núcleos dogmáticos poseídos por los grupos en reductos de pensamiento esencialmente deformador y deformante.

Todo ello es una labor necesaria para que puedan, en cada momento, formularse finalidades educacionales aptas para su posterior diseño tecnológico. Si no se actúa de esta manera, si la pedagogía no responde a su

responsabilidad teórica, se deja al pedagogo sumido en el ajetreo de encontrar en el pensamiento circulante los elementos que más le convengan para sus construcciones intelectuales. Por este motivo, muchas obras de pedagogía teórica contienen muchas veces lo que el pedagogo recoge para sus construcciones entre los materiales de peor calidad, casi nunca los que se encuentran en la corriente central del pensamiento contemporáneo. Queda para otro momento demostrar la existencia de pensamientos absolutamente fuera de la depuración que toda ciencia realiza en la ideología, rellenando las páginas de los tratados de pedagogía teórica. No podemos olvidar que educar, desde el principio, supone favorecer la existencia de un ciudadano útil y eficaz, y que esta labor no puede llevarse a cabo sin fomentar la forma de pensamiento ideológico más exigente.