

IDEOLOGIA PEDAGOGICA Y REALIDAD EDUCATIVA

JAIME CASTAÑÉ CASELLAS

Universidad Complutense

Investigar sobre educación es ciertamente más que tarea definible en términos de lógica. No basta con la formulación coherente de relaciones conceptuales, ni con formular nuevas relaciones, también conceptuales, de modo coherente. Es indispensable llevarlas, con rigor y con progresiva amplitud, hacia *síntesis cada vez más acordes con la realidad* sobre la que incide el estudio, y abrir así desde el conocimiento *nuevos espacios de realización*, con posibilidades nuevas, a partir de lo que es ya real (a partir de lo que *es ya de suyo*).

Pero precisamente el logro de estos objetivos obliga también, en su búsqueda, a preguntarse por *las bases del conocimiento pedagógico*, por sus condiciones y criterios, y en una palabra, a comprender el *cómo* de la ciencia que investiga sobre educación, o sea, a determinar válidamente los procesos metódicos de la Pedagogía. Hay que llevar la reflexión hasta *la propia raíz de los presupuestos científicos* adoptados, si en ella, a través de las preguntas, se nos anuncia algo susceptible de manifestación.

Nos hallamos ante hechos de dos clases, en confrontación recíproca: por una parte *los presupuestos* de la ciencia pedagógica, y, por otra, *la realidad educativa* que desde ellos se estudia. Decir «hechos» no significa reducirlos a idéntico nivel de realidad: es reconocer que *de suyo* piden confrontación desde sus diversos niveles y ámbitos. ¿O quizá la Pedagogía, como ciencia, toma tan sólo sus presupuestos de la realidad educativa abierta a la investigación?

Más bien hay razones para sostener, de modo general, que en su origen *los presupuestos científicos desbordan la demarcación de realidad* adscrita a su propia ciencia (a la disciplina sobre ellos fundada). No se trata ahora de señalar demarcaciones específicas, ni tampoco relaciones interdisciplinarias, tal vez más profundas, en el campo de la Pedagogía. Lo que importa analizar son *factores de la ciencia pedagógica*, si los

hay, *no originados en la realidad educativa*, pero ineludibles y básicos, por determinar de raíz la investigación. No preguntamos, pues, por condiciones de la Pedagogía, sino por presupuestos, a partir de los cuales se constituye y desarrolla.

1. IDEOLOGÍA PEDAGÓGICA

A juicio de Feyerabend, los hechos obligan a reconocer que en gran medida *la ciencia resulta de factores no científicos*; hasta tal punto, que «es una ideología más» (p. 123). Demos aquí al término una acepción armonizable con la más común. La ideología no consiste en mera interpretación abarcadora, que encauce los conocimientos y determine la ciencia al encauzarlos: también ofusca la realidad objetiva y *falsea las relaciones entre el hombre y el contexto humano*. Para Feyerabend así hace en aspectos significativos la ciencia, aunque en otros ofrece posibilidades acordes con la índole humana abierta al desarrollo y capaz de conseguirlo.

Si bien el término «ideología» adapta acepciones variadas y en algunos casos antagónicas, hoy su sentido comúnmente incluye *notas contrapuestas a las del conocimiento objetivo* que por serlo, por la índole racional de su objetividad y por un desarrollo cada vez mayor y cada vez más acorde con tales características, recibe el nombre de «ciencia».

Aquí se insinúa que por condicionamientos de lenguaje es preciso *relativizar los dos términos*: en la palabra «ideología» hay por de pronto cierta significación negativa no bien determinada, impuesta por el uso para describir, en el plano de la vida y la historia concretas, algo que de hecho ocurre y teniendo lugar muestra alguno de sus rasgos efectivos; mientras que también a partir del uso, llamamos «ciencia» a un proceso idealizado, con atribución abstracta de características no sujetas a la debida contrastación.

A través de palabras que para no ser equívocas necesitan explicarse —y que en la acepción adoptada no dejan de ser discutibles— se nos plantea *una grave cuestión pedagógica: acerca de la posibilidad misma de investigar sobre educación*, si la ciencia no puede en sus propias bases librarse de la ideología (con lo cual la recién apuntada contraposición entre los dos conceptos resultaría ajena a las formas efectivas de producirse el conocimiento humano). Pero la cuestión admite un enfoque diferente, no menos requerido por la realidad pedagógica, si en ésta ha de reconocerse lo que es *de suyo*, no por mera atribución, el proceso de educar y educarse: se nos plantea la pregunta sobre cierta

continuidad entre la ideología y la ciencia pedagógicas, no como hipotética reducción de la segunda a formas de conocimiento desechables, antes bien, como *superación de la ideología por una progresiva comprensión*, cada vez más adecuada y cada vez más acorde con las exigencias de realización efectiva de ese mismo proceso.

Si hablamos de ciencia y la contraponemos a la ideología, al hacerlo sólo nos servimos de instrumentos conceptuales; lo que por de pronto y en definitiva importa, debe darles sentido y trascenderlos. Se trata del *hombre educable*, en quien ha de *reconocerse la realidad educativa*, y desde sus propios recursos y condiciones hay que *promoverla* según el proceso de realización perfecta que llamamos «educación». En la ideología hay *vinculación* estrecha y profunda a *determinados aspectos* de la realidad educativa. Así, superar el conocimiento ideológico por el camino de la Pedagogía como ciencia, significa *asumir tales aspectos*, junto con otros aún no considerados, aquilatarlos a nivel de reflexión, y hallar entre ellos coherencia que permita dar curso y eficacia al mencionado proceso.

Lo deseable es, por tanto, ver en la raíz de la ideología y de la ciencia *una realidad* —que como tal es *de suyo*— *susceptible en su dimensión humana de realizarse* ulteriormente, descubrir de manera cada vez más adecuada sus posibilidades y exigencias de realización, y hacer que ésta se produzca.

Sin duda la ideología sola no basta, y al absolutizarse es ofusadora. Pero tampoco basta la pretendida ciencia que, sin ser sometida a análisis en sus objetivos últimos ni en sus presupuestos y condiciones, se concibe como despliegue de la mente humana según la realidad y propio para abrir al hombre cauces seguros de realización de sí mismo. Tal *ciencia* más bien resulta ser *ideológica*, al coincidir en su discutible firmeza con la ideología absolutizada: una y otra se identifican por su común *ofuscamiento de la realidad* (manifestativa de suyo); por oscurecerla según posibilidades y exigencia básicas de realización —cognoscitiva y humana—, bajo un orden que no se discute, sino por el contrario, se impone como respuesta definitiva.

Bajo la formalidad científica hay que reconocer *preocupaciones ocultas* (Toulmin, p. 298); deben aquilatarse con el análisis crítico de la ciencia, que la discute preguntando por la fundamentación, y es preciso darles curso tal como lo requiere la promoción humana. Han de enjuiciarse también *los planteamientos y enfoques* adoptados por los científicos en su mismo *discurso formal*: se trata de establecer una repetida y cada vez más justa confrontación entre los enunciados e interpretaciones y la realidad, abierta a la múltiple experiencia del orden que les da sentido (cfr. Toulmin, p. 497).

La ciencia tiene su *orden conceptual* y la ideología dispone también del suyo, uno y otro susceptibles de progreso, más por de pronto necesitados de *progresiva articulación con la realidad* y con los recursos y condiciones que en ella son factor del desarrollo cualitativo.

La ideología refiere su propia coherencia a *la acción* (García Carrasco, p. 28). Es configuradora de *la conciencia* (Giroux, p. 115), y como *fase ineludible en el proceso de las representaciones* colectivas e individuales, tiene evidente significado teórico, definible en términos de lucha por la identidad (Giroux, p. 129) que el sujeto y su grupo buscan en el plano de la acción al organizar los conocimientos. El análisis deberá asumir la importancia del propósito y su relación con los objetivos de la ciencia. Al hacerlo, la incumbe determinar en qué sentido y formas esa lucha se promueve con eficacia y en cuáles se invalida, a la luz de los valores que definen al hombre y que como criterios de realización de sí mismo le constituyen. Por otra parte, dichos valores nunca se revelan del todo: son término inagotable de la pregunta.

Aquí, en sentido general, educación es *el proceso de realizarse* humanamente. Sólo se logra hacer Pedagogía al estudiarlo con objetividad y coherencia que permitan darle curso según la naturaleza del hombre educable y según las posibilidades y condiciones del mismo proceso. La ideología pedagógica ha de superarse con los citados caracteres científicos de *coherencia y objetividad*, en la Pedagogía como ciencia. Más está a su vez igualmente necesita, como una de sus dimensiones esenciales, *la realción activa con el mismo proceso* y con toda la realidad que lo funda y le está referida. Si hablamos de *ciencia pedagógica*, debe implicarse en su concepto, y de hecho se supone, su enfoque real educativo, ya que en cauce ineludible y esencial.

Ocupa ahora nuestra atención la Pedagogía como ciencia, mediada por la ideología desde los mismos planteamientos básicos; pero también, y en definitiva, ciencia con la posible fecundidad y el valor de una dimensión que sólo de manera abusiva identifican algunos con la del pensamiento ideológico: cierta dimensión según la cual *el hombre dispone en su realidad educativa de los presupuestos científicos* necesarios, abarca los planteamientos, y a través de la reflexión logra dar curso coherente y eficaz a los procesos de su desarrollo intencional perfecto.

Ocurre en el pensamiento ideológico una *alteración de los datos* que puede significar *predominio del ofuscamiento* sobre el rigor objetivo. Si se produce esta posibilidad —si la ideología prevalece—, en igual medida al hablar de educación el discurso carece de validez pedagógica, a pesar de mantenerse en la superficie del lenguaje ciertas cuestiones educativas formuladas con aparente rigor. Ya no tenemos en tales casos la

Pedagogía como ciencia: su lugar lo ocupa *la ideología pedagógica*.

Sobre esta *posibilidad negativa*, ampliamente realizada, cabe decir por de pronto que es preciso *comprenderla*: ver sus aspectos principales por referencia al origen y a través de los dinamismos que les dan vigencia. Pero por otra parte es también preciso preguntarse *cómo pueda la realidad educativa fundar* para los temas de educación —o sea, dentro del propio campo— *los presupuestos* requeridos por la teoría y la práctica, de modo que en ambos niveles la ciencia logre superar la ideología.

Hay sólo visión parcial, no Pedagogía ni en su caso otro tipo de ciencia, mientras el dominio teórico o conceptual sobre determinados sectores no los articule en *la comprensión de los criterios* que definen y fundan el planteamiento científico de las cuestiones. Esta comprensión es primordial, por más que en ocasiones la ciencia se practique como si no lo fuera. A juicio de Kuhn, «aunque muchos científicos hablan con facilidad y brillantez sobre ciertas hipótesis individuales que soportan alguna fracción concreta de la investigación corriente, son poco mejores que los legos en la materia para caracterizar las bases establecidas de su campo, sus problemas y sus métodos aceptados» (p. 86).

La insuficiencia cobra significado mayor que el sugerido por Kuhn, si reconocemos que *no basta con aclarar la investigación desde el propio sistema científico*, o sea, desde la propia unidad en que se incluyen y articulan los criterios, asertos conjeturales y respuestas admitidas (todo lo cual define el *cómo* de la ciencia, su método, sin dar tal vez cabida a los aspectos básicos, determinantes desde la raíz): se requiere llevar la reflexión hasta los presupuestos del sistema científico, formen o no parte de él según la delimitación adoptada. Hace falta comprenderlos, ya que en ellos está la raíz.

Como señala también Kuhn (pp. 143 s.) el análisis de la ciencia determinado por los paradigmas que la configuran —siendo los paradigmas estructuras conceptuales con base en alguna definición ostensiva y destinadas a guiar la investigación— posiblemente baste en lo que respecta al desarrollo de la misma ciencia sometida al análisis. Pero sin que sea razonable desconocer la «búsqueda de suposiciones» como recurso de la mente para *debilitar el dominio* sobre ella *de una peculiar tradición* o tipo de influencia y para *descubrir otras bases* de planteamientos científicos, abiertos a nuevas posibilidades.

En Pedagogía (como de manera análoga sucede en todo tipo de investigación sobre las cuestiones humanas más significativas) *el paradigma pone en juego la realidad más valiosa*, al encauzar el estudio del hombre y encauzar también por el conocimiento logrado la acción para

promoverle como hombre, sin que los cauces tengan seguridad objetiva. Aquí lo comprobable, en su efectiva realidad susceptible de comprobación, alcanza sólo un límite desbordado por la complejidad autónoma. Así, al concebir el método y aplicarlo, o bien se excluye la índole humana, y con ello resultan imposibles la Pedagogía y desde luego la correspondiente educación, o por el contrario, *la determinación objetiva del método se supera* y según aspectos esenciales queda sustituida por «la disciplina del preguntar» (Gadamer, p. 585), en esfuerzo de claridad y aproximación siempre renovado y nunca definitivo.

Ordenar los conceptos y proposiciones, darles coherencia a través de la cual los problemas cobren significado y se ilumine la vía hacia alguna solución, por lo común es *proceso que en gran medida se desarrolla desde las propias construcciones mentales*, sin referencia crítica a la forma como se produjeron ni a la insegura aptitud consiguiente (para cumplir las funciones que se les atribuyen). (Cfr. Henningsen, pp. 103-109).

Recordemos aquí la persuasión kantiana de que los conocimientos se relacionan y articulan en síntesis racionales abarcadoras, impuestas por la razón desde ella misma con apariencia de reproducir la realidad. Sin enjuiciar ahora la interpretación que Kant ofrece, en su tesis hay aspectos básicos indiscutibles, según los cuales *la razón desborda sus propios límites, requiere disciplina y puede imponérsela desde su misma capacidad* (que la define y constituye): «Es humillante para la razón humana no dar fin a nada por su uso puro y tener aun necesidad de una disciplina que reprima sus digresiones e impida las apariencias que de ellas resultan. Pero, por otra parte, hay algo que le ensalza y le devuelve la confianza en sí misma, y es ver que por sí misma puede y debe ejercer esta disciplina sin admitir otra censura» (Kant, p. 345).

Nos encontramos en último término con un solo camino y acceso para que la razón comprenda, al organizar los conocimientos se reconozca limitada, y desde el interior de sus límites se vea abierta a formas de comprensión cada vez más amplia, coherente y esclarecedora. Cabe decir, con Zubiri, que se trata de *experiencia como inserción en la realidad* (pp. 226 s.).

Sin duda, *la realidad en la que el hombre consiste*, propuesta al estudio pedagógico de sus recursos y condiciones de promoción humana, pide *ser comprendida con objetividad y a la vez de manera no reductiva*. Cualquier delimitación de rasgos o caracteres —como cuando se los define según criterios y resultados de medición— debe relativizarse. Es necesario poner en tela de juicio los conocimientos, estructuras de comprensión y claves comprensivas, y llevar el análisis a los presupuestos ocultos. La Pedagogía y toda ciencia humana han de referir cada respuesta y cada síntesis conceptual interpretativa a pregun-

tas ulteriores, atentas a nuevas manifestaciones de la realidad; en particular, atentas a aquellas manifestaciones que no ofrecen mera ampliación científica, sino más fiel adecuación de los planteamientos a lo imprevisible del *hombre* estudiado, *capaz de construir su orden* desde sí mismo por la apertura con que descubre una doble complejidad, objetiva y suya, y hasta cierto punto logra asumirla.

2. FACTORES EXPLICATIVOS OCULTOS: UNA APROXIMACIÓN DEL ANÁLISIS

Es posible que en la ciencia permanezcan ocultos sus presupuestos ideológicos. De forma parecida pueden quedar ocultas ciertas condiciones básicas, no como origen de los planteamientos, pues no lo son, pero sí como cauce, impuesto con mayor o menor eficacia a quien los formula y trata de resolverlos.

Sin que sea preciso urgir esta distinción entre condiciones y presupuestos ideológicos de la ciencia —al entender los segundos como presupuestos científicos determinados por el sustrato de ideología del que brotan—, interesa la referencia crítica de Bernstein al invisible contexto de *criterios difusos y formas implícitas de educación*, importantes en el campo de estudio de la Pedagogía, pero ocultos, de manera que la investigación resulta afectada por una realidad negativa muy poderosa, con *el ocultamiento de factores explicativos indispensables* (Dockrell, Hamilton et al., pp. 117, 121-123, 129 s., 134-138).

Como respuesta, Bernstein propone la teoría pedagógica del *juego*, desde la cual juzga factible *interpretar lo difuso, implícito y no susceptible de previsión segura*. Así es el juego, y tal puede concebirse también la vida humana, al coordinar a nivel teórico los principales aspectos que la definen. Por eso cabe igualmente en la citada teoría una interpretación válida, y eficaz a nivel de educación, de factores invisibles que mientras permanecen ocultos invalidan la Pedagogía como ciencia.

Para Bernstein hay un problema muy significativo. *La permeabilidad en los criterios y fronteras sociales* aparece como riqueza de posibles opciones ante la persona, capaz así de elegir y comportarse, en muchos casos, según sus propias apetencias; mas ello implica *riesgo oculto de identificación con la sociedad* en procesos de diversa índole, sin discernir entre los que enajenan al hombre y los que le permiten realizarse y le dan medios para conseguirlo. Desde la teoría del juego, comprensiva hasta cierto punto de la fluidez y complejidad, la ciencia pedagógica puede captar el equívoco, y superarlo sobre la base del conocimiento.

Un valor indudable de esta teoría lo constituyen su atención a los condicionamientos y factores ocultos, y de modo general su *vinculación a la realidad educativa tal cual es*. Subyace la preocupación por aminorar en los planteamientos, hasta donde sea posible, el desajuste y desfase entre lo que se piensa sobre educación y aquello que los dinámicos sociales, y los demás factores objetivos, la hacen ser. Se intenta superar aquí la situación también considerada por Lerena, y descrita por él como «primado epistemológico de la ideología»: superarla por obra del conocimiento científico, desplegado como «proceso de rectificación continua de aquella» (Lerena, p. 95).

3. CULTURA IDEOLÓGICA

Desde el poder ejercido sobre el hombre en la sociedad, se mantiene *escisión entre ventajas y servidumbre efectiva*, según procesos estructurales —o sea, definidos por la subordinación de elementos y partes al todo— que determinan la misma sociedad. Entre los términos escindidos *hay tensión*, pero más bien *dominada por el poder* desde el cual, bajo distintas formas, se impone la servidumbre.

Los individuos y grupos están de un lado o del otro, ocupan uno u otro nivel, en distribución más o menos exclusiva. Pero observa Adorno que la ideología, después de cambiar y adaptarse en los últimos tiempos, «enmascara ampliamente la escisión, incluso ante quienes tienen que soportar su peso y han quedado envueltos en la red del sistema durante los últimos cien años» (Adorno, 1972, p. 150). ¿Será cierto que *la aparente promoción cultural esconde* —impide ver— *formas de enajenación* impuestas de manera no coactiva, sino por mediación de la misma cultura?

Llamemos *cultura* a la interpretación socialmente compartida, que versa sobre experiencias de tipo global comunes a quienes comparten la interpretación, se traduce en normas reconocidas por ellos, y así repercute en formas de comportamiento similares. Acaba de sugerirse cierto control desde el poder, con la doble función de ejercerlo y ocultar su ejercicio por mediación de la cultura. Si esto ocurre, es claro que *la cultura así controlada tiene carácter ideológico*, y al determinarse en ella la realidad educativa, según se produzca tal determinación, habrá *ideología pedagógica* y no Pedagogía como ciencia.

Para Althusser «es en las formas y bajo las formas del sometimiento ideológico donde se asegura la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo» (p. 114). No basta con que se reproduzca como fuerza: ha de ser útil, eficaz para sus objetivos (competente); por lo mis-

mo, debe reproducirse como fuerza cualificada (p. 112). La cualificación se determina según objetivos que tienen su clave de interpretación en algo tan acorde con el poder establecido como reproducir, a través del aprendizaje en sus distintas formas, «el dominio de la clase dominante» (p. 113). Por eso *la ideología debe reproducirse en su eficiencia social* de «sumisión a las reglas del orden establecido» (p. 113), y así *encauzar la cualificación* que las enseñanzas producen; de modo que quienes están destinados al sometimiento, se dispongan para su destino, y quienes han de seguir manejando la ideología para someterles, reciban la correspondiente preparación.

Tenemos así el tipo de ciencia que Giroux llama *Lógica del dominio* (pp. 124 s.): cierto orden formal entre las proposiciones que con la interdependencia les da sentido unitario, y al asumirlas pone de manifiesto cómo se logra con eficacia un sometimiento de los individuos beneficioso para quienes ocupan el poder. Hay en ello racionalidad, pero menos profunda que el dominio (p. 130), ya que está fundada sobre el propósito de mantenerlo y darle desarrollo, y es puesta al servicio del mismo propósito, con carácter de coordinación de medios para conseguir su eficacia. Pero resulta insuficiente el análisis de este dominio por el pedagogo, mientras los criterios adoptados no tengan articulación coherente en *la teoría de la administración* como base y ámbito comprensivos (p. 117).

Si tal es la condición del poder en su dominio sobre los individuos a través de la cultura, *no parece pueda confiarse en la Pedagogía* ni en otra alguna ciencia para hacer efectivo un verdadero cambio de enfoque. Más bien toda ciencia debería concebirse neutral, y su aplicación, ser atribuida al poder. Quizá quienes la cultivan se ilusionen creyéndose poderosos, capaces de incidir en la realidad por obra de la conciencia que sabe, juzga y decide. Comentando Freund las tesis de Hayek, dice en resumen que la citada pretensión de los científicos, según el autor, lejos de contribuir a la promoción de la ciencia —y por ella del hombre—, la convierte en ideología. «Cualquier conclusión de un análisis que supere los límites de validez fijados por los presupuestos de partida, no tiene ningún carácter científico: es, precisamente, lo que suele llamarse ideología» (Freund, p. 150).

Por su parte, Henningsen se expresa así al hablar sobre la transmisión de la cultura a través de la institución escolar: «No existe escuela totalmente libre de represión» (p. 71). «Los intereses de los educandos no se identifican con los intereses de la sociedad, cualquiera que sea quien la represente o cambie» (*l.c.*).

Como si *la pregunta por la liberación humana* debiera marginar toda respuesta con raíces de reflexión crítica, apertura a los valores y

poder de iniciativa personal, considera Althusser que el hombre es afectado por *la ideología alienadora allí donde nacen el sentido humano de su comportamiento y todo lo racional* de su vida, a saber, en la representación de sus relaciones con el mundo, con los demás hombres y con toda la realidad: «No son las condiciones de existencia reales, su mundo real, lo que “los hombres” “se representan” a sí mismos en la ideología, sino que es, ante todo, su relación con estas condiciones de existencia lo que está representado. Es esa relación la que está situada en el centro de toda representación ideológica, es decir imaginaria, del mundo real» (p. 148).

Desde el punto de vista adoptado por Althusser, no ofrece duda la tesis de que si es posible una *liberación* históricamente efectiva, no imaginaria, ha de producirse *por la dialéctica de las estructuras*, sin que tenga cabida, como origen de respuesta, una Pedagogía con base y clave teóricas en el hombre educable.

Pero *la índole educable del hombre*, definida por sus posibilidades y exigencias, admite diversas interpretaciones. La concepción materialista que tiene su origen en Marx, no sólo intenta dejar espacio lógico para la tesis del hombre como factor activo de promoción humana, sino que ve en *la conciencia* de los trabajadores, a pesar de las condiciones negativas impuestas, o más bien, sobre la base de tales *condiciones negativas*, una fuerza irresistible, *determinante de la historia*. Desde luego, se trata de conciencia adquirida por la clase: no individual, y en su raíz, no procedente de causa subjetiva alguna.

Al exponer Sabine esta concepción, la relaciona con «el hecho de que todo grupo social que actúe con un todo debe tener en común un cuerpo de creencias, valores y convicciones que “refleje” su concepción de sí mismo, de su medio y de otros grupos sociales con los cuales tenga relaciones» (p. 566). En esto, según Marx, el proletariado supera a la burguesía «por dos razones supuestas. En primer lugar, la filosofía de Marx explica al proletariado que sus ideas de la moral, el arte y la filosofía dependen de su clase y de su posición en la lucha de clases. Por eso puede ajustar su moral a la causa de la revolución. En segundo lugar, el proletariado es una clase “en ascenso”, que está siendo elevada a una posición de dominio por la historia de nuestro tiempo; su ideología es, pues, “la ola del futuro”» (p. 565).

Si Marx, como indica Lenk, «considera ideológico todo pensamiento incapaz de comprender la trabazón de su propio movimiento con el movimiento de las fuerzas sociales» (p. 26), en la citada concepción marxista *la conciencia de clase* de los trabajadores *es factor activo*, y en él se reconoce gran poder, *por el significado no ideológico de la ideología* implicada, según lo capta la conciencia colectiva: porque en esta

última los postulados del pensamiento —ideológicos, ya que no se discuten a la luz de la realidad— admiten y exigen articulación con «las leyes del movimiento y los nexos internos de los procesos sociales que determinan la vida de los hombres» (Lenk, p. 27).

4. EL HOMBRE, REALIDAD EDUCATIVA

Hemos podido considerar una visión en la que el hombre se muestra capaz de promoverse por sus relaciones con la realidad, comprendidas y a través de la comprensión asumidas en el proyecto de realizarse como hombre. Dichas relaciones se revelan recíprocas, entre los dos términos mencionados: por una parte el hombre, y, por otra, la realidad, concebida tal cual evoluciona y tal cual es, a saber, según los procesos que la constituyen. Pero todo cuanto queda hasta ahora visto, más bien es origen de preguntas que respuesta ya lograda.

Los varios elementos de explicación hasta cierto punto descritos ya, han puesto su centro y su clave en *la realidad objetiva*. Las soluciones ofrecían posibilidad en algo que es *de suyo* —no por mera atribución de la mente humana— y que *está ahí*, dado o puesto sin ser el dinamismo de la conciencia ni la identidad causal donde este dinamismo hipotéticamente brota. ¿*La realidad educativa* se encuentra tan solo, o siquiera de modo predominante, en esa dimensión objetiva de la realidad? ¿En qué sentido y medida *lo más humano del hombre* es también realidad educativa? Por último, o por de pronto tal vez, ¿qué es lo más humano del hombre, si la interrogación se formula desde la Pedagogía?

La raíz de estas preguntas es *posibilidad y exigencia de comprensión* a las que la Pedagogía debe dar curso y respuesta. En la comprensión aparece y se capta *lo que la realidad es*, pero conocida según las características que en su propio orden (en su estructura, como unidad constituida por relaciones de los elementos que incluye) *la hacen ser así*, tal cual es. Para Zubiri, «comprender es inteligir la estructuración misma de lo real según lo que la cosa realmente es» (p. 334). Es inteligir cómo la estructura de la cosa «está determinada desde lo que realmente es» (p. 332). «Toda afirmación es intelección de una realización, y cuando inteliijo esta realización como estructuración es cuando la unidad estructural está formalmente inteligida: es justo la comprensión» (p. 335).

He ahí el tipo de conocimiento que debe lograrse en la ciencia pedagógica. Mas con cierta peculiaridad ineludible y decisiva: a nivel de realidad sobre la que versa la comprensión, *las estructuras despliegan y transforman sus propias características desde la unidad que se constituye según ellas*, al ser dicha unidad núcleo dinámico de iniciativa.

Para Henningsen «el conocimiento de la educación, del aprendizaje, de la escuela, los procedimientos docentes, las condiciones del desarrollo, *siempre* ha logrado por la vía “empírica”» (p. 54). Con ello, parece claro que *la investigación pedagógica tiene sentido y validez por referencia al orden objetivo*, según el cual de hecho se producen las condiciones de educación y el proceso mismo de educar y educarse. En ocasiones, quien investiga actúa sobre dicho orden intencionadamente, para conocerlo mejor viendo la regularidad a través de los cambios introducidos. Se formulan así hipótesis sobre la coherencia real y se contrastan y valoran por el experimento, según expresen o no permanencia de relaciones entre los fenómenos estudiados, bajo la superficie de la novedad que el investigador introduce conociéndola, y bajo la superficie de las variaciones producidas a consecuencia de esa novedad (cf. Henningsen, pp. 57 s.).

Mas en la investigación acerca de la realidad educativa, no basta con ir descubriendo cierto orden que por «estar ahí» es determinación de los fenómenos en su objetividad. *No puede eludirse la pregunta por las relaciones* recíprocas o bilaterales *entre el hombre educable y su contexto objetivo*. Se trata de una dimensión no sólo distinta y complementaria, sino incluso primordial respecto de la anterior. En caso de no ser así, veríamos al hombre como pieza de un mecanismo predeterminado, y no cabría hablar ya de educación, sino sustituir su concepto y su proceso por la progresiva absorción —teórica y efectiva— de nuestra realidad en dinamismos que tienen su origen y su cauce fuera de nosotros.

La realidad educativa, por ofrecer algún dato sobre educación, y por implicar algún aspecto interrogativo, *no puede, en manera alguna, agotar su ámbito fuera del hombre* como grupo ni fuera del hombre como individuo. Ciertamente le incluye, en ambas dimensiones, ya que el hombre es educable, y además él solo —nada fuera de él— se define por este carácter. Algo, pues, en el hombre como grupo y como individuo, «de suyo» nos habla sobre educación, ya que es realidad educativa: «hablar» consiste en ofrecernos algún dato, y en él aspectos penetrados por la pregunta pedagógica.

Lo que *el hombre* significa y es, como realidad educativa, no viene dado tan sólo por procesos en los que esté incluido con dependencia radical. Observa a su derredor, conoce, y *al conocer se encuentra consigo*: se reconoce en el origen de su conocimiento. Pone en tela de juicio la realidad ajena y propia, así como también su forma de verla y sus criterios de valoración. El hombre ve la realidad y un *más* cualitativo que la desborda; se ve, en el interior de ella, relacionado con el *más* cualitativo. Por eso *concibe procesos de realización*, y en alguna me-

dida puede encauzar, desde él mismo, lo que la realidad le impone.

También *el conocimiento objetivo* del hombre es indudable, en su carácter de *hecho* que por él se capta y conoce. Cabe incluso considerar lo objetivo —o sea, lo contrapuesto, desde su estar-ahí, al poder de iniciativa humano— ya no como principal origen de su reflejo, tal cual se produce en la mente conocedora de la realidad, sino como *raíz de los criterios* con que el hombre discierne y decide, entre el conocimiento y valoración adecuados y los impuestos con eficacia alienadora desde la ideología.

Según Adorno, la tesis justa afirma los dos ámbitos de poder; pero señala al hombre la posibilidad y tarea ineludibles de *prevalecer sobre las causas sociales de enajenación*, y lograrlo con los mismos recursos socialmente adquiridos: «El que el espíritu se separe de sus condiciones de vida reales y se independice frente a ellas no constituye sólo su falsedad, sino también su verdad, pues no cabe desvirtuar ningún conocimiento obligatorio ni ninguna obra de arte conseguida mediante la alusión a su génesis social» (Adorno, 1972, p. 173).

5. CONCIENCIA CRÍTICA

Sea cual sea la realidad, y en su interior el condicionamiento negativo, se puede y debe *dar cabida a la pregunta por las causas* que la determinan tal cual es. Al conocerlas, en igual medida tiene sentido preguntar también por *los desajustes* entre esa realidad y el todavía-no de posibilidades que nos obligan y en su exigencia nos definen y constituyen. Así procede *la conciencia crítica*. «La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica» (Freire, p. 101). Pero ¿de qué *bases y recursos*, en definitiva, disponemos *para armonizar lo que la realidad es con el quehacer educativo* y la promoción humana, a través del conocimiento?

No se trata sino de esta cuestión, en la perspectiva pedagógica: desde la realidad conocer cómo pueda y deba conseguirse la realización humana, y adoptar las decisiones correspondientes.

La cuestión sólo deja de ser insoluble sobre la base del *análisis crítico* de los datos y procesos que en relación con ella determinan la ciencia pedagógica, y por la síntesis como *despliegue unitario de comprensión* que en los mismos procesos pueda lograrse. Es éste el «conocimiento crítico-racional», no ya indispensable para que las ciencias se formen y desarrollen, sino constitutivo primordial de toda ciencia. Se consigue «por discernimiento analítico (de las experiencias) y por vinculación racional de lo analíticamente discernido. El conocimiento crí-

tico-racional sería, por tanto, la realización plena del análisis y síntesis de la experiencia» (Monserrat, p. 280).

Ahora bien, según observa Feyerabend, «lo que se considera o no un error depende de la tradición desde la que se juzgue» (p. 116). Si así es, ¿qué esperar del análisis científico? ¿Bajo qué condiciones ofrece base firme para una síntesis racional acorde con preguntas significativas, impuestas como tema y cauce de estudio por imperativo de la realidad? El propio Feyerabend aboga por el análisis crítico y el consiguiente desarrollo de la ciencia y la cultura basados en *el libre ejercicio social del pensamiento*: «No hay razón alguna por la que el programa de investigación *ciencia* no pueda ser subsumido en el programa de investigación *sociedad libre* y las competencias modificadas y redefinidas como corresponde» (l. c.).

Tampoco basta con tomar decisiones acerca de la verdad, como si por el simple hecho de tomarlas, quedara patente y asumido lo que la realidad es. No basta, ni aún en el caso hipotético de que muchos, o incluso la mayoría, compartieran tales decisiones. Hace falta *dar cabida y primacía a la tensión entre la misma verdad* con sus exigencias por una parte, y *las distintas negaciones de su presencia y de su eficacia* por otra: a través de lo que se realiza y lo que se dice y se piensa sobre la realidad, ha de cobrar vigencia lo ulterior según la dimensión humana de progreso cualitativo.

No ya la sola ciencia pedagógica, sino *toda ciencia* como búsqueda a partir del hombre exigida por nuestra índole siempre inconclusa, *debe consistir en la misma dialéctica de la verdad* que es el proceso ideal de la Filosofía: «El lenguaje filosófico, según su propio ideal, rebasa lo que dice en virtud de lo que dice, en el proceso del pensamiento. Transciende dialécticamente, al hacerse consciente, y dueño por tanto, de la contradicción entre verdad y pensamiento» (Adorno, 1971, pp. 19 s.).

«Tenemos que partir de la extinción de las falsas claridades» (Morin, p. 29). La necesaria vinculación recíproca de las ciencias y el hombre debe traducirse en promoción humana; pero de hecho más bien significa manipulación, manifiesta y sobre todo oculta, de las ciencias por el hombre según intereses particulares, y en último término, manipulación de los hombres entre sí a través del conocimiento científico. Tenemos que partir «de la ignorancia agazapada, disimulada, casi nuclear, en el corazón de nuestro conocimiento reputado como el más cierto, el conocimiento científico» (Morin, l. c.). ¿Se trata incluso de poner en tela de juicio la aparente seguridad con criterios no menos discutibles e inseguros?

Según Mannheim, *la comprensión crítica* tiene su clave en cierto orden de relaciones, *núcleo originario de sentido*, que por sus conexiones

nuevas, al desarrollarse ilumina los contenidos mentales asumiéndolos, y con ello cobra sentido ulterior: «Mediante la funcionalización de un contenido mental respecto de la conexión de ser, plena de sentido, que está en su base, esta conexión mental adquiere un sentido nuevo» (Lenk, p. 216). Así, al funcionalizarse, los contenidos que sólo se veían antes desde su interior «aparecen ahora visibles en sus contornos respecto de la totalidad de ser social aprehensible ya para nosotros como una conexión de sentido» (*l. c.*).

Pero Lenk señala aquí con razón «presupuestos del pensar» a los que el análisis crítico no llega: «No pueden pasar a ser objeto del análisis, porque, por así decirlo, constituyen el aire que los sujetos cognoscentes respiran» (p. 41). ¿Quién nos asegura de que *en el núcleo originario de sentido* no se encuentra *la ideología* inculcada?

Si desde tal hipótesis *la realidad* aparece *mediatizada* al asumirse en la ciencia pedagógica, a juicio de Scheurer lo mismo ocurre en todos los ámbitos de la realidad, hoy asumidos por sus respectivas ciencias. Hay, según el autor, lógica reduccionista, allí donde las estructuras debieran analizarse según el sentido que sus factores —a partir de los presupuestos— dan o restan o impiden al orden estructural (p. 22). La atención abusiva a las estructuras, unidades con interdependencia básica de sus elementos, desliga y separa, al menos hasta cierto punto, la ciencia como unidad comprensiva. *Se ve en cada ciencia* unidad compleja interiormente conectada, *pero sin relación precisa ni con el hombre*, que la desarrolla desde sí mismo, *ni con la realidad*, que en las ciencias debe mostrarse de modo cada vez más fiel por el rigor, hondura y riqueza de las explicaciones logradas.

6. PEDAGOGÍA DESDE EL HOMBRE

La Pedagogía como ciencia no debe, en ningún sentido, ser sistema cerrado. Su investigación de la realidad educativa requiere no sólo interconexión de elementos explicativos en el interior de la unidad que es el propio sistema, sino por de pronto, con exigencia básica, *vinculación a los datos* de diversa índole, y a las correspondientes cuestiones, que por etapas y a través de replanteamientos permiten *la comprensión del desarrollo perfectivo humano*. Por el carácter abarcador y muy complejo de la misma realidad que en Pedagogía se estudia, también es obligada la apertura del sistema según relaciones interdisciplinares. En fin, como *raíz de los criterios pedagógicos*, se requiere *la articulación de la Pedagogía con el hombre educable*, en el origen de los

planteamientos y a través de toda la investigación, determinada por el objetivo de que *la realidad humana se realice humanamente*.

En Pedagogía adquiere, pues, sentido peculiar, y tiene importancia decisiva, *la apertura del sistema conceptual* pedida por Toulmin al esfuerzo de la razón: «Los hombres demuestran su racionalidad, no ordenando sus conceptos y creencias en rígidas estructuras formales, sino por su disposición a responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de sus procedimientos anteriores y superándolos» (p. 12).

El método tiene sentido pedagógico por determinar según esta apertura el *cómo* del conocimiento, desde el hombre inacabado y *en respuesta a las exigencias de promoción* que le definen. La Pedagogía hace ciencia al investigar el modo formal —pero con formalidad que consiste en la misma comprensión de tales exigencias— el *cómo, la manera de realizarse el hombre* desde su realidad inconclusa, abierta y constituida por el proyecto de superación.

La Pedagogía pregunta de qué modo puede y debe el hombre realizarse. El camino de respuesta no sólo obliga a *interrogar sobre temas explícitos de educación*, sino también sobre *cómo plantearlos*: a través de la pregunta ha de buscarse el camino, para lo cual es preciso ver, o dicho con más exactitud, ir descubriendo con la misma interrogación, alguna forma válida y eficiente de buscarlo. Necesitamos *una progresiva comprensión de la coherencia que lleva a la verdad*, «orden en que hemos de buscar la verdad misma» (Spinoza, p. 44); y esto requiere, como repetidas veces queda ya indicado, llevar la reflexión crítica hasta los presupuestos, no sólo de la investigación según tales o cuales contenidos, sino también hasta los presupuestos de la investigación según la manera de investigar.

En palabras de Koertge (Lakatos, p. 140): «Puesto que la ciencia se desarrolla resolviendo problemas, el mayor error metodológico que una comunidad de científicos puede cometer es ignorar los problemas profundos». Aquí, al tratarse de la ciencia que investiga sobre educación, *los problemas profundos remiten a un mismo núcleo, definido como hombre educable*. En él los múltiples aspectos interrogativos son determinaciones de su propia realidad según su índole educativa compleja, tales como individual y de grupo, objetiva y determinable desde el sujeto, ideal y efectiva. Más *a partir de esa realidad* sobre la que preguntamos, *debe surgir también y responderse la pregunta sobre cómo captarla y conseguir su comprensión*. Entre los problemas fundamentales se encuentran sin duda —y han de ser planteados y tener solución a la luz de la misma realidad— los de la raíz u origen en que brotan los criterios para investigar sobre educación, incluidas las condiciones

para que puedan brotar y de hecho nazcan y se desarrollen así.

Es claro que no caben respuestas con carácter de método impuesto por la realidad educativa con evidencia y plena determinación. «Mi esbozo es siempre un esbozo libremente construido» (Zubiri, p. 283). Esta libertad necesita confrontarse en sus decisiones, críticamente, con la realidad que de forma progresiva aparece y se estudia. Toda ciencia, al proceder así en su reflexión sobre el método, ofrece recursos de liberación humana, por contribuir a *hacernos libres según la verdad* y con ello promover el desarrollo perfectivo del hombre (cf. Bachelard, pp. 15, 40 s.). En el caso de la Pedagogía, que por su índole esencial estudia y debe promover dicho desarrollo, ciertamente es obvio que el método necesita de una íntima y radical vinculación al hombre educable, y en él a toda la realidad educativa.

Al decir «educación radical», hoy el término supone el enfoque de la práctica y de la investigación educativas como *organización de experiencias para la comprensión crítica de los procesos dominadores y para respuestas culturales alternativas* (Giroux, p. 131). Es evidente según este enfoque la necesidad pedagógica descrita, de interrogar sobre los criterios y presupuestos que configuran la realidad educativa y su interpretación. Pero la reflexión crítica debe interrogar también sobre sus propias preguntas y sus criterios de solución alternativa, a nivel de teoría y de práctica.

Hay duros obstáculos en la tarea. Así, hallamos a nivel de reflexión teórica un ofuscamiento de la realidad producido quizá desde el propio origen del conocimiento. *¿Incluye la ideología pedagógica necesidad ineludible de superarla, pero por otra parte lo impide, y con ello frustra de raíz al hombre?*

Parecía mostrársenos viable *cierta confrontación entre los criterios* adoptados por el hombre y un *más* cualitativo que desde su carácter valioso, merecedor de estima, le permite superarlos. A pesar del ofuscamiento, nuestros ojos, según Platón incomparablemente dijo, descubren la belleza limitada, y al conocerla la deseamos en su perfección, más allá de todos los límites (*Fedro*, 250c-252a; *Banquete*, 208d-212a). El mismo Platón dice en su *Carta VII* (341b-d) *el secreto del diálogo y la convivencia* que disponen para *la revelación de la verdad*, sólo chispa al principio, pero después, por su propia virtud, hoguera de luz y calor.

Si esto ocurre, es preciso reconocer que en el hombre la realidad educativa puede iluminar los planteamientos pedagógicos; y así no sólo resulta posible la Pedagogía como ciencia, sino también la realización humana a través de la Pedagogía, ciencia todavía pobre, sin duda, pero

intermediaria del hombre en el horizonte de luz velada al que está abierto.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ADORNO, TH. W.: *La ideología como lenguaje*. Taurus. Madrid, 1971.
- ADORNO, TH. W.: *Filosofía y superstición*. Taurus. Madrid, 1972.
- BACHELARD, G.: *El compromiso racionalista*. Siglo XXI. Buenos Aires (Argentina), 1976.
- DOCKRELL, W. B., HAMILTON, D. ET. AL.: *Rethinking Educational Research*. London: Hodder and Stoughton. 1980. Hay traducción (Narcea. Madrid, 1983).
- FEYERABEND, P.: *La ciencia en una sociedad libre*. Siglo XX de España. Madrid, 1982.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de libertad*. Siglo XX. Buenos Aires (Argentina), 1973.
- FREUND, J.: *Teoría de las ciencias humanas*. Península. Barcelona, 1975.
- GADAMER, H. G.: *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca, 1977.
- GARCÍA CARRASCO, J.: «Ideología y Pedagogía». *Enrahonar*, 5/6, 27-50. 1983.
- GIROUX, H. A.: «Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse». *Educational Theory*, 34, 113-135. 1984.
- HENNINGSSEN, J.: *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Herder. Barcelona, 1984.
- KANT, M.: *Crítica de la razón pura*. Porrúa. Méjico, 1972.
- KUHN, T. S.: *la estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1978.
- LAKATOS, I. ET. AL.: *Historia de la ciencia y de sus reconstrucciones racionales*. Tecnos. Madrid, 1982.
- LENK, K.: *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos*. Amorrortu. Buenos Aires, 1982.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Ariel. Barcelona, 1980.
- MONTSERRAT, J.: *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid, 1984.
- MORIN, E.: *El método. I. La naturaleza de la Naturaleza*. Cátedra. Madrid, 1981.
- PLATÓN: *Obras completas*. Aguilar. Madrid, 1969.
- SABINE, G.: *Historia de la teoría política*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1982.
- SCHEURER, P.: *Révolutions de la science et permanence du réel*. P.U.F. París, 1979.
- SPINOZA, B. DE: *La reforma del entendimiento*. Aguilar. Buenos Aires, 1971.
- TOULMIN, S.: *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza Editorial. Madrid, 1977.
- ZUBIRI, X.: *Inteligencia y razón*. Alianza Editorial. Madrid, 1983.