



# ***Política y Pedagogía***

José Luis García Rúa

Empezaremos por dar una definición etimológico-histórica de las palabras que definen los conceptos que principalmente vamos a debatir aquí, a saber, los de «política» y «pedagogía».

-«Política» deriva etimológicamente de *pólis*, la ciudad-estado de los griegos antiguos. Estos, cuando se abaten, en oleadas de grupos étnicamente unitarios, sobre la que habría de recibir, por ellos, el nombre de península helénica, establecen, sobre sus primitivos habitantes, una dominación político-económica, que, sobre la base de quedar descargados de gran parte de las tareas obligadas de la producción, va a permitirles ocuparse con mayor dedicación y especialización de los asuntos públicos del interés de todos, y que, por eso, eran «políticos». A título de pertenecer al tronco dominador, eran considerados «libres», ya que *eléutheros* (= «libre» en griego) procede, con toda verosimilitud, de la raíz *leuth-*, «tronco étnico», «pueblo». Contando con estos datos significativos del exclusivismo griego, y contando también con el hecho de que la óptica griega termina, en modo y alcance, por lo menos durante la mayor parte de la historia de Grecia, allí donde acaba el horizonte de lo griego, podemos comprender la definición aristotélica, formulada así: «hombre = animal político».

Este fue el tipo de visión predominante a lo largo de toda la historia, pues hasta finales del siglo XVIII no empiezan a hacerse otros enfoques y valoraciones de lo político. Hasta entonces, la gerencia y dirección de los asuntos generales no pasaron a ser quehacer de todos, sino que siguieron siendo exclusiva de las castas dominantes. Por eso también la historia fue historia política, historia de acontecimientos políticos, algo que acontecía precisamente al nivel de los intereses enfrentados de las castas dominantes. Al margen de esa historia quedaban todas las vicisitudes de los demás sectores de la comunidad, esos sectores que, latentemente, constituían el tejido silencioso de lo que Miguel de Unamuno llamó la «intrahistoria». Hegel, máximo pensador burgués que da la mano a una aristocracia ilustrada, sancionará con su autoridad filosófica esa concepción triunfalista de la historia como historia política.

Sin embargo, ya Rousseau había desplazado el interés del campo de lo

político a lo social, haciendo ver que es en el seno de la sociedad, tomada en su conjunto, donde, en definitiva, se decide la «sustancia» histórica de un pueblo, es decir, sus rasgos, su continuidad, su eficacia, por encima de todas las decisiones superestructurales de las cancillerías. Pero fue Saint-Simon sobre todo el que acuñó definitivamente esta diferencia para la sociología contemporánea que se bifurcaría en dos vertientes a partir de él: la burguesa, que representaría las exigencias de un quasi-Estado planteadas desde el capitalismo liberal, necesitado de eliminar todos los obstáculos centralizadores posibles a su gestión económica (esta línea estaría representada por un Comte, un Spencer, y, con adaptaciones a los cambios de su tiempo, también por un Durkheim), y, por otro lado, la revolucionaria, que, tomando como eje central del cambio la lucha de clases que se opera en el seno de la sociedad, va a ver en los hechos políticos sólo reflejos lejanos de acontecimientos sociales, hechos que no tienen una significación en sí, que, para ser comprendidos en su plenitud verdadera, necesitan ser traducidos a otro lenguaje, y cuya clave de traducción está precisamente en los fenómenos sociales<sup>1</sup>.

Debe quedar, pues, clara esta matización para evitar equívocos. Cada vez que empleamos el término «político» debe entenderse como referencia y reflejo a cualquiera de las formas del devenir social que son a la postre la fuente de todas las explicaciones. Lo político, por lo tanto, como puro acto mecánico de superestructura, es para mí, un invalorable carente de toda virtud explicativa, precisamente por su falta de productividad social.

Las etimologías de las palabras «pedagogía» y «educación» pueden darnos pie para entrar en materia desde el ángulo que nos proponemos. En la palabra «pedagogía» tenemos las palabras griegas *paîs-paidós* = «niño» y *ágein* = «conducir». La palabra «educar» es la latina *educare*, donde está el verbo *duco*, que también significa «conducir». Pero se trata de dos formas de conducir diferentes. El conducir que incluye *ágein* (o *agere* en latín) es el propio del pastor que va detrás de su rebaño, pequeño o grande, mientras que el conducir que significa

---

<sup>1</sup> Por esta línea discurre el pensamiento del socialismo llamado «utópico», así como la sociología revolucionaria de un Proudhon o de un Marx

*ducere* (como el del griego *hegéomai*) es el propio del jefe militar, que va delante, al frente de sus tropas. Parece, pues, que, de momento, podemos tomar nota ya de dos actitudes de conducción: la de aquel que va detrás de sus conducidos, dejando a éstos una cierta libertad de marcha e interviniendo cuando se estima que esa cierta libertad ha sido mal encauzada o desviada, y la de aquel que, teniendo él en su cabeza un plan determinado de marcha, lo marca para ser obedecido estrictamente. Al plantearnos, pues, los problemas de la pedagogía o educación, no podemos dejar de plantearnos en primera instancia las cuestiones de ¿quién conduce?, ¿a quién conduce?, ¿en qué sentido conduce? y ¿cómo conduce?, es decir, las cuestiones del sujeto, del doble objeto y del modo de la conducción.

### **UNIDAD INDISOLUBLE DEL HECHO PEDAGÓGICO**

Debemos partir del hecho de que el educador no es ninguna clase de Pigmalión que trate de hacer de la materia inerte la obra maestra de su idea. El Pigmalión-educador trabaja sobre una materia activa, colaboradora, en el sentido etimológico de la palabra, una materia que se define por su dinamicidad rebelde, una materia que tiene exigencias íntimas. Ya Bernard Shaw nos insinuó que, cuando el Pigmalión-educador olvida esto, aboca al fracaso.

En la hipótesis de que ese pretendido Pigmalión dominara perfectamente los objetos mentales a transmitir al educando, y esos objetos mentales coincidieran con la realidad, aun en ese caso, todavía no estarían dados todos los elementos de una perfecta educación, pues toda educación se define por una incorporación o personalización de un saber sustantivo o metodológico que se nos comunica desde afuera, y esa incorporación o personalización no es nada accidental o accesorio en el hecho de la educación, sino fundamental y esencial. Todo lo humano está definido por una dinámica interna transformadora de todo lo que incida en ello. En esto consiste el factor creador en el hombre sin el cual los fenómenos culturales serían absolutamente incomprensibles. Naturalmente, esta transformación-personalización admite una gradación que es la que define la

originalidad de los individuos o de los pueblos, pero, puesto que es definitoria del género humano, la educación o la pedagogía serán tanto más certeras y adecuadas cuanto más cuenten con ese dato esencial y lo hagan eficaz.

Si a esto añadimos el hecho de la imperfección real del educador, el hecho de sus limitaciones como ser físico, como ser social, como carácter y como ser inteligente que sabe algo, es decir, si añadimos a lo anteriormente expuesto los peligros que van entrañados en la subjetividad del educador, veremos con toda claridad las poderosas razones que hay para rechazar cualquier educación que sea entendida de una manera unilateral, cualquier educación concebida como girando en torno a dos polos, activo el uno, pasivo el otro.

Por eso, en una verdadera pedagogía la pregunta «¿quién enseña?» es inseparable, hasta el punto de constituir una unidad, con aquella otra que planteábamos como segunda pregunta básica: «¿a quién se enseña?».

Por un razonamiento análogo, llegamos también a la conclusión de la necesidad de incorporar a esa pareja de preguntas la tercera: «¿qué se enseña?», para, por fin, hacer constituir a las tres la unidad suprema, indisoluble, del hecho pedagógico. Y si con la unidad binaria quedaban anulados (por lo menos en su sentido tradicional) los límites diferenciadores del educador y el educando, ahora, en la consideración de esta unidad ternaria, está implicado el problema de la verdad, quiero decir, de la verdad que interesa en el hecho pedagógico. Porque esta verdad no es la que se formula en enunciados como «aquí hay una piedra, «ahora llueve» o «los tres ángulos de un triángulo suman 180 grados». Tales enunciados, en el orden pedagógico, tienen sólo un significado atómico. Es necesario hacerles jugar en inflexiones de carácter molecular, y, aun más, corporal, orgánico, para que pasen a tener un significado pedagógico. Tales enunciados representan pura información que puede jugar, y de hecho juega, también un papel en un programa de pura doma, de puro amaestramiento, es decir, en hechos antipedagógicos. A la pedagogía real, la que responde a las exigencias de aquello que es, en el hombre, propio y diferenciador, la que toma sobre sí la tarea de desarrollar todas las potencialidades creativas y autocreativas que laten en el ser

humano, le interesan los enunciados que apuntan al sentido de las cosas, de la vida en general y de la vida humana en particular. Y es en la determinación de ese sentido donde se implican indisolublemente el quién, el a quién y el qué.

Quizá alguien se rasgue las vestiduras ante esta afirmación porque parezca que en ella se contiene una negación de la verdad objetiva, de la verdad entendida como «hecho» o «cosa» independientes del sujeto que los capta. En efecto, tal pretendida «verdad objetiva» es tenida por nosotros como metafísica, abstracta, irreal, en suma. Más bien estamos de acuerdo con Agustín cuando nos dice que la verdad habita en el interior nuestro, pero haciendo dos salvedades fundamentales: 1º que ese «interior nuestro» no debemos entenderlo de una manera individual, sino colectiva, comunitaria; 2º que ese «interior», fenomenológicamente hablando, no puede entenderse como tajante y abstractamente erradicado de un exterior, sino que tal interior debe entenderse como «situación» dentro de una «situación» más amplia en la que funciona como factor constituido-constituyente, es decir, como factor que, por un lado, «representa» la realidad englobante: y, por otro lado, la informa y la constituye, pero la informa y la constituye simultáneamente con otras «situaciones» análogas a ella misma.

El problema de la verdad se plantea así en el terreno de la discusión, en el campo del debate, como un discurso agónico de ángulos de visión. En la medida en que los ángulos de visión son infinitos, la verdad es inagotable. En la medida en que los ángulos de visión son histórico-personales, la verdad es igualmente histórico-personal, es decir, cambiante, es decir, una y múltiple. En la medida en que los ángulos de visión tienen conciencia de sí como tales, es decir, conciencia de sí como visión parcial, y, por lo tanto, necesitados de una confrontación coordinada con las demás visiones, en esa medida, hay «voluntad de verdad», y, por ello, necesidad de diálogo, entendido como una marcha unida hacia lo que, siendo eternamente perseguido, es en sí inalcanzable. La verdad es así, para el hombre, un «estar en el camino». Pero en la medida en que los ángulos de visión se pueden falsear, es decir, en la medida en que lo parcial se puede tener subjetivamente por lo total, en esa medida, se renuncia al criterio de

coordinabilidad y de congruencia, que, planteado en toda su profundidad, es el único criterio de verdad del que los hombres podemos disponer, pues no otra cosa es la razón *-ratio* o *lógos*- que antes que cualquier otra cosa es «cuenta», «medida común» La racionalidad se presenta así para los hombres como una necesidad de entendimiento y acuerdo acerca del alcance y el significado de sus propias experiencias vitales. Y esa misma racionalidad variará en la medida en que varíen los ángulos de visión histórico-vitales.

Hemos dado un largo rodeo analítico para llegar de Hipona a Sevilla, para discurrir desde aquel «*interior intimo meo*» de Agustín a aquel pregnante aforismo de Antonio Machado: «¿Tu verdad? No ¡La verdad! Y ven conmigo a buscarla. La tuya, ¡guárdatela!». Necesitábamos llegar aquí para probar aquella unidad de las tres preguntas que habíamos establecido al comienzo: ¿quién enseña?, ¿a quién enseña?, ¿qué enseña? La unidad, repetimos, es para nosotros el hecho pedagógico indisoluble, que se concreta en una comunidad enseñante-discente que en una acción reflexiva discurre vitalmente, es decir, prácticamente, acerca del significado de la existencia, y se orienta en y para una acción total del ser humano expresada en un tránsito alterno y recíproco del pensamiento al ser y del ser al pensamiento como dos modalidades de una misma cosa. Esto quiere decir no sólo que la barrera separatoria entre educador y educado se ha diluido, sino que el qué de la educación no va a ser ahora ni unilateral ni previo: antes bien, va a ser el resultado común de la investigación, conjunta de la comunidad enseñante-discente. Pero esta investigación será antípoda de cualquier actividad especulativa, ya que es una investigación para y por la vida, o, más aún, una investigación que parte del supuesto de que pensamiento y ser se interdeterminan. En esta comunidad todo el mundo aprende y todo el mundo enseña, en cuanto que todos los componentes son conscientes de representar un ángulo de visión, así como un caudal único de experiencias. Están convencidos de que la verdad que nos es dable estriba en la coordinabilidad para una generalización y formulación conjunta; por eso esa misma comunidad está siempre dispuesta a coordinar sus resultados pedagógico-vitales con los de otras comunidades enseñante-discentes, lo cual supone una predisposición para integrar constantemente variables

modificadoras de la actitud mental anterior en aras de un enriquecimiento crítico que supone, de un lado, la ampliación solidaria en términos de vida y pensamiento de la comunidad enseñante-discente, de otro lado el abandono de esquemas caducos y enajenadores, y finalmente la transformación real de un entorno ambiental, cuya extensión y profundidad estará en razón directa de la extensión y profundidad de la comunidad enseñante-discente. Tales comunidades, por supuesto, no serán «escuelas» ni tendrán «doctrinas», en el sentido histórico-filosófico, ni en el sentido histórico-literario. Sólo estarán abiertas a la realidad, a la verdad posible, a la transformación real de la existencia, a la comunicación progresiva de todos los hombres. Esta es la única pedagogía que, en nuestra estimación, podría tenerse por real, porque al apoyarse en comunidades libre, voluntaria y espontáneamente constituidas, evidenciaría de entrada algo que es pedagógicamente básico: la necesidad de aprender. No ignoramos que estamos presentando una pauta ideal de enseñanza-discencia. No olvidamos tampoco aquel sabio aforismo de don Antonio: «Es el mejor de los buenos, aquel que sabe que, en esta vida, todo es cuestión de medida: un poco más, algo menos». Pero, puesto que el «más» y el «menos» sólo tienen sentido por relación a la pauta, ésta es la pauta a proponer como norma de enseñanza-discencia. En la medida en que las prácticas se acerquen más a ella estarán acercándose cada vez más a las profundas exigencias del libre y creador desarrollo que están contenidas en la naturaleza humana. En la medida en que se alejen más de ella, se parecerán cada vez más a un puro amaestramiento animal, con una finalidad análoga a la del empleo circense, o a la de la utilidad y aprovechamiento doméstico.

Hay que hacer hincapié en este carácter comunitario del hecho pedagógico, a la vez que se resalta su condición de necesidad interna, de acción que surge de la zona nuclear de la realidad hacia su periferia de expresión. Por eso es un fenómeno creador. Y por eso también se fracasará en el orden creador siempre que se intente enseñar algo que no responda a exigencias íntimas del enseñado. Las únicas mutaciones vitales son aquellas que emergen del núcleo central del ser. El hecho pedagógico es una verdadera mutación vital, y por eso no puro dato mecánico, sino verdadero foco de transformación creadora del entorno con el que



trata. Pero lo que frecuentemente llamamos enseñanza no significa nada más que puras coloraciones formales en los planos superestructurales, sin ninguna virtud creadora, puros datos inertes. Sin embargo, repetidamente caemos en la ilusión de pretender «operar desde el exterior» en pedagogía, imitando la ilusión de aquellos biólogos que con una idea equivocada de la influencia del medio en los organismos, cortaban la cola a una gran cantidad de generaciones sucesivas de cobayas, con la esperanza de que de tanto vivir sin cola a lo largo de generaciones sucesivas los cobayas acabarían adaptándose a su triste situación de colimutilados. La realidad fue que los pobres cobayas seguían pariendo cobayitas con rutilantes y flamantes colas. Porque la verdad era que, en las circunstancias en que se realizaba la experiencia, los cobayas no sentían ninguna interna necesidad de carecer de su cola.

## **CULTURA-ESTRUCTURA**

Ahora bien; el punto del que deben partir los componentes de esas comunidades docentes-discentes es el de la toma de conciencia de su propia situación, pues, si la posición histórico-vital de cada componente no quedara correctamente establecida, se falsearían de algún modo los ángulos de visión que se trata de coordinar en la formulación de un conjunto de significación múltiple, con lo cual no se llegaría a ningún hecho productivo en el orden de la percepción-transformación. Y al llegar a esa toma de conciencia, los componentes de la comunidad discente-docente no pueden menos de percibir que les es imposible partir de cero, puesto que todos y cada uno se sienten existiendo dentro de unas determinaciones que les son dadas, si bien ellos mismos, en alguna región de sí mismos se sienten diferentes de esas determinaciones. Se sienten existiendo en la porción terminal de una línea histórico-cultural determinante de las estructuras de su entorno y su dintorno. Son éstas unas estructuras no sólo dentro de las cuales uno debe operar y producirse, sino a partir de las cuales uno debe desarrollarse y realizarse. Con lo cual no queremos dar la sensación de que adoptamos una actitud mental mecanicista-determinista, sino simplemente afirmar que la obra no

puede saltar por encima del material que le sirve de base, y, bien entendido, que, para nosotros, «materia» no tiene el sentido metafísico-abstracto que tenía para Aristóteles, sino que, cuando hablamos de material nos estamos refiriendo a materia concebible, lo cual quiere decir que no puede dejar de ser materia de una u otra manera «informada», pues lo absoluto y radicalmente «informe» sólo puede ser equiparable a la nada inconcebible. No se trata, pues, de mecanicismos, se trata simplemente del no falseamiento de las «circunstancias». Por lo demás, en este orden de problemas, somos más bien de la opinión de Sartre cuando dice que «lo decisivo no está en lo que han hecho de nosotros, sino en lo que nosotros hacemos con lo que han hecho de nosotros», frase en la que se conjugan los dos términos que definen el marco de mi realización personal, y, por extensión, el marco de nuestra realización social, a saber. el de nuestra necesidad y el de nuestra libertad (1). Hay que contar simultáneamente con ambas cosas. Debemos admitir nuestra libertad, puesto que la experiencia nos dice que, en los asuntos humanos, siempre hay una variable original, incógnita, indeterminable, capaz de hacer variar el curso de una serie de fenómenos establecidos, y de convertirse, así, en punto de partida de una nueva orientación, en fuente generadora de hechos que no existían. Por otro lado, no puede dejar de pensarse que esa capacidad libertaria de crear debe ejercitarse siempre sobre series dadas y que la determinación de estas series enmarca de alguna manera el abanico de las posibilidades creativas, aunque éstas, teóricamente, puedan multiplicarse *ad infinitum* dentro de dos límites extremos. Y este enmarcamiento de la acción libre no supone de ninguna manera una negación de la libertad; al contrario, determina el escenario de su realización, el escenario donde la libertad posible, potencial, se hace verdad, se hace real. Es, por lo tanto, su afirmación.

Y hechas todas estas aclaraciones para adelantarnos a posibles malentendidos. volvamos a la consideración de que los componentes de la comunidad docente-discente deben partir del hecho de saberse a sí mismos modelados por una cultura, que, hacia el pasado, es un producto histórico, y, en el presente, un producto social. No creo que necesitemos gastar muchas palabras para convencernos de que el hombre es un ser histórico. Creo, en cambio, que

vale la pena reflexionar sobre el hecho de que la historia es recorrida por sociedades concretas portadoras siempre de una cultura determinada: sobre el hecho de que tal cultura resulta de una exigencia de tal sociedad, de la cual es un factor definidor, y de que, por tanto, se dé siempre una relación de congruencia entre ambas, hasta el punto de que se está siempre en una buena vía de análisis cultural, si se considera a la cultura como una subestructura de la estructura social.

Cuando nacemos a la conciencia más o menos reflexiva o crítica, nos descubrimos formando parte de un sistema cultural, es decir, disponiendo de unos instrumentos físicos y mentales, aceptando como válido un determinado sistema de valoración y de relación. Nos sentimos dentro de ese sistema, padeciéndolo. Integrándolo, constituyéndolo, actuándolo. Y todo ello tanto si lo queremos como si no. Este es el material que enmarca nuestras posibilidades de transformación. Por otro lado, al reflejar este sistema en nuestra vida personal no podemos evitar un determinado sentimiento de agrado o desagrado, de adhesión o de repulsa, con toda una gama de matizaciones intermedias. Por principio, pues, ante cualquier opinión «nuestra» no reflejamente criticada, debemos admitir la realidad o al menos la posibilidad de un coeficiente de error, definido por la relación entre nosotros mismos y el sistema cultural que representamos. Esto se puede ignorar, naturalmente, pero de su ignorancia se deriva el hecho de no poder realizar nada verdaderamente constructivo y creador en el orden pedagógico, pues la ignorancia de la realidad no puede conducir a sistemas verdaderos. Otra cosa es concluir si esa ignorancia es pura ignorancia, puro no advertir, o si más bien se trata de una ignorancia voluntaria, de un querer cerrar los ojos a una realidad cuya aceptación debería hacer cambiar el eje de los principios de valoración de nuestra existencia y con ello de nuestra existencia misma.

Todo esto nos lleva a replantear la cuestión de las relaciones entre cultura y sociedad que anteriormente habíamos definido como la relación de estructura englobante a subestructura englobada. No parece que tampoco en esta cuestión debamos gastar muchas palabras para llegar a convencernos de esta interrelación. Cualquier ojeada analítica a la historia nos hace ver que los diferentes modelos de

sociedad que nos pueda presentar (agrícola, pastoril, artesana, industrial, o, con otros criterios, esclavista, aristocrática, democrática, etc.) representan igualmente otros tantos modelos de culturas específicas. Y aun podríamos decir que la interrelación que señalamos entre la sociedad y la cultura es correcta si damos a esta última la significación restringida de sistema de ideas y valoraciones, es decir, si tomamos la cultura en su sentido más intelectualizado y abstracto, porque si la tomáramos en su sentido más amplio y real de «producto humano», en tanto que producto específico, original y exclusivo dentro de la naturaleza, entonces habríamos de concluir que la sociedad, toda sociedad, es, ella misma, un producto cultural. Aquí, pues, la interrelación se convertiría en Identificación.

Para entender, pues, el fenómeno cultural en toda su plenitud, es preciso tomar conciencia por entero del fenómeno social, con todo lo que en sí implica. Con razón Aristóteles vincula estrechamente su Ética con su Política y se ocupa ampliamente dentro de ese campo de las nociones de educación y derecho.

Lo primero acerca de lo cual cabe cuestionarse es acerca del sentido unitario de la cultura de una sociedad determinada. Anteriormente hemos definido la cultura como un sistema, y, como todo sistema requiere una unidad, es necesario que cultura y sociedad, tanto si se las define como interdependientes como si se las define como identificadas, sean ambas, en cualquiera de los casos, unitarias. Pero esta unidad puede ser entendida en un grado de uniformidad tal que pudiera pensarse, como Foucault propone, que un hombre está necesariamente encerrado en los esquemas mentales de una época (léase cultura y sociedad), sin posibilidad ninguna de salirse de ellos. Tanto este tipo de unidad como la formulación de Foucault, si con ella se quiere describir un proceso determinista, me parecen rechazables por ser contrarias a la experiencia. Ambas prescinden del elemento dinámico -efectivo siempre a partir de una desigualdad o una carencia- que determina los cambios socio-culturales. Sin la admisión de un elemento de tensión no se explica la transformación ni el cambio. Y ese elemento de tensión radica en el necesario desnivel de las formulaciones culturales de unos grupos sociales a otros, y en la «interpretación» o personalización de la clase por

el individuo. Y, cuando hablo de desniveles culturales, no me estoy refiriendo, por supuesto, a «aparatos intelectuales», a puras arquitecturas del pensamiento, es decir, a modos de ver el mundo y las cosas, independientemente de la vida misma. Al hablar de desniveles culturales, en el sentido sociológico amplio, me estoy refiriendo a formas de existencia diferentes, consideradas en su totalidad ideal-material indesimplicable, dentro de la cual sólo cabe, por abstracción, distinguir por separado el aspecto material o el ideal, pero donde el análisis fenoménico -el único comprobable- no nos permite establecer ningún género de prelación de un aspecto sobre el otro.

No podemos, pues, aceptar la formulación de Foucault. De un lado, los cambios no se explicarían por una puramente diversa combinación de «lo que hay». Si fuera así, las sociedades no cambiarían sustancialmente. En otro aspecto, la «conversión de la cantidad en cualidad» me parece un modo *«facilior»* de explicar el cambio cualitativo, pues no se trata, a menos que nos guste la práctica del bizantinismo, de que una determinada cantidad intrasocial, al extenderse, modifique en su conjunto la cualidad social, sino de que una cualidad parcial intrasocial, en su expansión, sustituye progresivamente la cualidad social primitiva hasta llenar de sí misma todos los ámbitos sociales. De otro lado, los elementos dinamizadores que transforman tanto la clase como la sociedad, esos elementos que, pacientemente, en el laboratorio social, son los artífices de toda novedad futura, tampoco operan a saltos, o como en disparos intermitentes, sino que están en una continua operatividad, aunque para su «visibilidad» histórica hayan de atenerse a las leyes de la acumulación. De forma que homogeneidad social o socio-cultural no quiere decir uniformidad. Se trata de una homogeneidad que no contradice la formulación «sistema de contradicciones». Si no fuera así, el determinismo social o socio-cultural sería aplastante. No habría posibilidad de negarlo o corregirlo, lo cual supondría la negación de la historia. Hombres como Sócrates, Bruno, Servet, Galileo, Quevedo, muestran bien esa posibilidad de resistencia a la ideología dominante. Por otro lado, representan clases, y representan su interpretación personalizada de la clase.

Otra cosa es que, dentro de la homogeneidad (no uniformidad) socio-cultural, pueda admitirse, como un hecho de experiencia, que la ideología dominante sea la ideología de las clases dominantes. Pero esto no impide la afirmación de que las clases sociales, en cuanto que significan grupos homogéneos que representan formas específicas de existencia, tengan su propio marco cultural asimismo específico. Por eso no carece de sentido hablar de cultura aristocrática, burguesa o proletaria. Sólo que las clases sociales ni son entes matemáticos ni físicamente están separadas como lo están el agua y el aceite. Hay una serie de subgrupos o entidades intermedias que, actuando como puente, facilitan los procesos de ósmosis social o interacción de clase a clase. Y es utilizando estos conductos, precisamente, por donde la ideología del dominador social busca expandirse y convertirse en la ideología de la sociedad entera.

En la sociedad histórica que conocemos, toda clase en trance de dominación, en virtud de la necesidad del dominio ideológico, complementario del dominio material, exuda constantemente de sí instituciones que tienen este cometido específico. Tal fue uno de los papeles que jugó la Iglesia desde Constantino el Grande. A su vez, toda clase en trance ascendente de liberación crea por su lado los instrumentos críticos, base de una redefinición que aspira a la totalidad. Tal es, en origen, el significado burgués de la Universidad, desvirtuado parcialmente más tarde como consecuencia del nuevo pacto de la nobleza con el rey, pero que, con mayor o menor intensidad, no negó nunca su carácter de punta de lanza instrumental izada por la burguesía para la implantación de nuevos valores, a lo largo de un dilatado trecho histórico, en el que, con caracteres cada vez más acusados, se va dibujando el proceso de progresiva racionalización de esa clase, hasta culminar y cesar con la consumación de las revoluciones burguesas.

Quizá el mayor mérito de la sociología revolucionaria que, desde Saint-Simon, llega hasta Marx, pasando por Proudhon, haya sido haber ofrecido de una manera diáfana un modelo teórico-práctico de liberación de una clase histórica. Ello modificó, sin duda, el ritmo de la historia. El hecho es que, en una estructura

social de dominación, nunca el dominado es un ser puramente pasivo y receptivo. Nunca se domina por pura inercia, sino por actividad constante material e ideológica, aunque el acento pueda manifestarse alternativamente sobre una u otra de estas dos vertientes. Esto supone la existencia de una fuerza, también constante, proyectada, lanzada desde el corazón de la clase dominada en contra de los factores de dominación, aunque tal fuerza, por los efectos de la neutralización, no se traduzca inmediatamente en movimiento, a la espera de circunstancias favorables a la expresión. De un modo parecido, explicaba Leibniz la constante dinamicidad de sus mónadas, temporalmente neutralizadas por fuerzas opuestas. El reposo, la quietud, es sólo aparente, un puro efecto óptico encubridor de la dramática tensión existencial que late debajo de esa visualización. Todo ser dinámico tiene interna necesidad de expresarse. Su no-expresión es efecto de un puro condicionamiento. Esto lo sabe, antes que nadie, el propio dominador, y por eso domina.

Las instituciones ideológicas tienen, pues, la misión de definir «valores», de cuantificarlos, de distribuirlos, de establecer modos y maneras de visión normativas de un comportamiento, en fin, de absorber, adaptar y «oficializar», cualquier elemento discontinuo asimilable que aparezca dentro del sistema establecido, así como, naturalmente, de servir de policía psíquicomental frente a las valoraciones contradictorias del sistema. En la medida en que la ideología es «falsa conciencia», es decir, falta de correlación entre lo que se cree y lo que «es», es un factor eminente y fundamentalmente alienador con el que la pedagogía crítica tiene que enfrentarse en primer término, puesto que la pedagogía crítica se asigna a sí misma la tarea de adecuar el pensamiento con la realidad.

Si, pues, una de las características fundamentales de la sociedad es la invasión ideológica, la tarea fundamental que debe imponerse, la auténtica pedagogía, es la liberación de la misma, y, por eso, toda auténtica pedagogía ha de ser una pedagogía liberadora. En este caso, liberación tiene el sentido de destruir unos esquemas mentales irreales, acompañada de una interpretación crítica de lo existente, con la conciencia previa de nuestro desencuadre inicial

respecto al objeto real de referencia. El alcance de la crítica puede acceder a diversos niveles: parcial, matizador, globalizador; pero no debe perder nunca de vista que la ideología, si bien es un ingrediente fundamental de lo social, no agota todo el campo de la realidad social, y que abstraída de lo demás, perdería incluso el sentido de lo que representa. Se impone, por lo tanto, encuadrarla siempre en un contexto más amplio, que es donde adquiere su real sentido. Este contexto es el marco social en su conjunto. Por eso la crítica cultural no puede desimplicarse nunca de la crítica social. De forma que, en el sentido en que nosotros venimos trabando ambos conceptos, sólo puede hablarse de una crítica socio-cultural, como la única crítica capaz de crear los presupuestos, sobre los que pueda asentarse un sentido de la realidad.

Dados estos distintos niveles de la crítica, hemos de ser conscientes de que el proyecto social del individuo depende del alcance de su nivel crítico. La condición humana, al absorber en sí los tres planos de la temporalidad: pasado, presente y futuro, obliga a considerar, dentro de todo marco crítico, el proyecto, que apunta al futuro del ser social implicado. Por supuesto, dado que la crítica que comentamos implica y complica la vida global por entero, el proyecto, dentro del plan crítico, opera como el horizonte de acción de los implicados en el plan pedagógico-liberador. Esto quiere decir, en otros términos, que, superando todos los hábitos de abstracción, práctica y teoría deben constituir una pareja dialéctica indesimplicable, que podríamos calificar como «acción-crítica». Pero a la hora de valorar la operatividad del proyecto debemos ser cautos y prevenirnos contra posibles espejismos. Partimos de que el proyecto es necesario, y de que, sin él, no hay acción-crítica liberadora posible, pero, por lo mismo que es necesario, debe -si no queremos incurrir en utopismos abstractos- ser real, y «real», aplicado al futuro, significa simplemente que debe contar con una serie de variables hipotéticas de realización que quedan a cargo de las circunstancias y de la participación de los directamente implicados en aquella situación que, dejando de ser ya futura, se ha hecho presente. Por eso, los grandes revolucionarios, en sus mejores momentos, se mostraron, conscientemente, tan inconcretos con relación al futuro: por ejemplo, Proudhon, dejando constantemente, *sine die*, la puerta abierta a la contradicción,



Marx y Rosa Luxemburg, evitando hacer pormenorizaciones futuristas, Trotsky, formulando la doctrina de la «revolución permanente». Se trata de, en todo aquello a lo que alcance nuestra conciencia, evitar el convertirnos en los futuros opresores ideológicos de nuestros descendientes, tarea sumamente difícil, porque estamos obligados a nuestra propia afirmación, pero, sin embargo, obligatoria para todos aquellos que confiamos en la unidad del género humano y en la virtud de la razón histórica. Se trata de no elaborar esquemas encubridores de la contradicción donde realmente exista, de dar preferencia al método negativo, más concreto y real en el campo crítico, y de hacer, por lo tanto, que la negatividad preceda siempre a la obligada positividad, con lo cual estamos recomendando el ejercicio permanente de los derechos de la razón crítica y lo mejor de la tradición negativista de Sócrates y Rousseau.

## **INDIVIDUO Y SOCIEDAD**

Otra cuestión fundamental que debe ser tenida en cuenta por la comunidad discente-docente, que entiende como una unidad la transformación del individuo y de su entorno social, ha de ser analizar crítica y objetivamente los términos de esta relación: individuo-sociedad. Sobre ello, creo que alguna de las formulaciones hechas más arriba en esta disertación pueden aclarar lo que proponemos al respecto. Pero debo insistir en que es un tema especialmente difícil, donde una simple indebida acentuación de grado puede producir una verdadera y grave deformación. Es, por lo demás, una cuestión donde la labilidad de la materia no permite fórmulas mágicas -si es que alguna cosa las tolera- y ello constituye uno de los permanentes dramas humanos. Ello es lo que da una cierta base -de ninguna manera total y rotunda- a la crítica de Jodl, que señala la posible contradicción que pueda haber entre *El Contrato Social* de Rousseau, obra de carácter socializante, y el *Emilio*, del mismo autor, como una apología de lo individual. En esto mismo también se basa -esta vez de manera injusta y extralimitada-- la crítica de Bertrand Russell, que tiene a la concepción rusioniana por el origen de todos los totalitarismos modernos. La razón sería la invención por

Rousseau de la «voluntad general», entendida no como una pura suma de voluntades particulares, sino como el reflejo de la necesidad objetiva común y en calidad de fuente decisoria a la que deben someterse las voluntades individuales. La crítica de Russell sería justa si la «voluntad general de Rousseau fuera identificable o siquiera equiparable a Estado-Leviathan de Hobbes. Pero la diferencia es fundamental: en el caso de Hobbes se da una auténtica enajenación de la soberanía popular con la creación del Estado: el pueblo cede su soberanía, sin posibilidad de control ni de recuperación. En cambio, en la «voluntad general de Rousseau, no se concibe más soberanía que la del pueblo, por lo cual no puede hablarse en él de un Estado, como poder separado, sino de una sociedad autogobernada. Y es cierto que la sociedad, que contempla al individuo como ser público, está infinitamente más cerca del individuo como ser privado de lo que lo está el Estado como pura entidad política. Sin embargo, aunque en la unidad social, que contempla al individuo en sus dos vertientes de hombre público y de hombre privado, no haya contradicción necesaria, sí parece responder a un análisis real el considerar al individuo como elemento interpretador y personalizador de la clase -o de la totalidad social en una sociedad sin clases-, y, por lo tanto, como obligado elemento estructural dinamizador de las mismas. Con lo cual, damos a entender que, aunque estamos totalmente persuadidos de que el individuo absolutamente desarraigado y desumbilicado, que Stirner describe en «El Único», es una entelequia inexistente e inexistible, según ha sido ya correctamente visto por Feuerbach, sin embargo, sí tenemos que dar cabida en el ámbito de las formulaciones reales a la tesis stirneriana de que el individuo puede ser aplastado no sólo por el Estado, sino también por la misma sociedad. Por otro lado, tampoco creo que el «núcleo existencial» incondicionado, que se pone de relieve en el existencialismo, desde Heidegger a Sartre, pueda simplemente ser abandonado en el cuarto de los trastos viejos, aunque, en razón de su ser específico, no pueda ser verificado intersubjetivamente de manera simultánea. Pero, por otro lado, la aceptación de ese núcleo no deja pura y simplemente abierta la puerta al irracionalismo. La forma de realización del ser-con-los-otros no tiene por qué ser necesaria y sistemáticamente la conflictividad. Si de lo que se trata es de romper

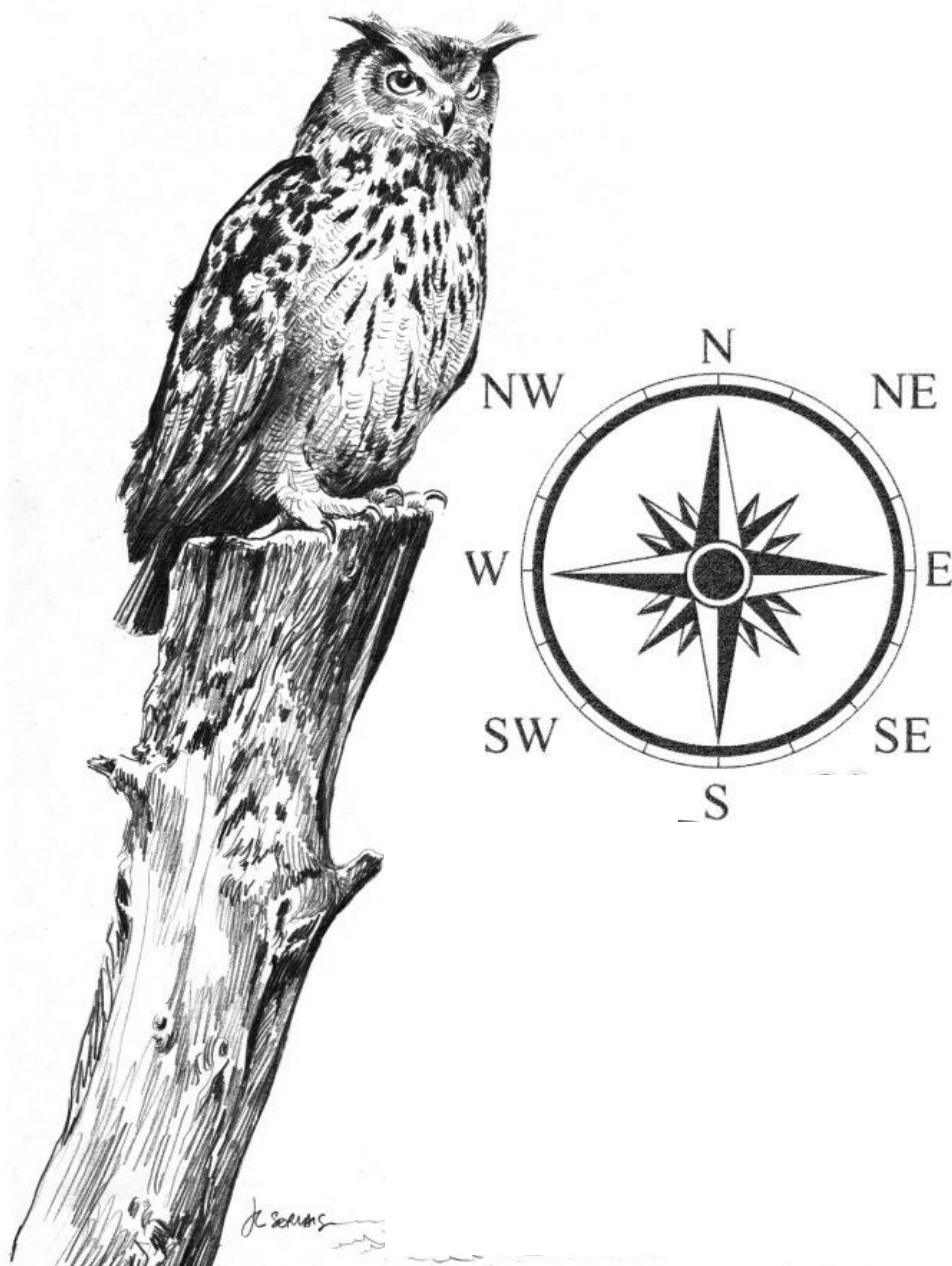
con el ser fáctico como dado, como gratuito y arbitrario respecto del individuo, si de lo que se trata es de acceder al Existente, entendido como una situación personal en la que el individuo se identifica conscientemente con sus propios actos sintiéndolos como genuinamente suyos, esa tarea no tiene por que no ser una tarea comunitaria, es decir, una tarea cumplida dentro de una racionalidad. Y téngase bien presente que, cuando nosotros hablamos de racionalidad, no la entendemos ni como única ni como abstracta, sino como histórica.

De lo que se trata, en suma, para nosotros, no es de hacer ninguna «mezcla- ecléctica Marx-Spencer. Se trata de contemplar, en un análisis profundo de la realidad humana -y hoy ya la experiencia histórica no sólo nos autoriza, sino que nos obliga a ello-, de matizar atinadamente la significación genuina de la estructura individual en la estructura general de la sociedad. Se trata de continuar el análisis proudhoniano y marxista con los descubrimientos de Nietzsche, Freud, Reich, y de cuantos han estado realizando esfuerzos en ese arduo campo de investigación que es el hombre. Se trata de seguir investigando, ya que la investigación no tiene término, y ningún resultado anterior nos autoriza a una pura y cómoda instrumentalización acrítica del mismo.

Si ahora, a pique de terminar, alguien entiende todavía esta propuesta como una propuesta «teórica», hemos estado perdiendo lamentablemente el tiempo desde que empezamos. Subrayamos: Goethe dijo: «en el principio era la acción». Matizamos: pensamiento actuado, genéticamente parido en, por y para la acción; acción nacida de la necesidad vital, constantemente cernida en el cedazo de la crítica.

(1) Estos dos términos han venido siendo contrapuestos de manera total y antagónica a lo largo de la historia de la filosofía, por habérselos concebido con caracteres absolutos al margen de la existencia real, y es un hecho que esta contraposición sin compromiso fue llevada a cabo no sólo por la llamada «filosofía metafísica», sino, de una manera u otra, también por buena parte de las filosofías que se gestaron como antagonistas críticos de aquélla.

Jaén, primer invierno, 1974



**CNT-AIT GRANADA**  
**C/ EURÍPIDES S/N**  
**18014 Granada**  
**958 151430**  
**granada@cnt.es**