

# UCUENCA

## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades

### Adoctrinamiento y educación moral


Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Licenciado en  
Pedagogía de la Filosofía

**Autor:**

Emilio Elohim Chungandro Carrillo

**Director:**

Marcelo Vázquez Carrasco

ORCID:  0000-0003-3530-9633

**Cuenca, Ecuador**

2023-08-10

## Resumen

*Educación y adoctrinamiento* fueron sinónimos hasta inicios del siglo XX en el mundo anglosajón y en nuestra región hasta a inicios del presente siglo. Los criterios para separar ambas palabras fueron arduamente debatidos, siendo los de contenido, método, intenciones (fines), consecuencias e institución. Me he esforzado por mostrar lo problemáticos e incoherentes que resultan estos criterios. Defiendo la similitud entre estas dos palabras recurriendo al cuestionamiento de supuestos que necesitan ser repensados, y establezco la necesidad de que todo docente reconozca el gran elemento de imposición en la educación-adoctrinamiento como algo no necesariamente malo.

La aproximación a la educación moral facilita la comprensión de esta defensa al preguntarnos sobre los límites de la imaginación humana y el horizonte que establece cada sociedad para considerar lo que es deseable o no transmitir a las nuevas generaciones. En suma, educación y adoctrinamiento siguen siendo dos etiquetas para señalar el mismo proceso: enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* filosofía, enseñanza, teoría de la educación



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

**Repositorio Institucional:** <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

### Abstract

Education and indoctrination were synonymous until the beginning of the 20th century in the Anglo-Saxon world and in our region only at the beginning of this century. The criteria to separate both words were arduously debated, being those of content, method, intentions (purposes), consequences and institution. I have strived to show how problematic and inconsistent these criteria are. I defend the similarity between these two words questioning the assumptions that need to be rethought and I establish the need for all teachers to recognize the element of imposition in education-indoctrination as something not necessarily bad.

The approach to moral education facilitates the understanding of this defense by asking ourselves about the limits of human imagination and the horizon that each society establishes to consider what is desirable or not to transmit to the new generations. In short, education and indoctrination continue to be two labels to indicate the same process: teaching-learning.

*Keywords:* philosophy, teaching, theory of education



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

## Índice de contenidos

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. Introducción a la filosofía de la educación y la necesidad de repensar supuestos.....</b>	<b>9</b>
Filosofía.....	10
Educación.....	11
Filosofía de la Educación.....	12
Repensar supuestos.....	13
Posmodernidad y educación.....	14
La filosofía como fontanería.....	15
Lo que no funciona bien.....	16
<b>Capítulo II. Aproximación histórica al debate entre educación y adoctrinamiento.....</b>	<b>17</b>
La educación en la Antigüedad.....	18
Educación en el medioevo.....	20
Educación en el renacimiento y la ilustración.....	22
Educación y época contemporánea.....	23
Origen del debate entre educación y adoctrinamiento.....	24
Sobre el estado del debate.....	28
<b>Capítulo III. Hacia un concepto amplio de adoctrinamiento, sobre nuestras miserables vidas y consideraciones de la educación moral.....</b>	<b>37</b>
Sobre la definición de adoctrinamiento en América Latina y la paradoja de Kripkenstein.....	38
Hacia un concepto amplio de adoctrinamiento.....	41
Sobre la naturaleza de la educación.....	48
Sobre nuestras miserables vidas.....	50
Sobre la educación moral.....	52
<b>Conclusiones.....</b>	<b>57</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>61</b>

## DEDICATORIA

*Para C.C. y TBT, quienes me enseñaron a vivir.*

## AGRADECIMIENTO

*Quiero agradecer a mi tutor Dr. Marcelo Vázquez por su compromiso, rigurosidad académica y profesionalismo en el seguimiento de este trabajo de titulación así como en las aulas de clase. También a mi madre por todo su apoyo incondicional en mi derrotero por la filosofía y la docencia.*

## Introducción

Sólo basta tener un mínimo grado de intuición para saber que algo está mal con la educación que reciben los individuos, cosa que se confirma al imbuirse de los debates teóricos. Podría ser que el malestar que se padece al pensar en esto emana de las muchas clases dictadas, mecanizadas y sin pizca de humanidad. Pero el problema es mucho más profundo; se enraíza con la naturaleza misma de la acción educativa. Cualquier docente en nuestros días condena el adoctrinamiento e incluso lo hacen los estudiantes, sin embargo, al revisar el estado del debate, es inevitable pensar que la educación que tanto se idealiza no es más que adoctrinamiento, aunque tampoco significa algo necesariamente malo. La idea para llegar a esta conclusión es la siguiente: la educación no es neutral.

Desde la perspectiva de la educación personalista, el hombre es formado para sí mismo, no es formado para la familia, ni para el Estado, ni para la producción, sino para sí mismo. Pero esta mirada puede resultar en la autodestrucción de la sociedad, ¿acaso no es necesario educar al ser humano de tal manera en que se preocupe no sólo por sí mismo, sino también por el otro, el medio ambiente, las futuras generaciones, las minorías, entre otros? Si la respuesta a esta pregunta es afirmativa, entonces valdría la pena pensar hasta qué punto la socialización de las nuevas generaciones los introduce a estilos de vida que otros individuos fomentan y por qué dicha socialización no sería un proceso necesariamente vil.

La problemática educativa no es ajena a la filosofía. Existe un gran número de tareas y problemas de los que los filósofos de la educación se han ocupado a través de la historia de este asunto. La Filosofía y la Educación, dice Alvarado (2010, p. 98), se “dan la mano cuando aparece la necesidad de pensar los fundamentos epistemológicos, antropológicos, éticos y estéticos de la educación”. Y, en medio del apuro por entender la naturaleza de educar, existe un problema apremiante por sus implicaciones, a saber, determinar si existe diferencia entre adoctrinamiento y la educación. Se ha dicho que hay una finísima línea entre estas dos palabras; por un lado, hay una muy buena razón para querer preparar y disponer niños que sean parte de nuestra sociedad, introduciéndoles a nuestro estilo de vida; mientras que, por otro lado, los ideales de una persona pueden conducirlo a no ser tan estricto al respecto (Raywid, 1980). Sin embargo, esta divergencia no es más que un supuesto zanjado hace casi un siglo y que poco ha sido reconsiderado.

La aproximación liberal de la educación pretendió implementar métodos que “eviten” el adoctrinamiento, guiando a los estudiantes a descubrir, clasificar y desarrollar sus propios valores, construir su propio mundo (Hábl, 2017). Esta es, en menor o mayor medida, la percepción que se tiene de la educación en la actualidad, a saber, la innegable distinción entre educar y adoctrinar. Ciertamente, el término que supuestamente es su opuesto tiene varios problemas terminológicos, y resulta impensable, para el público no familiarizado con el tema, que haya sido empleado en el pasado como sinónimo de “enseñar”, sin alguna connotación negativa (Ibañez, 1981). Es decir, se puede identificar un cambio sustancial de carácter histórico en el significado de la palabra adoctrinamiento. Pero, esta transformación no se limita a la lingüística sino que tiene que ver con la concepción sobre la naturaleza de la educación en su tiempo, la cual ha cambiado en el devenir de la historia.

Haciendo una aproximación introductoria al asunto de cual es la diferencia entre educación y adoctrinamiento, valdría empezar indicando que el trabajo de I.A. Snook (1972), Francis Dunlop (1976), Olivier Reboul (1977) y Raywid (1980), entre otros, aportaron en su momento al proceso que diferenció estas dos palabras (Ibañez, 1981). Específicamente, Raywid (2008) señala que en 1934 un diccionario americano importante utilizó, por primera vez, un significado negativo para el término *indoctrination*. En nuestra región este hecho se hace realidad apenas a inicios del siglo XXI. Parece ser que reflexionar sobre la naturaleza de la educación y su supuesta diferencia del adoctrinamiento es preciso para cualquier docente o futuro docente. Aproximarse a la educación moral es un camino más eficiente para entender la similitud entre educación y adoctrinamiento para luego extendernos a todas las áreas del conocimiento. Este trabajo de titulación muestra los criterios empleados para realizar la ruptura de las dos palabras en cuestión, educación y adoctrinamiento, para indicar lo problemáticos e incoherentes que resultan para llegar a un concepto amplio de adoctrinamiento y exhibir la verdadera naturaleza de la educación.



## Capítulo I. Introducción a la filosofía de la educación y la necesidad de repensar supuestos

El cultivo de la filosofía de la educación parece ser actividad exclusiva del mundo anglosajón, pese a que existen varios estudios -en lengua castellana- con alto nivel de calidad, aún quedan bastantes tareas que poco se han emprendido o siquiera considerado. El libro **Voces de la Filosofía de la Educación**, por ejemplo, intenta plantear la necesidad de voces y miradas filosóficas distintas hacia la educación. Se han ofrecido, en buena medida, panoramas de las filosofías de la educación más influyentes como el pragmatismo, existencialismo, la filosofía analítica, el estructuralismo, el psicoanálisis, el marxismo y más. Aun así, quedan tantos conceptos, ideas supuestas que deben repensarse en general.

La filosofía de la educación en nuestra región atravesó un proceso de crecimiento similar a la sociología de la educación, uno que no trata de predicar una especie de “latinoamericanismo”, sino que intenta afirmar la necesidad y derecho de una producción intelectual propia. Lo primero significaría una elaboración científica desde y para la región, comprometidos con la reivindicación política y ética de los pueblos que la integran, mientras que lo segundo es un desde Latinoamérica para el mundo. Y con esa intención se realiza este escrito, puesto que una de las tareas de la filosofía de la educación tiene que ver con el **adoctrinamiento**, concepto que fue asumido como negativo sin siquiera adentrarse al profundo debate que reposa en su sombra.

La filosofía y la educación, dice Alvarado (2010), se “dan la mano cuando aparece la necesidad de pensar los fundamentos epistemológicos, antropológicos, éticos y estéticos de la educación”. En su historia, desde la *paideia* griega hasta la actual crítica de la tardomodernidad hacia la modernidad, se puede identificar que nos encontramos en un momento de decodificación de prácticas, descentralización del conocimiento, pluralidad de posiciones, etc. Este panorama anima a revisar y pensar de nuevo asuntos que se han dado por sentado, o elaborar un saber crítico que nos invite a repensar supuestos.

Beuchot (2015) señala que, así como el historiador tiene una filosofía de la historia y el científico tiene una filosofía de la ciencia, pues el pedagogo tiene una filosofía de la educación que subyace a su labor. La filosofía se encuentra presente en todo el quehacer humano; sabemos

que las reflexiones filosóficas dirigidas hacia la educación se han hecho desde la Antigüedad pero apenas en los años 80's se ha manifestado un gran interés por la filosofía de la educación en un intento de concretar toda su extensión temática. Sería entonces pertinente precisar lo que se entiende por filosofía y educación, para luego pasar a la de filosofía de la educación.

## Filosofía

Un primer significado de la palabra “filosofía” se encuentra en la perspectiva socrática acerca del saber, cuando se convierte en *ganas de saber*, en el momento en que la *sofía* pasa a ser *filo-sofía*, dejando a un lado la *doxa* (opinión) para perseguir la verdad. Pero en la cultura occidental, Fullat (1978) identifica tres sectores de fuerza semánticos:

- La primera dirección semántica del término “filosofía” tiene que ver con un conocimiento racional y científico. La “filosofía natural” se refería a la física en el siglo XIX. Descartes entendió la filosofía como la sistematización de todas las ciencias.
- La segunda dirección se entiende como el *saber de uno*, tomar decisiones prácticas. Se trata de una popularización de la doctrina de los estoicos. El estudio de los valores –que tienen que ver con la conducta- ha constituido una filosofía colocada en esta aceptación.
- La última dirección se refiere a los significados de la filosofía desde la perspectiva de un estudio del vocabulario, como análisis lógico del pensamiento, como preocupación por las preguntas y no por las respuestas. En esta dirección se inscriben el neopositivismo y la filosofía analítica.

La filosofía bien podría ser el saber de las causas últimas, diferenciándose así de las ciencias, que van a las causas próximas. Es la reflexión de la esencia profunda de las cosas (Beuchot, 2015). También se podría decir que, según Fullat (1987), a la filosofía le incumbe formular interrogantes allí donde la ciencia ya no se aventura, cuando los constructos científicos resultan en coacción y la reflexión filosófica abre la posibilidad de distanciarse de los mismos. Estas interrogantes pueden parecer inapropiadas para los ojos del tecnólogo y del científico, lo que los convertiría en unos necios pues es necesario preguntarse, por ejemplo, acerca de la naturaleza de la educación.

La filosofía es entrometida, elabora peculiares preguntas sobre cualquier cosa y allí donde la educación empieza a ser prescriptiva es cuando debe irrumpir, molestar a todo mundo y cuestionar hasta impertinentemente *qué, cómo, por qué, para qué...* En una sociedad de

racionalidad instrumental y de mercado, el filosofar no es una actividad bien vista, la filosofía es puesta en la periferia y la inercia reina.

## Educación

Sin duda la educación es una actividad compleja, escapa a cualquier intento de definir y explicar, al menos uno en el que todos podamos coincidir unánimemente. Pero este no es un panorama desolador; no realmente. Uno debe estar preparado para ser abandonado en un planeta océano carente de cualquier superficie, sin tierra firme y no desesperar. La intención no es mostrar un panorama desolador de escepticismo, la famosa paradoja de Wittgenstein es un tópico que se abordará adelante para no caer en el relativismo y la futilidad de un estudio de esta naturaleza (ver CAP III). Hay muchas educaciones, la escolar, religiosa, familiar, marxista, anarquista, moral...; pero es antes de todo, un proceso. Fullat (1978) la define como el proceso de transmisión de concretos *modelos* cognoscitivos y de conducta. La perspectiva de este autor es cercana a la de Durkheim, a ese entendimiento de la educación como una acción ejercida por la generación adulta sobre las débilmente socializadas.

A propósito, ya se había mencionado el paralelismo entre el desarrollo de la filosofía de la educación y la sociología de la educación. Una de las primeras tendencias en el desenvolvimiento de la sociología de la educación es precisamente una filosófica-sociológica, que fundamentalmente es una reflexión sobre el carácter social del proceso educacional (Cándido, 1970). Vale la pena aclarar que la filosofía de la educación le da importancia a aspectos más generales de la educación, mientras que los sociólogos se interesaron por fundamentar una teoría general de la educación como Durkheim. Aun así, esta definición, un tanto sociológica, sirve en la medida en que los transmisores natos de la educación en la sociedad son la familia, la escuela, la iglesia... Lo que transmiten son esos modelos de los que habla Fullat, de conocimiento y de conducta que no son más que interpretaciones de la realidad (ver CAP III).

En el pensamiento griego, dice Tristancho (2014), educar es alimentar, no sólo en el sentido fisiológico de la palabra, sino que alimenta también al alma y hace grande al ser humano en su totalidad. Esto es así porque los alimentos dan vitalidad al cuerpo, de la misma manera en que el alimento que se le da al alma la sostiene; si el alimento es adecuado, se llega a la virtud y si no es así, entonces termina por perderse en el vicio. La finalidad es la excelencia de los individuos, y con ellos de la sociedad que se quiere forjar, dando a cada ser humano el alimento

(conocimiento) necesario. Y, para determinar qué es necesario como alimento para alcanzar aquello que una sociedad considera como deseable, es necesaria la filosofía de la educación, pues sólo esta puede mostrar ese derrotero.

En suma, la educación es un concepto muy ensanchado (como la política) que en todos los casos presenta una **transmisión** de modelos cognoscitivos y de conducta, generalmente **de** las generaciones mayores a las que les siguen, no sin antes tratar de delimitar aquello que se pretende transferir a través de arduas discusiones o simplemente impuestos. Esta transmisión trata de diferenciarse en nuestra actualidad de la manera en que sucede en el “adoctrinamiento”, cuando en realidad es inevitable (ver CAP III).

### Filosofía de la Educación

Fullat (1987) realiza una doble definición de filosofía de la educación; por un lado, se entiende como un saber racional y crítico de las condiciones de posibilidad de la realidad experimental educativa en su conjunto; y junto a esta definición, también se entendería como un saber crítico que esclarece los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos. Esta segunda definición se inspira en el *Tractatus lógico-philosophicus* de Wittgenstein:

El objetivo de la filosofía es el esclarecimiento lógico de las ideas. La filosofía no es una doctrina, sino una actividad. Una obra filosófica consta esencialmente de aclaraciones. El resultado de la filosofía no son unos axiomas filosóficos, *sino la clarificación de principios. La filosofía debe clarificar y delimitar netamente las ideas que de otra forma se harían de algún modo grises y borrosas.* (Wittgenstein, 1921, como se citó en Fullat, 1987)

Es, entonces, una de las tareas de la filosofía de la educación la de esclarecer conceptos y principios claves de la educación. Existen otras tareas y problemas de los que filósofos de la educación se han ocupado a través de la historia de este asunto. Por mencionar algunos: la búsqueda de la dirección que debe tomar la educación; aquellas cuestiones que surgen del derecho, el poder y la autoridad; la relación entre individuo y sociedad; problemas vinculados a la ética; la diferencia entre educación y adoctrinamiento; los nuevos horizontes establecidos por el posmodernismo, el feminismo y el multiculturalismo; entre otros.

El filósofo de la educación no es un hombre que ya sabe, sino un ignorante que convierte su ignorancia en la única sabiduría (Fullat, 1987). La filosofía no es de ninguna manera la única que

sirve para comprender el acto educativo pero sí lo hace de manera peculiar, de una manera en que las ciencias de la educación no lo hacen. En el sentido en que mucho de lo que se habla y escribe sobre la educación peca de una falta de claridad, y la claridad es un requisito previo para la evaluación crítica. El análisis del lenguaje educativo es una de las tareas primarias del filósofo de la educación, para poder acercarse con más objetividad a los temas que desea abordar. El lenguaje que emplean los educadores no es un lenguaje estrictamente científico, su vocabulario gira alrededor de una conexión muy estrecha con la “vida corriente” y, además, se trata siempre de palabras que llevan una gran carga normativa y axiológica que se identifican en cualquier libro o revista especializada en pedagogía. Y por último, alrededor de la educación orbitan intereses personales, sociales y políticos. Desde la filosofía analítica podemos, valga la redundancia, realizar análisis formales e informales de la educación y desde la filosofía *personalista* podremos escapar a intereses externos (ver CAP III).

Vale la pena diferenciar entre teoría de la educación y filosofía de la educación. Espinosa y Carreras (1982) repasa tres sentidos del término “teoría”; la teoría considerada como contemplación (Fullat), la teoría como construcción científica (O’Connor) y la teoría como teoría práctica (Moore), concluyendo que, ninguna de estas se ajusta a su concepción. La filosofía de la educación recoge supuestos propios de una teoría práctica, ocupa un “orden lógico superior” capaz de fundamentar otros órdenes más inferiores –como la teoría de la educación- y además, tiene la función de análisis y de fundamentación. Finalmente, los autores de *Filosofía de la Educación* admiten que:

(...) la filosofía de la educación, ya sea la forma desde la que se la encare (como “tendencia” o escuela, como “doctrina”, “método”, “actitud” o “toma de posición”...), no se reduce sólo a la ardua búsqueda de valores y de, en general, fines de la educación, ni se limita (aunque lo hace, y muy bien por lo demás) sólo a responder a ese deseo de coherencia y de unidad entre las ciencias de la educación o a proponer, desde una perspectiva global y una captación totalizadora, una orientación interdisciplinar (..) que enriquece el panorama cultural en general. Aún más allá de estas funciones hay que situar el papel que le cabe cumplir a esta disciplina (...) la filosofía de la educación nos conduce “a otra forma de análisis y de comprensión de las situaciones educativas, dando de este modo a la acción educativa una dimensión que no pueden aportar las otras ciencias de la educación”. (Espinosa y Carreras, 1982)

## Repensar supuestos

Si se tiene plena conciencia del panorama actual, se podría decir que los filósofos posmodernos y filósofos de la educación se enfrentan con aspectos básicos de la teorización filosófica tradicional al cuestionar la posibilidad de la objetividad, la neutralidad de la razón, la estabilidad del significado y la distinción entre verdad y poder (Siegel, 2020). Se levantan dudas en general sobre todas las teorías, sean filosóficas, educativas o cualquier otra. Esto se debe al considerar que las “grandes narrativas” se erigen en una circunstancia histórica particular y, por consecuencia, no se encuentra más que reflejos de interpretaciones del mundo de grupos que por casualidad son los dominantes en ciertas circunstancias.

El posmodernismo, el feminismo y el multiculturalismo son movimientos diferentes pero tienen un interesante elemento en común, a saber, la insistencia en que la educación es inevitablemente política. Por lo expuesto en la definición de *educación*, está claro que en este estudio no se la considera neutral, un proceso donde se transmiten **ciertos** conocimientos de la generación dominante a la siguiente. Es, pues, el mejor de los momentos para interrogar aparentes supuestos. La actividad filosófica siempre ha sido así; en su historia encontramos una constante autocrítica, poca inercia, escapando a la comodidad de lo estático.

En nuestro tiempo hacen falta formularse más preguntas filosóficas, unas tan incómodas –pues tienen que serlo- que sean capaces de derribar columnas aparentemente fuertes y reconfigurar realidades. La educación, más que nunca, tiene un papel fundamental en las vicisitudes del devenir histórico y existe una cuestión poco abordada (al menos a nivel iberoamericano) que debe ser considerada por sus implicaciones, a saber, si educar se diferencia del adoctrinar.

## Posmodernidad y educación

En la posmodernidad no hay verdades ni sentido; el hombre se enfrenta a una realidad hueca. El hombre moderno se encontraba acomodado a sus creencias, orientado por lo absoluto (verdades, valores...), hasta la deconstrucción que propone la posmodernidad, donde se rompe con las falacias humanistas: razón, verdad, fe, moral...etc. (Colom, 1997). En una sociedad relativizada, donde todo es cambiante –debido a los procesos tecnológico-informativos-, no hay lugar para las grandes verdades, por lo que una formación en función de principios no puede ser un objeto escolar sino por lo que respecta a la esfera privada.

Ahora mismo se transmiten principios, existe cierta intencionalidad para los conocimientos que se enseñan. Nuestra sociedad se encuentra en transición, de una de valores, de las verdades absolutas e inamovibles hacia una del saber, de la ciencia, de los sistemas. El hombre no requiere ya de certezas encontradas fuera de él, sino que puede hallar la verdad por sí mismo.

En este sentido, la educación se plantea en términos de eficacia y utilidad; la enseñanza se individualiza, se realza el valor del individuo. Se va en contra de la cultura del lazo social, pero ¿acaso no es necesario “educar” al ser humano de manera en que se preocupe no sólo por sí mismo, sino también por el otro, el medio ambiente, las futuras generaciones, las minorías, entre otros? Lo cierto es que ha sido considerado necesario, se ha educado de acuerdo a ciertas interpretaciones del mundo y seguramente hacerlo no sea del todo malo. El problema radica en que se ha realizado de manera inconsciente y que lo que se entiende por educar es peligrosamente cercano al tan condenado adoctrinamiento (ver CAP III).

### **La filosofía como fontanería**

Midgley (2002) realiza una interesante comparación entre la filosofía y el oficio de reparar tuberías. Aunque la idea puede resultar un tanto indigna, lo cierto es que ambas son actividades que surgen bajo la superficie, con un sistema complejo e intrincado que pasa inadvertido, y siempre llega el momento en que no funcionan adecuadamente. Estos sistemas no tienen diseñadores únicos, sino que son varios, se ven sometidos a constantes alteraciones que responden a los cambios de demanda generados por la complejización de lo que sucede en la superficie. Cuando aparece un problema, es necesario localizarlo para corregirlo; para esto se necesita de un especialista. En el caso de la fontanería, es algo evidente, pero en materia filosófica no suele ser así. Resulta muy difícil dirigir nuestra atención hacia lo que podría ser defectuoso en la estructura de nuestro pensamiento. Entonces, dice Midgley (2002), debemos reajustar de algún modo nuestros conceptos fundamentales; es preciso cambiar el conjunto de supuestos con los que hemos crecido. Tenemos que volver a plantear los supuestos dados, generalmente desordenados e implícitos, de manera que consigamos hallar el origen del problema.

Siguiendo el hilo de la fontanería, podemos identificar que necesitamos de un especialista para arreglar las tuberías cuando, por ejemplo, algo huele mal. Si preguntásemos a docentes e incluso estudiantes sobre su posición con respecto al adoctrinamiento, lo condenarían. Si hiciésemos la misma pregunta antes de los años 30's, la respuesta daría un giro de 180°, puesto

que educación y adoctrinamiento eran definidos y empleados como sinónimos. Se supone que hoy son dos cosas totalmente distintas, pero ¿es realmente así?

Algo, definitivamente, huele mal. Los filósofos de la educación británicos y americanos discutieron arduamente el concepto de adoctrinamiento a lo largo del siglo XX. Tanto así que el significado del término cambió en diccionarios, de un simple sinónimo de “educar” a una palabra que causa antipatía e indignación al escucharla. Al menos es así en el mundo anglosajón. Lo que huele mal es que en los diccionarios de habla hispana y el más importante, el de la RAE, el significado del término no ha cambiado en siglos. Adoctrinamiento, para nosotros, significa doctrinar y no es más que enseñar o instruir. Si bien hay una diferencia importante y discutida entre instruir y educar, no habría razón de peso para concebir, en nuestras sociedades, la palabra adoctrinamiento de manera negativa. De manera muy general, se podría entender una connotación peyorativa porque las personas inscritas en la cultura occidental asocian la palabra con la perpetuación de una ideología estatal en regímenes cuyos procesos gubernamentales son considerados indeseables. La experiencia de la dictadura argentina es un buen ejemplo de esto.

Los progresistas construyeron el caso contra el adoctrinamiento en las décadas de los 20's y de los 30's y son duramente criticados posteriormente (ver CAP II), pero en el mundo hispanoparlante es como si el debate se pasó por alto y si no se lo hizo, no fue lo suficientemente relevante como para cambiar el significado de una palabra en los diccionarios. La situación puede explicarse por la inclinación de los países europeos y los Estados Unidos hacia la filosofía analítica pues son personajes afines a esta corriente quienes están inmiscuidos en el debate. En América Latina existe una cierta continuidad entre el positivismo y la recepción del análisis filosófico, pero recorriendo un camino sinuoso en el que se desplegaba un espíritu anti-positivista de la mano de una filosofía indeterminista, vital-orientada de Bergson y por el idealismo y el espiritualismo alemán; y por el historicismo. La situación entorpecía la recepción del análisis del lenguaje pero su presencia termina acentuándose en los 60's (Valdés, 1998). Cuando apenas germinaba esta semilla en América Latina, los filósofos analíticos británicos inauguraban en esta década el inicio de un interesantísimo e importantísimo debate sobre el adoctrinamiento.



### Lo que no funciona bien

Al final, este escrito tiene un doble propósito para reparar las tuberías exploradas. Primero, esbozar brevemente un preámbulo que sirve para entender la cercanía entre *adoctrinamiento* y *educación*, para luego sistematizar el desenvolvimiento del debate que marcó su ruptura, y finalmente, exponer los derroteros que ha tomado en nuestros días. Al respecto hay que señalar que de la aproximación histórica que se hace al debate no debe perderse de vista la cuestión última que lo provoca, a saber, preguntarnos desde la filosofía de la educación si existe diferencia entre adoctrinamiento y educación. También hay que resaltar el hecho de que en el contexto latinoamericano simplemente se adoptó en el imaginario social la connotación peyorativa del “adoctrinamiento” pero no se refleja en los repertorios de palabras como sí sucede en los diccionarios anglosajones. Esto indica una ausencia de criticidad y también de perspectivas que defiendan la tesis de que el adoctrinamiento en la educación es inevitable, que en realidad siguen siendo sinónimos. Accidentalmente, el estático significado de la palabra marcado en los diccionarios hispanohablantes, por centurias, puede irónicamente ser una (in)decisión acertada.

Segundo, se pretende sustentar una posición que considera que ambas palabras en cuestión siguen siendo sinónimos de alguna manera, señalar las aperturas en el caso construido en contra del adoctrinamiento, adoptar y explicar la tesis que sugiere que el adoctrinamiento resulta inevitable en cualquier emprendimiento educativo. Por último, se trata la educación moral derivado del *personalismo* francés de Mounier ya que interrogar a un filósofo o a un pensador es, de ordinario, pedirle una cierta explicación del mundo, de la historia y del hombre. El centro fundamental de estas conclusiones son, de esta manera, antropológicas y la antropología fundamentará –y adquirirá su sentido en- la ética. Es necesario hablar del hombre.

## Capítulo II. Aproximación histórica al debate entre educación y adoctrinamiento

Resulta relevante realizar una aproximación histórica entre los conceptos de educación y adoctrinamiento para llegar a comprender por qué fueron sinónimos hasta inicios del siglo XX, qué eventos distanciaron tanto su significado y de qué manera se pueden volver a considerar semejantes en el contexto de los debates contemporáneos sobre educación. Raywid (1980) identifica que en 1934, por primera vez, un diccionario importante define el adoctrinamiento de

manera despectiva. Este hecho, que no se ha rastreado en los países iberoamericanos, marca el punto de inicio para el distanciamiento de conceptos que realmente no son tan lejanos. Este capítulo describe brevemente la evolución histórica del concepto de *educación* y el estancamiento, o mejor dicho *boycott*, del concepto de *adoctrinamiento*, que en última instancia generó una paradoja bastante interesante.

### La educación en la Antigüedad

Si bien hubo varios pueblos de la Antigüedad que elaboraron distintos conceptos y complejas formas de educar, por lo general el estudio de la educación empieza por el pensamiento generado en la antigua Grecia. Esto no se debe, no realmente, al eurocentrismo contra el que se combate últimamente, sino porque Grecia ha recogido y transmitido el patrimonio de culturas de tantas civilizaciones precedentes. Y no simplemente difundieron lo que aprendieron de otros, sino que lo reelaboraron con espíritu originalísimo o directamente fundaron nuevas ramas del conocimiento. Hasta se podría decir que la mayoría de materias de estudio de una moderna escuela secundaria denuncian su origen griego.

En el sentido griego de educar, existe una relación con el verbo “*alimentar*”, esta correspondencia es constante dentro del pensamiento griego. Educar es alimentar, pero no en el sentido fisiológico, sino que alimenta el alma, la hace grande y por consecuencia al ser humano en su totalidad. Tristáncho (2014) identifica, a través de un poema de Parménides, otro posible significado de educación. Encuentra el verbo κόμισαι (kómisai) que es el aoristo infinitivo del verbo “κομίζω” (komizo), que puede significar cuidar, alimentar, educar, recibir, llevar a lugar seguro. En el contexto del fragmento de los Diálogos de Platón que estudia, κόμισειν (komisein-educar) implica un recorrido, un esfuerzo, algo que se consigue por medio de un ὁδός (hodós-camino), un “hacer”. La educación es, entonces, algo divino que no es para todos sino que es alimento para unos elegidos por los dioses. Es algo que se debe cuidar porque es sagrado, no para muchos, sino para unos cuantos. Y educar implica seguir un camino que debe ser recorrido por la propia persona, aunque otros puedan servir de guía. Ahora bien, el autor considera que educar a unos elegidos que detentan el poder del ser no es educar sino manipular y además esconde un poder político de fondo que quiere mantener un orden establecido.

Estas dos concepciones de educación, komisein-educar y hodós-camino, se relacionan con alimentar, y en la segunda se puede identificar claramente un sentido oculto de la misma

palabra. La primera concepción no se queda atrás; el Sócrates platónico diferencia los “buenos” alimentos de los “malos”. Sólo si el alimento era adecuado, la persona llegaría a la virtud. Es sabido que el alimento malo para este filósofo era aquel pretendido por los sofistas, haciendo ignorantes a los hombres. La ignorancia, para Sócrates, no es la carencia, sino la llenura de algo sobre lo que se cree tener certeza (Tristancho, 2014).

Por otro lado, las características de los griegos son casi opuestas a las civilizaciones orientales. En Oriente, las civilizaciones florecen sobre el tronco de organizaciones estatales que se extienden sobre grandes territorios. Las castas sacerdotales y guerreras o potentes clases monopolizan el poder y el saber. Cosa contraria sucede en la civilización laica griega –en el sentido en que no existe una clase sacerdotal potente y organizada- ya que fue de ciudadanos-soldados, madurada sobre estructuras políticas fraccionadas (ciudades-estados) y en las que, se afirman formas conscientes y elaboradas de democracia (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 2008).

La democracia como elemento influyente para el desarrollo de los conceptos de educación es una idea recurrente en esta monografía. La interacción socio-política y las fuerzas educativas con el adoctrinamiento son un marco básico en el estudio del problema que aquí se presenta. Hace casi un siglo, la palabra *educación* no era menos ofensiva que el empleo del *adoctrinamiento*. Solamente un significativo avance en los conceptos de educación en el contexto de una sociedad democrática cambió radicalmente la situación. En la antigua Grecia, el concepto de educación se discutía y no es ninguna coincidencia que suceda precisamente en la cuna de la democracia, una imperfecta sin duda, pero suficiente abono para la germinación de ideas que incluso hoy admiramos. Lo contrario sucedía en civilizaciones antiguas con otros ideales, el de la inmovilidad, mística o social, de los hindúes o el ideal de inmovilidad institucional de la gran China. Estas estructuras tan rígidas y jerárquicas limitaban la educación a la transmisión de conocimiento y poco se reflexionaba al respecto.

Platón, en su madurez intelectual, fue el primero en poseer una filosofía de la educación, poco después de la muerte de Sócrates. En ese tiempo, la educación había adquirido una función específica. No existe sociedad sin acción educativa, sin la transmisión a las nuevas generaciones de creencias e instituciones, concepciones morales y religiosas, el saber y la técnica; pero esta transmisión se realiza, al principio, de manera espontánea e inconsciente: es la obra de la tradición. En la época de los sofistas, había cierta rivalidad entre dos formas de educación en general; la primera conviene a la formación del ingeniero y la segunda a la

formación política. Sin embargo, ambas formas de educación tenían en común una insuficiencia, a saber, no procuran los esclarecimientos necesarios para regirse correctamente en la vida. Protágoras, el más ilustre de los sofistas, introduce una forma de educar distinta; pretendía formar el sentido ético de quien lo escuche. Pero la educación moral, para este sofista, no consistía en la enseñanza doctrinal ni en la transmisión de un saber, sino que en ética no existe otro conocimiento que el de los valores afirmados por la conciencia colectiva y conocidos de todos (Moreau, 1956). Si bien Joseph Moreau entiende que para Protágoras la educación moral no consiste en una “enseñanza doctrinal”, sería más apropiado referirse a ella como *instrucción*. En el diálogo que mantiene Sócrates y Protágoras, relatado por Platón, se emplea la palabra *διδάσκω* (*didásko*) que vendría a significar enseñar, instruir o educar (Protágoras, 325 e). El sofista argumenta al filósofo sobre uno de los problemas de los hombres buenos, a saber, cómo es que estos hombres buenos tienen a sus hijos aprendiendo materias diversas, haciéndolos sabios, pero no sobresalen en ser virtuosos cuando es lo que constituye su propia bondad.

A la formación adecuada para los politécnicos y los políticos se suma una tercera formación que corrige la moral cuando está corrompida. Cuando Platón era joven y su maestro Sócrates aún vivía, estos fueron los tres grandes conceptos de educación. Moreau (1956), va a identificar que la introducción de este tercer concepto rompe con la tradición y la educación deja de efectuarse de manera espontánea y sólo en ese momento es cuando surge la pregunta, a saber, ¿cómo formar hombres de bien? Este sería el punto de partida para la teoría educativa de Platón y toda su filosofía.

En su fase más incipiente la palabra “adoctrinamiento” vendría a significar nada más que la implantación de doctrinas. No sería sino hasta la Edad Media que, bajo el control autónomo de la Iglesia Católica Romana, la educación europea medieval se convirtió en sinónimo de la implantación de la doctrina cristiana. Incluso la palabra *doctrina* (enseñanza), vino a ser asociada casi exclusivamente con la doctrina cristiana. Consecuentemente, *adoctrinamiento* empieza a designar el proceso educativo total. La evolución de los conceptos de adoctrinamiento en este contexto primigenio puede entenderse de dos maneras; o bien el término se ensanchó lo suficiente como para indicar todo el proceso educativo; o la educación se volvió tan restringida que pasó a ser poco más que una implantación doctrinal y, por lo tanto, se convirtió en sinónimo de “adoctrinamiento” (Gatchel, 1972).

## Educación en el medioevo

Con el nacimiento del Imperio Romano y su fusión con la civilización griega, ambos, griegos y romanos educaban “conscientemente en el hombre la capacidad de constituirse en miembro autónomo de un estado fundado en el derecho, donde las cuestiones comunes se discuten con el método de la persuasión racional. No se puede entender ningún otro aspecto de esa cultura si no es en relación con esta característica fundamental” (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992). La democracia antigua, gracias a sus limitaciones, no perduró y el florecimiento de la libertad civil no fue más que algo efímero.

La “buena nueva” predicada por los discípulos de Jesucristo sacudió el mundo romano-helénico. Sería excesivo abordar detalles tan conocidos sobre la transición de una vida dedicada al examen, basada en un sistema teórico, hacia una doctrina basada en el amor y alcanzable en la práctica. Lo que realmente compete es entender que por muchos siglos el cristianismo no se preocupó de la instrucción común y corriente, y no desarrollaría el concepto de educación (una universal) hasta el periodo tardío (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992).

El cristianismo se afirmó, no meramente por la labor de proselitismo, sino que realizó una obra de consolidación doctrinal de gran nivel. Su primera sistematización intelectual se trata de un laborío filosófico importante; “tuvo que organizarse en un sistema de doctrina, se presentó a sí mismo como la expresión cumplida y definitiva de la verdad que la filosofía griega había buscado pero sólo había encontrado imperfecta y parcialmente” (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992). Al menos fue así durante el periodo de la patrística. En el período medieval temprano, la educación formal fue impartida y vigilada por la Iglesia a través de tres instituciones: las escuelas gramaticales, las escuelas monásticas y las universidades. La primera universidad fue establecida en 1088 y apenas el 5% de la población europea recibía alguna forma de educación formal en 1330 (Medieval Education, 2022). Si bien una minoría frecuentaba las escuelas medievales, no quiere decir que el resto de la población se quedase sin educar, aunque era casi analfabeta:

Cada sociedad desarrolla las formas educativas que necesita: la sociedad medieval, de economía pobre, basada en gran parte en el trueque y de estructura política feudal, si por una parte mantenía sencillas formas de aprendizaje para los trabajadores manuales y artesanos, por la otra, en lo tocante a la sociedad de los señores y caballeros, desarrolló formas de tirocinio para la profesión de las armas y reglas de vida <cortés>que se organizaron para constituir la típica educación <caballeresca>. (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992)

La época Carolingia y su caída marcan el refloreamiento de la cultura en Europa occidental, resultando en el nacimiento de la primera y auténtica escolástica. Las vicisitudes de la escolástica, las disputas, las polémicas e intensos debates terminan con Guillermo de Occam; después ya no se encuentran grandes personalidades ni sistemas. Ante el tomismo o el escotismo, la vía moderna (crítica y abandono de la tradición escolástica) es predominantemente occamista. El mundo moderno tardaría varios siglos en madurar las herramientas capaces de romper con los viejos esquemas de una metafísica teológica pre-constituida y encaminar al gentío hacia la ciencia y la autonomía de la experiencia moral y religiosa (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992).

### **Educación en el renacimiento y la ilustración**

El salto de la mentalidad medieval a la moderna se concreta irónicamente en la vuelta al pasado grecolatino que los humanistas encuentran irresistible. El pensamiento clásico y la cultura grecorromana se convierten en un instrumento para escapar a la estrechez del mundo medieval. El humanismo es apenas un aspecto del gran fenómeno denominado *Renacimiento*, pero guarda un fuerte vínculo con la educación ya que se trata esencialmente de una revolución pedagógica. Todos los humanistas presentan la educación humanística como encaminada a “formar al hombre en cuanto hombre”, no profesionales particulares sino que abarca todos los aspectos de la personalidad humana (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992).

Erasmus de Rotterdam, Rabelais, Montaigne y Tomás Moro fueron importantes figuras en el desarrollo y expansión del humanismo. Erasmo recoge los argumentos de la pedagogía humanística italiana en favor de la educación literaria, tal vez llevada a un extremo. No se puede considerar hombre, dice Erasmo, a quien carezca de letras. Aquel no instruido en la filosofía u otras disciplinas es un animal inferior. Reduciendo de esta manera cualquier problema a cuestión de educación y cultura. En general, la organización escolar se encamina hacia su secularización pero las escuelas humanísticas se encargaban exclusivamente de la burguesía y la pequeña nobleza, producían la clase dirigente que orientaría la cultura europea hacia los ideales científicos e ilustrados (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992).

La reforma protestante plantea por primera vez el problema de la instrucción universal, apareciendo así las primeras escuelas populares. Con el nacimiento del método científico la exigencia de uno genera una renovación pedagógica en el siglo XVII. Las nuevas y pocas escuelas populares funcionaban mal, las escuelas humanísticas caían más y más en un

formalismo pedante, con métodos de memorización y una disciplina mecánica. Al mismo tiempo, con los problemas de la ciencia nueva y la nueva educación, se erige la urgencia de tratar la naturaleza de las relaciones políticas (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992). Como se mencionó con anterioridad, el desarrollo del concepto educación guarda un vínculo con la evolución de la democracia. Las ideas de Hobbes, Locke, Descartes, Bacon, Leibniz y otros desembocaron en la Ilustración y con ella importantes aportes a la educación.

### **Educación y época contemporánea**

Los fenómenos económicos se desarrollan en todas partes del mundo; la cultura y su transmisión (educación) empiezan a asumir una fisonomía uniforme dentro de la gran variedad de las diversas tradiciones. El capitalismo en expansión dio el golpe final al feudalismo, y la necesidad de cuidar niños cuyos padres trabajaban en el desarrollo industrial exigió una educación popular. A partir de entonces la literatura es vastísima y no compete aquí repasar el romanticismo, el marxismo, el positivismo, el idealismo, la fenomenología, etc., sino que se dará un salto al filósofo que ha ejercido, como ningún otro contemporáneo, tanta influencia sobre el pensamiento, la cultura, la política y, particularmente, sobre la praxis educativa del mundo “civilizado”, como John Dewey.

Hasta entonces, y contra lo que manifestaba Dewey, la escuela tradicional tenía el fin de preparar para una vida adulta, que era, al mismo tiempo, una preparación para una vida después de la muerte. El niño, que después se convertiría en un adulto, estaba preocupado preparándose para una etapa futura en lugar de vivir plenamente el hoy. La mejor teoría de la época (aristotélica) indicaba que la educación era un desarrollo hacia un fin último y, este desarrollo residía en la perfección de facultades como la memoria, la razón, la voluntad, la imaginación u otras del mismo género. Esto suponía cierta disciplina mental y moral; por consecuencia, las materias del programa se elegían en función de su valor disciplinario, más que en relación con las preocupaciones prácticas de la vida. En estas circunstancias el método (el mejor de la época era el de Herbart que se centraba en el maestro) de instrucción era autoritario y la atmósfera social de la escuela se reducía a una monarquía, donde el maestro era el rey, exigiendo la sumisión y obediencia de sus súbditos (Brubacher, 2017, como se citó en Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992).

La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey; para éste es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. La escuela-laboratorio que estableció en Chicago, con



una atmósfera distinta a la de una escuela tradicional, aportó a lo que posteriormente se consolidó como un nuevo espíritu social. El proceso educativo, para el filósofo, tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de potencialidades del individuo, y otro *social*, que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que realizará en sociedad (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992). Así el orden y la disciplina se perfeccionaban, no a partir de un dictado del maestro, sino a partir del respeto propio del niño por el trabajo realizado y de su conciencia de los derechos de los otros individuos. La democracia es un concepto fundamental para este, no entendida simplemente como un régimen político, sino como un modo general de vida en asociación (Brubacher, 2017, como se citó en Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992).

Originalmente, “adoctrinamiento” indicó un concepto liberal de implantación que gradualmente acumuló connotaciones de un tipo de educación coercitiva. El mismo tipo de educación que en el imaginario de los estudiosos de la pedagogía terminó por denominarse tradicional, de la cual Dewey y otros pensadores intentaron distanciarse. Por la época empezó a construirse el caso en contra del adoctrinamiento, gracias al nuevo espíritu construido por John Dewey y quien también montó un asalto en contra.

### **Origen del debate entre educación y adoctrinamiento**

Un siglo atrás surgieron varios intentos por resolver cuestiones relativas al adoctrinamiento. Raywid (1980) señala que, al principio del S. XX, los términos *educación* y *adoctrinamiento* fueron sinónimos, no eran más que simples etiquetas para identificar el mismo proceso. Para reflejar mejor el panorama, el diccionario inglés *The New England Dictionary* de 1901 definía adoctrinamiento como “instrucción, enseñanza formal”. Para el lector, puede resultar difícil despojarse del tinte peyorativo que la palabra “adoctrinamiento” provoca en nuestros días. Si se preguntase a docentes de instituciones educativas e incluso a los estudiantes, convendrían en que adoctrinar es algo negativo.

La autora de *The Discovery and Rejection of Indoctrination* rastrea que en 1919 apareció una adversidad directa a este tipo de pensamiento sobre la educación; se empezó a condenar el adoctrinamiento; pero no fue hasta 1934 que por primera vez un diccionario bastante relevante designó un significado peyorativo al término. El aspecto coercitivo del adoctrinamiento fue central en los primeros esfuerzos por diferenciarlo de la educación. Al parecer, las personas estaban más preocupadas por el simple hecho de que algo está siendo impuesto en lugar de



cuestionar la validez o legitimidad de aquello que se impone. En estas circunstancias, sería igual de inquietante el adoctrinamiento en las tablas de multiplicar que en la ontología del Ku Klux Klan (Raywid, 1980). Esta última idea puede causar algo de ruido, sin embargo, en los primeros ataques hacia el adoctrinamiento la preocupación se centraba en el elemento de imposición, es por eso que Raywid señala este problema, personajes como Dewey contrastaban la educación democrática con la autoritaria en su afán de constituir una “nueva” educación sin proveer un criterio que cuestione el contenido.

Desde los 1920's, la atención se dirigió finalmente al contenido cuando el término “adoctrinamiento” era empleado. William Heard Kilpatrick (1919) escribió extensamente sobre el tema e introdujo un nuevo uso del término en un artículo en *Religious Education*, donde calificó como “doctrinales” (*doctrinal*) a las instituciones que trataban a los jóvenes como medios para promocionar los fines institucionales, particularmente la perpetuación de las organizaciones mismas. Al final de la década, podría decirse que un tren anti-adoctrinamiento había partido. Pero, al mismo tiempo, surgieron preocupaciones a raíz de esta concepción un poco más moderna del término. ¿Podría la unidad nacional alcanzarse sin adoctrinar? Bode (1927, como se citó en Raywid, 1980) lleva el problema más allá, al preguntarse si no existe una contradicción al decir que las escuelas **deben** promover la democracia y decir que las escuelas también **deben** evitar el adoctrinamiento. Bode señala muy tempranamente una contradicción presente en las ideas de los progresistas como Dewey, pero no serían fuertemente criticados hasta mucho tiempo después. Vale la pena adelantar que el concepto de adoctrinamiento manejado por sus enemigos era muy ambiguo que incluso se puede aplicar a ellos mismos, generando estas contradicciones. Counts (1930, como se citó en Raywid, 1980) presenta un desafío hacia el sentimiento anti-adoctrinamiento al considerar que aquellos que identifican el adoctrinamiento con la coerción no hablaban desde una concepción democrática como decían hacerlo, sino que se inclinaban más al anarquismo. Incluso, no tuvieron éxito al evitar la imposición, ya que al alterar el ambiente en el que se encuentra el niño, también están imponiendo la voluntad de los adultos sobre él y seguramente también se le enseña una particular doctrina sobre el universo.

Dos años más tarde, Counts (1932) va a declarar:

Estoy preparado para defender la tesis de que toda educación contiene un gran elemento de imposición, que en la naturaleza misma del caso es inevitable, que de ella depende la existencia

y la evolución de la sociedad, que es en consecuencia eminentemente deseable, y que la aceptación franca de este hecho por los educadores es su mayor obligación profesional.

Las reacciones no se hicieron esperar, siendo Kilpatrick, Bode, Dewey y Childs quienes elaboraron argumentos contra el adoctrinamiento mientras que Rugg y Brameld apoyaban la posición de Counts. Ya en la década de los 1930's, las connotaciones negativas se habían enraizado en el adoctrinamiento, y cualquier huella de coexistencia con la educación había desaparecido.

Raywid (1980) menciona que, si bien Kilpatrick fue el principal vocero, los argumentos en contra del adoctrinamiento por parte de los progresistas y especialmente Dewey constituyen el gran asedio que finalmente perpetuó la connotación negativa del término en cuestión. Estos son sus argumentos:

1. En primer lugar, estos pensadores afirmaban que un compromiso con la democracia y con el método científico puede ser verdaderamente aprendido sólo mediante la aplicación y ejercicio de la inteligencia. Un cometido así no puede ser adoctrinado; solamente lo que provoca automaticidad y no-reflexividad puede ser impuesto. Una sociedad totalitaria debe adoctrinar para poder asegurar su perpetuación, mientras que una sociedad democrática -basada en el razonamiento, discernimiento y la crítica junto al fiel empleo del método científico- no puede usar métodos educativos que impongan.
2. El adoctrinamiento utiliza a los individuos como medios para un fin, violando una prohibición fundamental kantiana, en términos de ética. Se niega a los recipientes el derecho de escoger sus propias creencias y la posibilidad de tener un juicio independiente.
3. Si los fines educativos son democráticos, entonces los medios deben ser democráticos. Si los fines son el ejercicio de la inteligencia y el discernimiento, entonces los medios deben incluir el ejercicio de estos.
4. La educación es adoctrinamiento cuando configura cualquier enseñanza de tal manera que después no se pueda ni se podrá cuestionar incluso si una causa razonable emerge. Kilpatric (1972) calificará la incapacidad de pensar y decidir por uno mismo como un sometimiento del niño hacia quienes le enseñan. Y la razón de este sometimiento es la siguiente: el fin de la educación para Dewey es el de capacitar al individuo para reorganizar o reconstruir continuamente su experiencia para después usarla, modificarla

y refinarla. El individuo, cuyos aprendizajes no son amenos a este proceso, probablemente no pueda actuar como Dewey llama un “guardián directivo”. No es, entonces, dueño de su propia inteligencia; o en otras palabras, un individuo así es poseído por sus aprendizajes en lugar de poseerlos.

5. Dewey (1958) pensó que un adoctrinamiento efectivo no es posible en las circunstancias sociales de su tiempo (país democrático y el espíritu de la posguerra). Solo cuando no hay orden social, entonces el problema educativo central es el de preparar a los jóvenes para convertirse a un nuevo -pero innato- orden, y de ninguna manera los induce al existente.
6. Adoctrinar tiene que ver en su mayoría con un tipo particular de contenido que es impuesto. Dewey (1932, como se citó en Raywid, 1980) admite que él también quiere implantar cierta perspectiva a los jóvenes e inducirlos hacia cierta ideología en particular. Sin embargo, esa tarea es puramente dialéctica, ya que se toma un concepto formal independientemente de su contenido.
7. El anterior punto puede sugerir que el crimen de la imposición reposa, en parte, en la naturaleza de lo que es impuesto. Hampshire (1978) declara que el adoctrinamiento de un hombre es el aprendizaje de otro, de acuerdo a sus evaluaciones sobre las proposiciones aprendidas. Para Dewey, todo lo que funciona para restringir el alcance y el desempeño de la inteligencia crítica y reflexiva es repugnante, y todo lo que sirve para ampliar ese alcance es deseable. Por lo tanto, educar en jóvenes un pensamiento democrático y crítico es moralmente superior que educarlos en el fascismo y en la aplicación memorística del conocimiento (Raywid, 1980). La afirmación presentada se justifica en los principios democráticos que tanto defiende y en el criterio de maximización del desarrollo individual que se presenta a continuación.
8. Dewey nunca desarrolla una función y justificación para la educación, al menos no con la especificidad de Piaget y Kohlberg. Sin embargo, el pensamiento democrático y crítico que tanto aprecia están cercanamente asociados con la maduración intelectual. Una parte importante de la justificación para impartir fines y medios democráticos y científicos es esta contribución que Dewey hace al desarrollo individual. La instrucción en democracia no es simplemente una imposición arbitraria de las maneras de nuestra sociedad en las inmaduras. El propósito último de la educación democrática es simplemente el crecimiento. Entonces, ¿puede esto ir tan lejos como para denegar el

derecho a adoctrinar cuando hay intereses individuales sobre intereses sociales educativos? Al parecer no, porque para Dewey el interés de una sociedad democrática reposa precisamente en la maximización del potencial de los individuos que la constituyen. Y recíprocamente, una sociedad democrática es el ambiente único en el que los individuos pueden crecer normalmente a su máximo potencial. La justificación de imponer su variación de educación se basa en que es el mejor tipo para habilitar a los individuos en alcanzar la madurez intelectual. La fuente lógica de esta propuesta educativa y del sistema social están justificadas por el mismo criterio: la contribución al desarrollo individual (Raywid, 1980). Hasta aquí se han presentado algunas pistas que pueden llevar al lector a cuestionar el pensamiento de Dewey, tan centrado en el criterio que se ha exployado. Esta fijación llevaría a las sociedades democráticas a utilizar métodos y contenidos que converjan en el objetivo del desarrollo individual. Esto resulta contradictorio e incluso, muy sorprendentemente, Dewey (1932, como se ciitó en Raywid, 1980) reconoce -en *Discussion of Theses on Freedom, in Relation to Cuultuure, Social Planning, and Leadership*- que la ideología que pretende que se imparta puede que resulte en adoctrinamiento pero al menos sería un adoctrinamiento auto-correctivo, sugiriendo que existe un tipo bueno de adoctrinamiento. Como se mencionó anteriormente, el concepto de adoctrinar manejado por esta corriente de pensadores es muy ambiguo y da lugar a contradicciones.

Este es el panorama que empezó el debate sobre educación y adoctrinamiento. El caso que fue construido contra el adoctrinamiento por parte de la corriente progresista de educadores no pudo resolver completamente los problemas identificados. Las soluciones a las preguntas de los 1920's con respecto al adoctrinamiento no podrían permanecer relevantes en nuestros tiempos si ni siquiera lo fueron en sus orígenes.

### **Sobre el estado del debate**

Hace ya varios años un notable filósofo describió la filosofía de la educación como un asunto cuyo nacimiento se complicaba. Tiempo después, Snook (1972) lo considera ya un infante saludable aunque aún dependiente de sus padres (las disciplinas tradicionales filosóficas). Si bien los esfuerzos por resolver los problemas de la educación se remontan a pensadores como Platón, la filosofía analítica proveyó una manera diferente de aproximarse al barullo. Como resultado, señala Snook, muchos estudiosos de la educación encuentran un interés renovado en los problemas filosóficos que enfrentan. El “adoctrinamiento” es uno de los temas que ha

cautivado a estos estudiosos –no siendo una sorpresa pues filosóficamente nos llevan a realizarnos preguntas de carácter ético o epistemológico- y abre una discusión relacionada con la educación moral, política, religiosa, formal, informal, etc.

En 1964 la Universidad de Manchester publicó un libro editado por T.H.B. Hollins que juntaba bajo un estandarte varias publicaciones en el campo de la filosofía de la educación elaboradas por notables filósofos analíticos británicos. Esto marcó seguramente un antes y un después en el concepto de adoctrinamiento y los debates que le orbitan. Dos de los escritos de aquella obra abordan la naturaleza del adoctrinamiento y a dónde se llega a través del análisis de esta idea: *Education and Indoctrination* de John Wilson y *Adolescents into Adults* de R.M. Hare. Ambos autores causaron gran revuelo, aunque no tanto como Antony Flew, quien comenta sus argumentos en 1965 con su artículo titulado *What is Indoctrination?*

Wilson (1964) consideró que la práctica educativa se convierte en adoctrinamiento cuando la evidencia para, o la veracidad de las doctrinas que se intentan inculcar (educar) no son adecuadas. El autor menciona que “si se quiere evitar el adoctrinamiento, entonces, lo que sea que enseñemos debe ser racional”. Hare (1964), por otro lado, considera que la esencia del adoctrinamiento no reposa en su posible falsedad o su evidencia, sino en los fines del adoctrinador. Mientras que Wilson distingue dos posibilidades, una basada en el método y otra en el contenido, Hare introduce una tercera distinción basada en los fines. Argumenta que un instructor espera todo el tiempo que aquellos que está educando empiecen a pensar por cuenta propia; en cambio, el adoctrinador vigila indicios de problemas y está listo para intervenir para suprimirlos. En este caso, el fin de un educador es entender que sus estudiantes son igual de educados que él mismo; probablemente estén en desacuerdo pero el educador estará contento con eso pues han aprendido a pensar.

Flew (1965) aporta con algunas ideas sobre el contenido y fines, en contraposición a Wilson y Hare. Realiza una interesante comparación entre la cartografía y la filosofía. Mapear, dice, es seguramente un muy prudente prelude para la prescripción. La palabra “adoctrinamiento” se encuentra condicionada por una definición clásica y estándar; sí es una palabra de un vocabulario no especializado. Si bien no es de uso tan común, es ampliamente debatida y por ello es por lo que la tarea del filósofo no termina en el mapeo. Wilson y Hare coinciden en que el adoctrinamiento debe ser algo malo. Flew está inclinado a pensar que es así el uso dominante del término, incluso está de acuerdo, aunque no haya sido siempre así, y no sea así en todos lados.

El polémico artículo de Flew provocó otros dos artículos a modo de comentario, Willis Moore con su escrito titulado *Indoctrination as a Normative Conception*, y John Wilson con *Comment on Flew's 'What is Indoctrination?'*. Moore (1966) señala que, si bien Flew indica que el tema es nuevo para los educadores y filósofos británicos, en América están bastante familiarizados. Ha sido ampliamente discutido en cuanto al debate sobre escuelas públicas versus religiosas y su mala práctica de adoctrinar a los estudiantes con dogmas religiosos. En el contexto de la Segunda Guerra Mundial, muchos americanos, impresionados con el aparente éxito de las dictaduras europeas al moldear las mentes de los jóvenes mediante métodos propios del adoctrinamiento, valientemente advocaban que de igual manera se podría adoctrinar a la juventud americana con las ideas clave de democracia. Moore atribuye la oposición al adoctrinamiento como método de enseñanza a los educadores adheridos a una filosofía liberal y asociados al nombre de John Dewey; y, que gracias a las ideas de este último, varias definiciones de términos clave como el “adoctrinamiento” han sido influenciados y tienen aceptación general en América.

Los educadores liberales afirman que el adoctrinamiento es un modo de enseñanza que reposa sobre la suposición de que sólo unos pocos miembros de cualquier sociedad son capaces de pensar por sí mismos, mientras que el resto son dependientes de ellos para su guía. Ante este autoritarismo, Dewey y sus asociados opusieron el sistema liberal de la democracia occidental como heredada por Milton, Locke, Paine, Jefferson, Mill y otros; y procedieron a resaltar el método de enseñanza en el que creían por corresponder con este liberalismo. Los seres humanos son esencialmente racionales y por ende, potencialmente capaces de decidir adecuadamente por sí mismos. La función de las escuelas, prensa y otros agentes educadores es la de mejorar e implementar esta capacidad racional en la juventud, no restringir o inhibir este crecimiento. El rol del docente en el aula de clases no puede ser el de un soberano, dictador o un dios, sino el de un compañero investigador trabajando cooperativamente con los estudiantes en la búsqueda de una solución posible de los problemas frente a ellos. Para este método de enseñanza, los liberales tendieron a reservar el término de *educación* (Moore, 1966).

Mientras que el debate de los estudiosos británicos se centraba en determinar si el *adoctrinamiento* debería ser definido en términos de fines, contenido, o método, o alguna combinación de estos, en el contexto de la filosofía de la educación americana de los 60's sucedía otra cosa. La perspectiva de Dewey y la definición peyorativa del término había permeado tanto el pensamiento educativo americano que automáticamente relacionaban el

adoctrinamiento en términos exclusivamente de método. Las consecuencias del debate político de la Segunda Guerra Mundial esculpieron en gran medida este significado. Los americanos no se encontraban divididos por los fines o el contenido de la educación política. Ambos lados querían inculcar la democracia en la juventud americana y reforzar su adherencia a un estilo de vida democrática (Moore, 1966).

En cuanto a John Wilson (1966), su respuesta da a entender que se encuentra dentro de una perspectiva que considera los tres, contenido, fines y método como circunstancias en las que sucede el adoctrinamiento. Wilson reconoce su descuido lingüístico al indicar que no había distinguido correctamente el adoctrinamiento del condicionamiento. Lo cierto es que apenas en esta época los estudiosos de la educación empiezan a tratar de definir o al menos determinar en qué circunstancia ocurre el adoctrinamiento, constanding un caos que no sería sistematizado hasta mucho después.

Snook (1972) edita un volumen en el que varios estudiosos discuten los problemas sobre el adoctrinamiento. La obra en su totalidad esclarece lo que realmente significa cuando se dice que alguien está adoctrinando y representa una lectura clásica en el estudio del problema “Adoctrinamiento vs Educación”. La pregunta última en este contexto, que tendría impacto significativo en la teoría y práctica de la educación, cuestiona si el adoctrinamiento es necesariamente peyorativo, o en otras palabras, es algo necesariamente malo o puede ser ética o educativamente justificable.

Los contribuidores de la obra de Snook se centraron, como se ha ido hilando hasta ahora, en el conflicto entre tres términos centrales: método, contenido y fines. En los 1970's el foco del debate era el significado del término “adoctrinamiento”. Como el lector puede sospechar, había un gran caos derivado de descuidos lingüísticos y diferencias en las corrientes filosóficas donde ocurre el debate, a saber, entre ingleses y americanos. Dos décadas más tarde, cuando la discusión madura debido a los numerosos aportes, Elmer John Thiessen responde al barullo que rodea la palabra “adoctrinamiento”, prestando atención a todos los autores que han tratado el concepto en la segunda mitad del siglo XX. Thiessen (1993) identifica cinco criterios o áreas en las que ocurre el adoctrinamiento: i) contenido, ii) método (s), iii) intención (fines), iv) efectos, e, v) institución.

- i) Contenido



Lo más evidente es la relación del adoctrinamiento con cierto tipo de contenido, a saber, la forma que toma una doctrina o sistemas de doctrina en una visión del mundo específica o ideología. En la temporalidad que trabajamos, estos términos (doctrina e ideología) se conectan sobre todo a la política y religión, mientras que solo el discurso científico es considerado libre de cualquier doctrina, pues supuestamente se basaba en hechos puros, racionalidad, lógica rigurosa y experiencia objetiva (Kazepides, 1987; Barrow & Woods, 1988; Hirst, 1974; como se citó en Hábl, 2017). La palabra doctrina se empleaba siempre considerándola no-científica y todo lo que eso implicaba (errónea, irracional, dogmática, etc.). Si bien la mayoría de las comunidades científicas actuales ya no sostienen este ideal romántico de la ciencia, debido a las críticas epistemológicas que se han hecho, el espíritu de la modernidad perdura y alrededor de este se encuentran críticas de románticos modernos que Hábl (2017) resume en:

*Doctrinas falibles.* Simplemente erróneas, que no están basadas en hechos. Estas doctrinas son llamadas irracionales (Wilson, 1972, como se citó en Hábl, 2017).

*Doctrinas sin fundamento o de sustentación insuficiente.* Lo que legitima doctrinas es la evidencia. Una doctrina sin evidencias es cuestionable, dudosa, incierta, vaga o le hace falta evidencia aceptada públicamente. (Wilson, 1964, como se citó en Hábl, 2017)

*Doctrinas que no pueden ser confirmadas o refutadas.* El ideal anti-adoctrinamiento de los teóricos de la educación liberal tiene una conexión directa con el principio positivista de verificación-falsificación. En este sentido, los argumentos morales, estéticos y religiosos serían insignificantes pues no pueden ser confirmados por el método científico. Por lo tanto, cualquiera que les enseñase algo justificado con argumentos que no se basan en un método científico estaría inevitablemente adoctrinando. (Kazepides, 1987; Flew, 1972; Snook, 1972; White, 1972; Gregory & Woods, 1972; como se citó en Hábl, 2017).

*Doctrinas ideológicas.* El autor Flew reconoce que no toda creencia mantenida por las personas debe necesariamente representar una doctrina que eventualmente se convierte en material de adoctrinamiento. “Si la convicción humana es la de degenerar en una doctrina, ha de ser ligada a algo amplio o ideológico”, dice Flew (Flew, 1972, como se citó en Hábl, 2017). Si bien Flew no da un ejemplo acerca de lo que se refiere, Hábl (1972) supone que las doctrinas, al contrario de las convicciones o enunciados parciales, son elementos de alguna explicación universal, meta-narrativa o, ante todo, filosofía de vida. A mi parecer, en el momento en que una persona tiene la seguridad de la verdad o certeza de lo que piensa (convicción), empieza la degeneración en dogmatismo. Y, el hecho de tratar de convencer a los demás de lo que uno



piensa no es más que el intento de otorgar significado a nuestras vidas y buscar en otros la validación de nuestro pensamiento. Esta sería, en otras palabras, una condición del ser humano que nace del miedo a desaparecer algún día sin que su existencia haya sido reconocida.

*Doctrinas de enganche.* Wilson advierte que las doctrinas políticas y morales tienden a ser “más cercanas al corazón de un individuo que cualquier otra creencia” (Wilson, 1964, como se citó en Hábl). Resulta curioso pensar en la función prescriptiva que posee el adoctrinamiento y como menciona Kazepides (1987), las doctrinas son enganchadoras y causan en las personas el adoptar estilos de vida acuerdo a ellas.

*Doctrinas propagadas con entusiasmo.* Los críticos de las doctrinas parecen molestarse por el hecho de que estas tienden a propagarse con ahínco y entusiasmo. Gregory y Woods señalan que la razón se debe a que quienes sostienen las doctrinas las consideran trascendentes y concernientes a la humanidad, y es por ello por lo que se esmeran en “urgentemente convencer a otros, los indecisos, los escépticos, de su verdad esencial” (Gregory & Woods, 1972, como se citó en Hábl, 2017).

*Doctrinas institucionalmente apoyadas.* Esta característica/crítica final se refiere a cómo las doctrinas son percibidas como fundamentalmente importantes, pues tienden a institucionalizarse. Kazepides dice que las doctrinas necesariamente “presuponen la existencia de autoridades o instituciones que tienen el poder de sostenerlas cuando han enfrentado críticas, herejía, o falta de fe, castigando sus enemigos” (Kazepides, 1987, como se citó en Hábl, 2017). Aunque ejemplos populares podrían ser la Iglesia Católica Romana y el Partido Comunista Leninista, podríamos incluir los sistemas educativos occidentales que nacen de la necesidad de crear mano de obra y formar ciudadanos. Al menos desde la perspectiva mercantilista y utilitarista, el objetivo es la instrucción de consumidores y trabajadores, dóciles e incapaces de cuestionar o evaluar sus creencias. Ciertamente, los enfoques educativos que siguieron a estos planteamientos sirvieron de contrapeso, enfocándose en la degradada y oscurecida formación artística y humanista. Después se irán desarrollando propuestas cognitivistas y finalmente constructivistas. Sin embargo, debo apuntar dos hechos importantes:

- 1) Existe en los modelos tradicional y conductista una connotación negativa que los asocia al adoctrinamiento y la percepción de que, los modelos que les preceden evitan el adoctrinamiento y son diferentes.

- 2) Este desentendimiento podría deberse a que las críticas expuestas hasta este momento, según Thiessen, no han definido el concepto de “adoctrinamiento” y siempre han partido de sospechas y dudas, pero nunca han ofrecido alguna definición de qué exactamente es una doctrina.

Pues bien, hasta aquí se han revisado los criterios liberales de contenido, que son para Hábl (2017) tan vagos y ambiguos que incluso podrían aplicarse a los mismos liberales. Cualquiera que enseña transmite doctrinas. Y aquellas doctrinas pueden ser verdaderas o falsas. Incluso, es posible adoctrinar la verdad, así como, mediante un buen método, dirigir a alguien al error.

ii) Método(s)

El contenido por sí sólo, por bueno, interesante o relevante que sea, no puede hacer mucho aisladamente. El método que utilizan los educadores es tan importante como el contenido que enseñan. Pero, para nuestra reflexión, ¿qué hace malo a un método y cuál es la diferencia entre usar un método malo y adoctrinar? Hábl (2017) responde con los siguientes puntos:

*Falta de evidencia.* El subtítulo es obvio, pero el problema se ramifica en los siguientes cuatro:

- 1) Métodos que no proveen suficiente razón, prueba o argumentos para el material que se está enseñando. Hull dice que, “las razones son disimuladas y la razón es pasada por alto” (Hull, 1984, como se citó en Hábl 2017).
- 2) Métodos que colocan la cuestión *qué* sobre el *cómo*. Green añade que “cuando, en la enseñanza, estamos simplemente preocupados por guiar a otra persona a la respuesta correcta, sin siquiera preocuparnos de que se llegue a la respuesta basándose en buenas razones, entonces no se está enseñando sino adoctrinando” (Green, 1972, como se citó en Hábl, 2017).
- 3) Métodos basados en la mecánica recitación, memorización y repetición aún presente en los sistemas educativos de nuestros tiempos son de lo más común.
- 4) Métodos que fuerzan a persuadir individuos “por fuerza de la personalidad del adoctrinador, por apelar a las emociones, o por el uso de una variedad de dispositivos retóricos”, en lugar de razones, evidencia, y pruebas (Benson, 1977, como se citó en Hábl, 2017).

*Mal uso de evidencia.* Puede suceder de varias maneras:

- 1) Falsificación directa, fraude (Wilson, 1972, como se citó en Hábl, 2017).
- 2) Racionalización de la evidencia en el sentido en que lo inconcluso es presentado como si fuera concluyente (*Ibid.*).
- 3) Manipulación de las razones con la intención de confirmar conclusiones dadas. En este caso, la racionalidad no sirve a la verdad, pero confirma o defiende la posición de uno mismo (Thiessen, 1993, como se citó en Hábl, 2017).
- 4) “La unilateral o sesgada presentación de un debatible problema”, y algunas veces “supresión de contra-evidencias” (Moore, 1972, como se citó en Hábl, 2017).
- 5) Hábl (2017) señala que la evidencia puede ser mal utilizada al tratar problemas controversiales, pero también en comunes. El adoctrinamiento puede ocurrir cuando el “criterio de indagación” es violado (Crittenden, 1972, como se citó en Hábl, 2017).
- 6) Por último, Flew declara que el adoctrinamiento también ocurre cuando el “estatus lógico” de la enseñanza de las doctrinas es violado, es decir, cuando las creencias que no son verdaderas, o al menos son conocidas por no serlo, son enseñadas como si fueran verdad (Flew, 1972, como se citó en Hábl, 2017).

*Abuso de la relación docente-estudiante.* Hábl encuentra cuatro posiciones con respecto a este apartado:

- 1) La aproximación autoritaria. Los docentes poseen la posición de autoridad, y, cuando es mal empleada, entonces es autoritarismo, que es inaceptable e inevitablemente implica adoctrinamiento (Flew, 1972, como se citó en Hábl).
- 2) Amenaza a la autonomía del estudiante. Un docente autoritario suprime la libertad de los estudiantes y al hacerlo puede llegar a adoctrinar.
- 3) Aproximación dogmática. Sucede cuando un docente promueve la engañosa impresión de que algo concreto es verdadero porque él lo dice. Esto no facilita que el estudiante examine voluntariamente lo que se estudia y, por lo tanto, sea adoctrinado.
- 4) Recompensa y castigo. Green cree que el uso de esta dinámica puede provocar que los estudiantes “aprendan a responder correctamente y sin dudas”, pero no basados en la evidencia, sino en la expectativa de una recompensa o castigo (Green, 1972, como se citó en Hábl, 2017). Este es quizá uno de los puntos clave relacionados con la

escolaridad, ¿acaso es descabellado pensar que el sistema de calificaciones y evaluaciones condiciona a los estudiantes a aprender, no por la importancia que implica aprender algo, sino por recibir buenas notas y evitar malas? Acaso no es evidente que los esfuerzos académicos están más orientados en la obtención de buenas calificaciones en lugar de la apreciación del conocimiento mismo; o acaso no es evidente que vivimos en sociedades hedonistas donde la felicidad es el único bien intrínseco y el conocimiento sólo es visto de manera instrumental.

*Negligencia de virtudes intelectuales.* Esto se refiere a lo que Aristóteles entendía como el tipo de cualidades necesarias en la búsqueda de la verdad que son, a saber, las relacionadas con el pensamiento crítico (objetividad, consistencia, autocrítica, rigurosidad, etc.). Este punto levanta problemas epistemológicos abismales, pues habría que preguntarse ¿de qué tipo de pensamiento crítico estamos hablando? Pues si entendemos lo último como “razonar bien” y basarse en evidencias sólidas que guíen nuestras opiniones, acciones y pensamientos, entonces bastaría con revisar los cuestionamientos posmodernos que enmarcan esta “razón” dentro del discurso del hombre blanco occidental, dudando de su supuesta neutralidad y objetividad. Sin embargo, para la corriente liberal de la educación, cualquier tipo de enseñanza que utilice métodos que no favorezcan estas virtudes intelectuales sería adoctrinamiento.

*Irracionalidad.* Todos los métodos mencionados son no-rationales y lo son porque, según Hábl (2017), o manipulan el material al no asegurar evidencia apropiada, o manipulan a los estudiantes de manera en que no adquieran conocimiento de manera independiente, libre y racional.

Como ya he mencionado anteriormente, la cuestión que rodea la “razón” es bastante problemática. Se ha supuesto que métodos racionales darán como resultado seres racionales, independientes y críticos, capaces de evaluar evidencias. Para los liberales, un método aceptable significa que es puramente racional. Pero al observar, por ejemplo, que un padre enseña a su hijo a lavarse los dientes, este lo hace sin basarse en evidencia o argumentos racionales (estos vendrán después, cuando el niño sea capaz de entenderlos). Desde la perspectiva educativa, Hábl (2017) menciona que el periodo inicial donde el niño está subordinado a una autoridad (padre o madre) es crucial, pues si el adoctrinamiento sucede en situaciones de confrontación con la autoridad, entonces es preciso que en esta fase se diferencien métodos educativos aceptables de métodos inaceptables (adoctrinamiento).

iii) Intención o metas

La intención o metas son fundamentales para la guía inteligente de los esfuerzos educativos. Existe una cantidad variada de propuestas, de las que podría mencionar: el cultivo de obediencia y docilidad a la autoridad; el fomento de sentimientos de comunidad, solidaridad social, ciudadanía, y pensamiento cívico; el desarrollo de piedad, fe religiosa, y plenitud espiritual; la cultivación de conciencia y acción política; la maximización de libertad, felicidad y autoestima; el desarrollo de autonomía; entre otros.

Hare (1964) considera que el profesor o instructor que “deliberadamente obstaculiza el crecimiento de un estudiante hacia la autonomía, necesariamente adoctrina”. Este ideal de autonomía se alinea con la teoría liberal pero rara vez se ha discutido la contradicción que esconde, a saber, lo impensable que resulta la autonomía absoluta. Los individuos buscan un balance entre el ideal de autonomía y el ideal de comunidad, entre dependencia e independencia.

#### iv) Efectos o consecuencias del adoctrinamiento

Los teóricos de la educación orientados al liberalismo concuerdan en que la educación se convierte en adoctrinamiento si como resultado se obtienen estudiantes con mentes cerradas o como el resultado del fracasado intento de algún educador por cultivar apertura crítica. Pero, al referirnos a la “apertura crítica de la mente”, se distinguen las condiciones necesarias (neutralidad epistémica, veracidad metodológica) para cumplir este ideal. Y no es más que eso, un ideal, imposible de cumplir totalmente porque no se considera los límites de la naturaleza humana. Hábl (2017) menciona que los niños nacen acríticos, dependientes, condicionados y, para que alcancen algún nivel de criticidad deben cuestionar los fundamentos que no son puestos en duda.

Cualquier forma de educación que se esfuerza en cultivar la criticidad ha pasado por alto la autocrítica. Si dentro de los fundamentos de cualquier corriente se encuentra este elemento (autocrítica), entonces son doctrinas las que se transmiten por medio de la *educación*. Pues bien, todos los esfuerzos educativos resultan en adoctrinamiento y esto se debe a la definición (no explorada) utilizada del concepto. Si bien la definición liberal considera que el adoctrinamiento es inevitable, existen otras propuestas que se empeñan en decir lo contrario.

En el siguiente capítulo se justificará una posición que defienda lo inevitable que es el adoctrinamiento, se ensanchará el concepto de tal manera que pueda volver a ser un sinónimo de educación y se explorará la educación moral, pues es en este tipo de educación donde se

evidencian las contradicciones resultantes de tan extenso y desconocido debate. Me adhiero a la proclamación de Counts de que toda educación contiene un gran elemento de imposición y que la aceptación de este hecho por los educadores (por lo menos) es nuestra mayor obligación profesional.

### **Capítulo III. Hacia un concepto amplio de adoctrinamiento, sobre nuestras miserables vidas y consideraciones de la educación moral.**

En este capítulo final se exploran las razones por las que considero que el concepto de adoctrinamiento manejado en nuestra región resultó ser negativo cuando formalmente no tiene una definición que nos lleve a considerarlo de tal manera; también se consolidan ideas del anterior capítulo para llevarnos al ensanchamiento del concepto de “adoctrinamiento”: por otro lado, se cuestiona la naturaleza de la educación y, finalmente, se reflexiona acerca del hombre y el mundo para aterrizar en la educación moral. Vale la pena aclarar que en el contexto en el cual Counts (1932) declara su defensa sobre la imposición relativa a cada esfuerzo educativo es muy diferente a la realidad ecuatoriana del primer cuarto del siglo XXI. La democracia estadounidense durante la Gran Depresión pretendía conservar el *status quo* y favorecía a una pequeña élite que dirigía el país. En el Ecuador, después del periodo liberal, los gobiernos se despreocuparon por la educación, un proceso que en más de un siglo no logra consolidarse, sufre reformas y es cambiado permanentemente como consecuencia de la imposición de ideologías que de igual manera buscan mantener las estructuras estatales y el poder (Aguilar-Gordón, 2019).

#### **Sobre la definición de *adoctrinamiento* en América Latina y la paradoja de Kripkenstein**

Para empezar conviene exponer la definición manejada en nuestra región de la palabra *adoctrinamiento* y una posible explicación para su estatus. He tomado como ejemplo a los diccionarios de la RAE, por su gran peso y relevancia en la lingüística española. Lo cierto es que en su primera versión de 1726 no se incluye la palabra “adoctrinar” sino “doctrinar”, que viene a definirse como “enseñar u disciplinar a alguno que se pretende instruir”. Por otro lado, *educación* se define como “la crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños en sus primeros años”; y “educar” se define como “criar, enseñar, amaestrar y dar doctrina a la juventud”. Es claro que estas palabras no tienen gran diferencia y señalan el mismo proceso. Sin embargo, tal como se discutió en el Primer Capítulo acerca de los límites del concepto de la educación según

la doctrina cristiana, revisemos otras dos definiciones. “Doctrina” tiene siete definiciones. No es mi intención reparar en la complejidad con la que se empleaba esta palabra en el siglo XVIII ya que escapa a los límites de este trabajo monográfico; así que expondré dos de ellas para probar el punto del que se hablaba anteriormente (a saber, lo estrecho que resultaba el concepto de educación o lo ancho del concepto de adoctrinamiento); primero es “enseñanza y documento que se da a uno que se pretende instruir y enseñar” y “se llama también la opinión buena o mala que se sigue de algunos Autores en una facultad”. Los límites se pueden encontrar en la definición que se da de una “doctrina falsa”, que no es más que “la que enteramente se opone a la verdad y a la razón, y la que es contraria a la Religión”. Ahora bien, esta edición se encuentra compuesta de cinco grandísimos tomos en los que “se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua”. Para su uso fácil se redujo, en siguientes ediciones, a un solo tomo.

Para el contraste revisemos las ediciones de 1791 (tercera edición) y, dando un gran salto temporal, la de 1956 (dieciochoava edición). En la primera ya se incluye la palabra “adoctrinamiento”, que no significa otra cosa que “doctrinar” y esta última se entiende como “enseñar y dar instrucción a alguno”. Lo interesante es que “doctrina”, aparte de seguir entendiéndose como “enseñanza que se da para instrucción de alguno”, también es considerada como “lo mismo que ciencia, o sabiduría”. Incluso “enseñar” es definida como “instruir, doctrinar”. Al parecer el concepto de *educación* no era tan complejo y recurrente como el de *doctrinar*. Ahora bien, uno podría esperar que en la edición que falta revisar (1956), podría haber cambiado algo, no solo porque ha transcurrido más de un siglo, sino también casi treinta años en los que diccionarios anglosajones cambiaron la definición como hemos discutido. La verdad es que en la edición mencionada “doctrinar” se definía como “enseñar, dar instrucción”; y “enseñar” como “instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos”. No fue sino hasta la versión de 1992 cuando se empieza a notar cierta tendencia (negativa) y mayor vale al concepto de educación. En esa edición se entiende “adoctrinar” como “enseñar, educar, instruir a alguien. A veces referido especialmente a la instrucción en una fe o creencia religiosa”. Si se buscara en nuestros días la tendencia, ya es firmemente marcada, “adoctrinar” es “inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”; su relación con enseñar o educar se rompe por completo y se emplea una palabra completamente ajena: inculcar. El cambio es realmente reciente, apenas unas décadas. En la edición del 2001 es cuando por primera vez se utiliza un banco de datos académicos para llevar a cabo la revisión que dio lugar a su 22a edición.



El debate es inexistente en Hispanoamérica –a saber, la supuesta diferencia entre “educar” y “adoctrinar”-, dándose por sentado la victoria de Dewey y sus seguidores en su empresa contra el adoctrinamiento bajo criterios sumamente incoherentes (se dedicará la siguiente sección a este punto). Al respecto hay apenas una introducción al debate elaborado por José Ibañez y los otros pocos textos que he encontrado siguen la línea histórica del debate estructurado por Raywid. Durante todo el siglo XX se habló bastante sobre adoctrinamiento en nuestra lengua, manejando el término negativamente pese a que formalmente solo fue considerado así desde principios del siglo XXI. Para entender este acontecimiento he abordado el fenómeno desde otra perspectiva.

La paradoja de Kripkenstein –llamada así para acreditar a Kripke y a Wittgenstein- es bastante útil para entender el problema que aquí llama la atención y tiene que ver con cómo aprendemos el significado de las palabras. De acuerdo a Wittgenstein, aprendemos de acuerdo a cómo los demás usan las palabras y es algo que requiere mucha repetición. Para la mayoría de palabras que se usan diariamente, no hay buenas definiciones. Por ejemplo, en una presentación sobre el método socrático Daniel Bonevac (2017) cuestiona a sus estudiantes para llegar a una definición de “silla”; la primera respuesta dada es “algo diseñado para sentarse”, pero enseguida se indica que ese primer intento de definición es demasiado amplio pues abarca cosas que no son sillas como sofás, inodoros, sillones, etc. La segunda definición dada es “algo diseñado con la intención de ser una silla” que es muy cercano a decir “una silla es lo que yo llamo silla”, que resultaría muy extraño, pues cualquier cosa podría caer en esa etiqueta si uno lo quisiese. El nudo de esta discusión recae en la idea de que las definiciones no suelen ser adecuadas, ni siquiera con algo tan simple como “silla”. Es aquí donde empieza la paradoja. Si no podemos apuntar a una definición, entonces a qué apuntamos exactamente. Si alguien considera que “silla” significa otra cosa como “mesa” o que “cinco” significa “seis”, ¿cómo se podría indicar que es erróneo o es siquiera posible hacerlo? En primer lugar, no podemos depender de las definiciones de las palabras porque aquellas se alinean con cómo las utilizamos, y si dependiéramos de las definiciones, las palabras mismas para formar una definición son adquiridas por el uso que se dan. Kripke (1982) explica este punto relacionándolo con cómo aprendemos matemáticas. Imaginemos a un niño que aprende las adiciones hasta 20; en algún punto abstraerá la función a  $x+y$ ; sabrá que, aunque su profesora no le ha enseñado aún  $20+1=21$ ; pero, imaginemos ahora a otro niño que considera que esa función sólo se aplica a números menores que 20 (porque su profesora sólo les ha enseñado a adicionar hasta allí). Este segundo niño abstraerá la función aprendida de la siguiente manera:  $x+y=x+y$ , si  $x$  o  $y \leq 20$ ;



y,  $x+y=0$  en cualquier otra situación. En otras palabras, para el segundo niño la adición sólo sería posible si el resultado es igual o menor que 20 y, en cualquier otro caso el resultado es 0. La profesora nunca se dará cuenta que los niños se encuentran en desacuerdo sobre el significado de la función de adición porque en la clase sólo se trataron con adiciones hasta el 20; tampoco sabrá que un niño aprendió una función errónea porque es compatible con los límites de la clase.

Un punto importante de lo discutido hasta el momento es que podría haber gente manejando una función diferente a la estándar y nunca podría ser evidente porque su comportamiento es compatible. Es así como las personas a nuestro alrededor podrían tener interpretaciones diferentes de las palabras o conceptos bastante abstractos como “amor”, “fe”, “educación” o “adoctrinamiento”. Hay un hecho grave y es que, como hemos revisado hasta hora, la definición oficial de *adoctrinamiento* en el mundo hispanoparlante no tiene connotaciones negativas pero su uso común se encuentra cargado de estas; o bien, el debate sobre la diferencia entre educación y adoctrinamiento para nuestra región es inexistente, o bien la academia latinoamericana no es lo suficientemente influyente como para cambiar la definición en los diccionarios como sucedió en Gran Bretaña y Estados Unidos. Irónicamente, la larga inercia de esta palabra (adoctrinamiento) viene a favorecer la defensa que aquí se erige, a saber, sostener que “adoctrinamiento” no es más que otra etiqueta para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Me parece que la paradoja de Kripkenstein explica de buena manera el derrotero que se ha tomado para llegar a esta situación

### **Hacia un concepto amplio de *adoctrinamiento*.**

La intención de este subcapítulo es la de ampliar horizontes establecidos, para ensanchar y complejizar el concepto de “adoctrinamiento”; por supuesto, esta intención es muy ambiciosa y un individuo poco podría hacer para cambiar un significado que, como se ha expuesto, se determina por su uso social. Es por eso que esta ampliación se limita, también muy optimistamente, al lector. Considerando el hecho de que existe una amplia literatura sobre el concepto en cuestión, uno podría esperar que se haya clarificado, pero no es así. Aunque todavía no hay consenso entre los filósofos sobre lo que “adoctrinamiento” significa, hay un acuerdo ampliamente difundido que considera una necesaria relación con las “doctrinas”. Se asume una especie de vinculación etimológica, que se marca muy profundamente en los intentos más tempranos de diferenciar la educación del adoctrinamiento; y que, como hemos

revisado, se centran en el criterio del contenido. Lógicamente, las doctrinas serían una condición necesaria en el adoctrinamiento.

Thiessen (1982) se encarga de argumentar contra esta condición necesaria de doctrinas y, por daño colateral, la supuesta alta probabilidad de adoctrinar cuando se pretende enseñar alguna doctrina. Lo primero que señala es en la falta de atención prestada al concepto de “doctrina”, que regularmente se identifica o se relaciona con “ideología”. Incluso Snook reconoce que es un término extremadamente vago. ¿Cómo es posible que varios filósofos de la tradición analítica hayan descrito doctrinas de formas tan ambiguas y vagas como en la frase “*not known to be true*”? (Thiessen, 1982). El autor procede, entonces, a exponer las descripciones del término “doctrina” en varios escritos y señala que parecería que el concepto carece de significado (*meaningless*) debido a las contradicciones, confusiones y problemas fundamentales que encuentra. Aun así, él no llega a esa conclusión y “doctrina” no debe ser entendida simplemente como “creencia” tal cual lo han hecho algunos diccionarios. Coincide con Gregory & Woods (1972) cuando argumentan que uno no “va alrededor hablando de la doctrina de que ocho pintas equivalen a un galón, o la doctrina de  $2+2=4$ ”. También coincide con Patricia Smart en que generalmente no nos referimos a proposiciones observacionales como doctrinas. A continuación gráfico la propuesta de Thiessen sobre los sistemas de creencias y en dónde se encuentran las doctrinas según este, siguiendo un modelo cercano al de Quine y Green:

Sistema de creencias

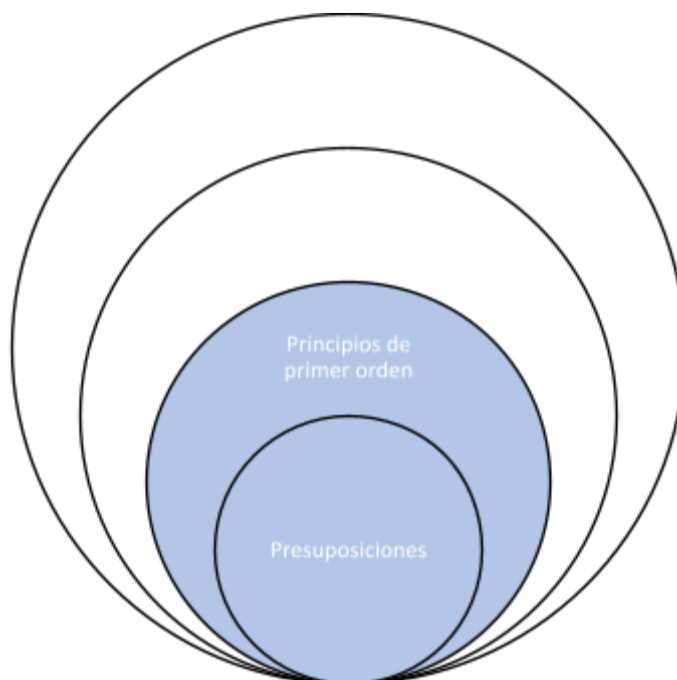


Gráfico 1. El área pintada corresponde a lo que Thiessen considera como “doctrinas”.

Al ocupar la parte central de un sistema de creencias, las doctrinas tienen un amplio radio de implicaciones. Thiessen (1982) considera que las doctrinas no son verificables ni falseables debido a su estatus lógico dentro de un sistema de creencias. Además, debido a su lugar central en el sistema de creencias, la importancia de las doctrinas es una característica elemental. Ya sea que los individuos estén o no de acuerdo con cierta doctrina, ambos lados coincidirían en que es importante su verdad o falsedad. Estos son los criterios de Thiessen para definir “doctrina”, señalando que su análisis se alinea con uno de sus argumentos donde concluye que las doctrinas son encontradas en la ciencia, así como en la religión. Principios infalsables de primer orden o presuposiciones de gran escala e importancia son encontrados en todo sistema de creencias o cualquier forma de conocimiento.

Generalmente las doctrinas están relacionadas a la religión, la política y la moral. Si uno buscara en revistas hispanas especializadas en educación o filosofía, se toparía con temas recurrentes: la España franquista, el chavismo venezolano, el peronismo argentino, las dictaduras latinoamericanas en general, la Europa nacional-socialista, revistas militares, terrorismo, guerrillas, religión, etc., como si el peligro de adoctrinar solo residiera en estos temas, pese a que Thiessen –describiendo cómo Wilson, Flew, y Gregory & Woods se refieren a doctrinas- señala que se presenta este peligro en un paradigma que supuestamente no encierra

doctrinas como lo es la ciencia. Si el criterio de contenido es aceptado en el “adoctrinamiento”, entonces no se limita a doctrinas, sino que se extiende a todas las áreas de conocimiento y creencia.

Ahora bien, se habló de un daño colateral que genera la pregunta ¿son las doctrinas más susceptibles a ser adoctrinadas que otras áreas del conocimiento o creencias? La verdad es que este segundo punto se ha tratado aún con menos rigor que el primer punto. Considerando la conclusión a la que se ha llegado hasta ahora sobre las doctrinas, Thiessen (1982) señala que simplemente es más fácil adoctrinar doctrinas. En cambio es muy difícil adoctrinar proposiciones observacionales, o creencias que obviamente son verdaderas o falsas. Al respecto discrepo, al menos si consideramos la paradoja de Kripkenstein las proposiciones observacionales son siempre adoctrinadas, en el sentido en que se adquieren conceptos de manera irracional y casi nunca se cuestionan. Para explicar esto de mejor manera, volvamos al principio. El criterio de contenido para diferenciar el adoctrinamiento de la educación fue basado en la transmisión de doctrinas; limitadas a los campos de la moral, la religión y la política. Me he esforzado por mostrar que el concepto de doctrina es bastante ambiguo y no se limita a estos campos sino que se extiende a todo tipo de conocimiento y creencias, incluso la ciencia. Me inclino a pensar que una doctrina es cualquier sistema de ideas *transmisibles*. Si nos basamos en el sistema de creencias que se ha presentado encontramos que las doctrinas se encuentran en el nivel más central de este, de donde podemos asumir que, de alguna manera, las proposiciones observacionales y generalizadas dependen de las doctrinas aceptadas. Todo esto para señalar que, incluso si el adoctrinamiento se limitase a la transmisión de doctrinas, estas juegan un rol fundamental en un sistema de creencias y no sirve como criterio tal como lo hicieron los progresistas –quienes confiaban en que el conocimiento científico es inmune a ser impuesto y nada tienen que ver con las doctrinas. Por otro lado, cuando afirmo que los conceptos se adquieren de manera irracional me refiero al método considerado irracional por los progresistas, a saber *recompensa y castigo*. Me inclino a pensar que la educación formal es un gran sistema que utiliza el método mencionado y que los estudiantes suelen aprender conceptos sin basarse en la evidencia que se les presenta sino que lo hacen por la expectativa de una recompensa (buenas calificaciones) y evitar un castigo (fallar una clase). Esto se puede extender a la educación informal y la sociedad en general, ser aceptado o rechazado. La socialización que supone la educación en general es la introducción del niño a cierto estilo de vida y a la adopción de ciertos conceptos dominantes. Este tipo de adquisición de conceptos es irracional e instrumental puesto que el conocimiento, en sociedades hedonistas, no es un bien intrínseco.

Por último, cuando afirmo que las proposiciones observacionales se adoctrinan entiendo “adoctrinar” de manera amplia, es decir, encaminar o dirigir. Paradójicamente, una de las maneras en que la RAE maneja la definición de “educar” en nuestros días es como “dirigir, encaminar, doctrinar”. Simplemente, doctrinar es la etiqueta que tiene las connotaciones negativas para el mismo proceso.

En definitiva, el criterio de contenido no sirve para diferenciar educación de adoctrinamiento al romper con el límite conceptual de una doctrina y señalar que el adoctrinamiento no se limita a cierto tipo de conocimiento y creencias como regularmente se hace. Pasemos entonces al próximo criterio, a saber, el de método. Dewey fue quien vinculaba fervientemente el adoctrinamiento a cierto método de enseñanza, considerándolo ilegítimo. Como se indicó en el capítulo anterior, el método predominante antes de Dewey fue el de Herbart que se centraba en el maestro, de instrucción autoritaria y atmósfera social de la escuela reducida a una monarquía. Es así como Dewey pretendió utilizar métodos que supuestamente evitan el adoctrinamiento (ver cap. II) cuando en realidad no fue posible, pues el concepto que manejaba él y sus seguidores era demasiado ambiguo y su confianza en el método científico le pasó factura. Ni siquiera hay un consenso epistemológico que diferencie una doctrina del conocimiento científico, la quasi-ciencia o la verdadera ciencia. Revisamos que incluso admite su intención de inducir cierta ideología (democracia) a las mentes jóvenes y si el resultado es llamado adoctrinamiento al menos es moralmente superior a lo que sucede en un régimen autoritario.

En este punto nos podemos preguntar ¿qué es exactamente lo que hace ser adoctrinador a un método de enseñanza? No es el estar relacionado a algún tipo de autoritarismo; de hecho en una situación pedagógica moderna es sumamente ineficiente recurrir a este estilo. Tampoco los diferencia el filtro del método científico, ya que después de la introducción de la geometría no-euclidiana, la física no-newtoniana y la lógica inductiva “resulta que todas las teorías son igualmente indemostrables (*unprovable*)” (Lakatos, 1974, p. 11). Y tampoco resulta de ninguna de las especificaciones que Hábl menciona en su sección dedicada al método; cada punto es refutable. Me inclino a pensar que el adoctrinamiento, según el criterio de método (recopilado por Hábl), ocurre de igual manera en esfuerzos educativos legítimos, y no es justificable que malos métodos (que contienen algún grado de imposición) caigan bajo la etiqueta de adoctrinamiento y los buenos bajo educación (que supuestamente evitaría la imposición). Me parece a mí que los únicos métodos que verdaderamente escapan a algún grado de influencia son los que conducen al escepticismo, pero esto no es deseable, al menos no en su versión

extrema. En la naturaleza de la educación y del adoctrinamiento hay un encaminamiento, acción que necesariamente supone algún grado de imposición o influencia, por mínimo que consideremos. En el anterior capítulo se habló de la sistematización que hace Tiessen en cuanto a cómo se ha considerado que un método es adoctrinador, concluyendo en las características de *falta de evidencia*, *mal uso de evidencia*, *abuso de la relación docente-estudiante* y la *negligencia de virtudes intelectuales*. Se repara en la manipulación del material y del estudiante de manera en que no adquieren conocimiento independiente, libre y racionalmente. Me he esforzado por indicar que en una situación pedagógica moderna recurrir al autoritarismo es sumamente inefectivo, también he atacado el pensamiento crítico defendido por los progresistas y su fe en el método científico. El criterio de método para diferenciar la educación del adoctrinamiento es algo coherente para una visión progresista de la educación. El trabajo epistemológico de finales del siglo XX ayuda a cuestionar la supuesta neutralidad y objetividad del conocimiento científico e incluso tomé otra ruta, indicando que las doctrinas también se encuentran en el conocimiento científico o bien todo conocimiento científico puede caer en la etiqueta de doctrina. Si consideramos la aproximación posmoderna a la verdad, el conocimiento, los valores, etc., entonces el problema es aún más explícito, sin embargo, tarea tan magna merece un riguroso estudio posterior.

Para terminar con este criterio me referiré a la afirmación que había hecho sobre el empleo de métodos que conduzcan al escepticismo. Me inclino a pensar que la adquisición de conocimiento de manera independiente, libre y racional es posible en una situación pedagógica ideal pero no en la realidad. Nos encontramos limitados a la magnitud de la acumulación del conocimiento humano y a la influencia de los individuos que hicieron y hacen posible transmitir ciertos pedazos; a menudo se deja de lado el contexto de dependencia de todos los conceptos. El método cartesiano, por ejemplo, me parece que escapa esa influencia al hacernos dudar de absolutamente todo hasta llegar a algún fundamento del que ya no podamos dudar y en función de eso reconstruir nuestra realidad. Aun así, hay que reconocer que esa reconstrucción va a estar limitada al conocimiento que acceda un individuo y al horizonte de su imaginación. También hay que reconocer que si decidimos utilizar estos métodos con la intención de llegar al escepticismo ya hay inherentemente algún grado de influencia, a saber, la expectación de que los individuos duden. Visto de esta manera, difícilmente podría decir que escapa a toda influencia, es evidente que la hay pero si es así al menos lo es en la menor medida comparado con otros métodos.

Dirijámonos ahora al criterio de intención. Pero primero debería realizar una aclaración; si se quiere juzgar la acción de adoctrinar por sus intenciones habría que, primero, romper la delgada línea entre adoctrinamiento y educación. Snook y White evitaron los problemas de los criterios método y contenido para conectar el concepto de adoctrinamiento solamente a la intención de un docente. Dewey reconoce su intención de adoctrinar las ideas clave de la democracia en la juventud escudándose en el desarrollo individual. Hay una buena razón para querer preparar y disponer de las nuevas generaciones para incluirlas en nuestra sociedad, introduciéndolas en nuestro estilo de vida (sea cual sea el que la sociedad determine). No es mi intención declarar o establecer criterios para considerar una educación-adoctrinamiento moralmente superior a otra como hace Dewey, tampoco quiero que se entienda que la ética es el tribunal supremo desde el cual se juzga un estilo de enseñanza sino que la educación es un concepto moral y se hablará al respecto en la sección titulada *Sobre la naturaleza de la educación*. La acción educativa no sólo se puede juzgar en términos de intención, cuenta con otras dos aproximaciones, a saber, por sus consecuencias o la consideración de la acción por sí misma. Me inclino a pensar que aproximarse al adoctrinamiento por su intención es indeseable. Por ejemplo, las ediciones publicadas por el Gobierno Venezolano y distribuidas gratuita y obligatoriamente en todos los colegios públicos del país presentan ideales propuestos por Chávez en su Libro Azul (2010) y en cimientos del partido MBR200. La intención del Gobierno es garantizar una educación gratuita y de calidad a toda la población. La intención del partido nacional-socialista durante el mandato de Hitler tampoco suena tan mal, en sus declaraciones oficiales. En la educación contemporánea el currículo oculto es el problema y se refleja en las consecuencias, no en las intenciones.

Tradicionalmente, la intención de adoctrinar necesariamente atenta contra la autonomía del estudiante. Obviemos el hecho de que ningún docente deliberadamente adoctrina (y si lo hacen es más bien de manera inconsciente o bajo la idea de que es algo bueno y necesario, como proponerse a formar activistas), sino que mayoritariamente ocurre de manera involuntaria bajo otras intenciones que supuestamente son diferentes como la de educar. Aun así, la autonomía absoluta no es más que un ideal, como se ha indicado anteriormente; nos movemos entre este ideal y el de comunidad, entre dependencia e independencia. Las intenciones de los esfuerzos educativos que intentan distanciarse del adoctrinamiento también atentan en alguna medida contra la autonomía de los niños, elaborando mecanismos para adoptar cierta visión del mundo, cierto estilo de vida, abrazar ciertas ideas, etc. Me decanto por la filosofía personalista de Mounier, donde la educación no puede tener por fin (intención) amoldar al niño al conformismo de un medio familiar, social o estatal, ni se restringe a adaptarlo a la función o al papel que ha de

representar al llegar a adulto. El hombre no es formado para la familia, ni para el Estado (o sociedad) ni para la producción, sino para él mismo (Espinosa y Carreras, 1982). Los autores hablan de un tipo de humanismo que no está dominado por la mística del individuo como en el Renacimiento o la Modernidad, sino que hablan de un segundo humanismo dominado por la mística de lo colectivo.

Para Feng-Jihu Lee, la intención o fin es el criterio más apropiado para separar la educación del adoctrinamiento. Y, además, el criterio es particularmente ventajoso al tratar con la educación moral de niños y niñas. Si por adoctrinamiento se entiende que alguien intenta hacer que uno crea que un juicio moral es correcto o que cierta actitud moral es apropiada de manera en que nada pueda agitar esta creencia o actitud, el estudio del emotivismo de Setevenson podría dejar en claro dónde están los cimientos teóricos del adoctrinamiento (Feng-Jihu Lee, 1996). La verdad es que la teoría de Stevenson se limita a un análisis de la ética, comúnmente llamado metaética. El emotivismo, en resumen, considera que los juicios morales no son descriptivos, al menos en un principio, sino que pronunciar “oraciones” morales tiene la función de expresar emociones, e influenciar o invitar a otros a compartirlas. Tanto para la formulación tradicional del criterio de intención como para otras formulaciones como la de Lee existe una gran debilidad: se conectan solamente a la intención del docente, consciente o inconsciente. Es más significativo asumir que es un problema de causas estructurales, la formulación tradicional no reconoce las estructuras sociales e institucionales, siendo simplemente inservible (Hattunen, 2003). Uno podría presumir, como lo hace Hattunen, que si hubiera adoctrinamiento este sucedería al nivel del currículo oculto en la enseñanza (pos)moderna. Sin embargo, eso sería coherente si educación y adoctrinamiento fueran diferentes; me inclino a pensar que no es una cuestión de intenciones explícitas o implícitas en las estructuras. En primer lugar, las intenciones explícitas no suelen presentarse de manera en que se consideren indeseables. En segundo lugar, es ridículo considerar que las intenciones (explícitas o implícitas) indeseables caigan bajo la etiqueta de adoctrinamiento; en un país capitalista será condenada de adoctrinadora la intención de formar jóvenes comunistas mientras que en un país comunista ocurrirá lo contrario. Es una cuestión de estructuras que las justificaciones para ciertas intenciones sean coherentes. El criterio es, en suma, inservible para separar la educación del adoctrinamiento.

Sigamos con el penúltimo criterio, a saber, las consecuencias. Las primeras consideraciones sobre este criterio se centraban en los resultados de la enseñanza y la educación. La enseñanza se convierte en adoctrinamiento si como resultado se obtiene una “persona adoctrinada” y



alguien así, según Wilson (1972), vive en autoengaño, siendo una especie de sonámbulo. La formulación tradicional de este problema presume que una persona está adoctrinada cuando no cambia su pensamiento a pesar de la evidencia en contra. Hattunen (2003) se pregunta ¿quién podría decir que esa persona está adoctrinada? ¿Debería una “persona racional no adoctrinada” siempre cambiar su pensamiento cuando le es presentada evidencia en contra? Y si este el caso, entonces ¿fue Einstein una persona adoctrinada por no aceptar la física cuántica a pesar de la muy razonable contra-evidencia que se le presentó? Si prescindimos de esta crítica, me parece que el tipo de enseñanza que resulta en mentes cerradas se lo etiqueta como “adoctrinamiento” por conveniencia. La formulación de este criterio no es rigurosa en ningún sentido. Si consideramos lo revisado en el capítulo anterior, las condiciones necesarias para una apertura crítica de la mente involucran vacíos epistemológicos serios. En resumen, el criterio de consecuencia es problemático, la formulación tradicional (que se empleó para separar educación de adoctrinamiento) asume que una persona adoctrinada no cambia sus creencias a pesar de la evidencia presentada en contra. Los vacíos epistemológicos que mencioné se refieren a la sagrada evidencia y la posibilidad de que no es tan confiable como parece ser. El último criterio, a saber, de institución se hará claro en la sección dedicada a la educación moral.

### **Sobre la naturaleza de la educación**

No es extraño pensar que siempre ha existido una sublime esperanza en la educación, todavía hay un gran número de personas que se encuentran convencidas del remedio que significa la educación para cada enfermedad que afecta al ser humano: pobreza, injusticia, corrupción, lucha de clases, etc. Lo que no ha hecho más que idealizar la palabra *educación* y asumirla como compás del derrotero a tomar si se quiere llegar al verdadero cambio. Hace cuántas generaciones es desde cuando se maneja este discurso, cada una creyéndose mejor que la que precede y más sabia que la venidera. Lo cierto es que uno de los asuntos más cruciales de la educación se refiere a su naturaleza y la extensión de su influencia; y lo más común ha sido etiquetar de buena o verdadera educación a una enseñanza dirigida a la autonomía, apertura de mente y la adopción de valores democráticos; mientras que casi todo lo demás cae en la etiqueta de mala educación o más corrientemente pronunciada como *adoctrinamiento*.

La educación no es neutral, ni esta ni otra etiqueta utilizada para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al preguntarnos sobre qué es aquello de lo que se habla cuando se habla de educación, necesariamente nos preguntamos sobre el fin que debería perseguir la educación. Definir de manera rigurosa y analítica qué es la educación escapa a los límites y

pretensiones de este escrito, pero a menudo se parte de la consideración de que es generalmente una práctica considerada positiva y que tiene que ver con el incremento y desarrollo holístico del ser humano. Y siempre de ciertos aspectos del ser humano; de las infinitas posibilidades, se escogen unas cuantas. ¿Qué y cómo debe ser el hombre? En la historia se ha definido la naturaleza de la educación relativamente a su contexto histórico y político; los fines cambian también de manera muy diversa. Me inclino a pensar que la educación en nuestro contexto está ligada a cierto tipo de razón, a cierto tipo de democracia, a la autonomía (no absoluta), a la apertura crítica de la mente y cualquier otro elemento que siga esta línea. Me parece que la tendencia es clara. Nos movemos entre la utopía y la realidad, sería ingenuo pensar que, si por ejemplo todos abrazamos los valores democráticos (constante auto-examen, auto-crítica, auto-revisión, auto-evaluación, etc.) llegaríamos al estadio último de nuestra especie. Es obvio, aunque no muy resaltado a mi parecer, que hay quienes mantienen que, si los fines de la educación conducen a la democracia, estos fines no deben ser últimos, sino que debe existir una apertura radical. Mi posición personal prefiere la *democracia* como concepto más allá de una forma de gobierno, con sus matices. Pero en la medida en que todavía no hemos podido imaginar o pensar en algo mejor, estoy consciente de sus deficiencias y retos. Hay que actuar, como dice Russell, vigorosamente aunque no se tenga certeza alguna.

El problema aquí es que esta tendencia es etiquetada como buena; la *educación* que encamine a esto es considerada verdadera. A mi parecer, la “buena educación” (que es así sólo en nuestro espacio –ignoro lo que sucede en países no democráticos) es conveniente en el punto en el que nos encontramos dentro del gran devenir histórico. En el primer capítulo de este texto, hablé de un sueño que tuve alguna vez que me sirvió de metáfora para algo que probablemente se entienda mejor en este punto de la lectura; imaginad que son abandonados en un planeta océano, sin la posibilidad de pisar suelo, imaginad la agitación del agua y la angustia por la inexistente tierra firme, sin ningún lugar donde poder estabilizar nuestro cuerpo y mente arrastrados por las olas. La incertidumbre es aterradora (el interminable mar), pero habrá que hacer un esfuerzo por no desesperar. En esa infinitud, ya en términos educativos, hay cosas que nos pueden parecer buenas a nosotros o a nuestra colectividad y tengamos la intención de diseminarlas. Probablemente, pese al gran esfuerzo que pongamos, logremos poco o nada. Tal vez, mucho tiempo después, se mire atrás y señalen nuestros errores. Hay que tener consciencia de que, entre todas las posibilidades, hemos elegido (a nivel colectivo e individual) ciertos elementos y no otros para las nuevas generaciones. De ahí que la educación no sea neutral y que, en general, la que es considerada como buena o verdadera tiene una intención

muy marcada. Los criterios que supuestamente diferenciaron adoctrinamiento y educación no sirven, ni individualmente ni colectivamente, tal función. Adoctrinamos y educamos en (porque ambas palabras se refieren al mismo proceso) lo que nos parece conveniente, y es la mayor obligación profesional de los docentes reconocerlo.

La educación es un concepto moral, en el sentido en que los seres humanos difieren acerca del tipo de sistema educativo que debería ser mantenido, y también difieren acerca del tipo de sociedad que debería existir (Žitinski, 2006). Hay elecciones consideradas buenas y otras malas. Responsabilizarse de la educación de otro es una decisión muy relevante con implicaciones gigantescas, no solo en el plano individual, sino también en el plano colectivo. Si bien el conocimiento es informativo, la educación no está allí sólo para reflejar los valores sociales, ni tampoco se limita al aspecto técnico, sino que predominantemente se centra en los fines y principios.

### **Sobre nuestras miserables vidas**

Me gustaría ahondar en la idea del planeta océano. La única certeza que tengo es que todo lo demás es incierto. Uno podría argüir, como Russell, que la ciencia trata sobre todo lo que conocemos mientras que la filosofía trata con todo lo que desconocemos. Pero incluso él se retracta, lo que conocemos podría siempre ser erróneo. Interrogar a un filósofo o un pensador es, en cierto sentido, pedirle una explicación del mundo, de la historia y del hombre (Espinosa y Carreras, 1982). Es lo que pienso del mundo, de la historia y del hombre lo que me ha impulsado a decir que *educación* sigue siendo un sinónimo de *adoctrinamiento* y puede reducirse a la siguiente afirmación: el mundo como lo conocemos no es más que una maquinación del hombre y un gran sanatorio mental para él mismo. A menudo pienso en la muerte y en la inmortalidad de los animales; el hombre se ha hecho a sí mismo un ser mortal al haber imaginado el concepto de muerte. Estar consciente de la muerte es algo artificial, al igual que los demás conceptos elaborados por el hombre. No hay más que un único y verdadero sentido de la vida y es asegurar la pervivencia de la especie; todos los organismos siguen esta dirección. Y como la extinción no representa una amenaza cercana, hace siglos nos hemos empeñado en buscar otros sentidos que nos permitan sobrevivir, sea en alguna religión o alguna reflexión filosófica (categorías que no me parecen tan distantes).

Los primeros hombres buscaron formas de explicar el mundo; las pocas cosas que hemos registrado han sido categorizadas como “mitología”, después encontramos el paso del mito al

logos y desde entonces la historia se cuenta sola. Hay una gran narrativa histórica. Conocimiento producido por el hombre, perpetuado por el mismo y encerrándolo en una dirección, se ha convencido a sí mismo de que todo lo que él mismo ha creado es resultado de algún tipo de orden natural que lleva a la humanidad al progreso y se devela en nuestros días como ciencia. Hablo de la afirmación popperiana de que las teorías científicas operan autónomamente; se las tiene en cuenta solamente como un producto independiente del productor y del acto mismo de producción. Ha sido Camus y todos los filósofos que siguen la misma línea quienes señalaron la inexistencia de un sentido preordenado de la vida como la Iglesia había asegurado por tantos siglos. Ha sido Nietzsche quien ha señalado que Dios es una creación del hombre, y se ha quedado corto. No solo hemos creado a Dios sino absolutamente todo.

La educación no hace más que desarrollar los medios terapéuticos que nuestra cultura y civilización cree necesitar. La industria del entretenimiento sería la mayor de las terapias. Me parece sumamente arbitrario que los valores democráticos sean la tendencia. No voy a negar mi simpatía por los mismos pero debo admitir que sería preciso pensar lo siguiente. La democracia propiamente dicha es un fenómeno del siglo XIX. Nuestro país es democrático y se encuentra muy lejos de subsanar las enfermedades que nos aquejan, a saber, injusticia, pobreza, desigualdad (en varias esferas), etc. Y si nos disponemos a educar-adoctrinar los valores democráticos, nada asegura que una persona autónoma, en constante auto-crítica, se decante por ellos. Habrá ideas más hermosas –para cada quien- que seducirán estas mentes supuestamente libres; algunas pensarán sin equivocarse que la democracia no es más que la tiranía de la mayoría. Habrá quienes pensarán correctamente que no es la forma ulterior de vida y/o gobierno.

Hay un discurso utópico implícito en la educación democrática dentro de la totalidad de discursos en nuestra sociedad. Entendiendo la utopía como Roig (1987), a saber, como función utópica, lejos de la crisis del sujeto y de la clausura de la historia. No se puede crear “hombres buenos” con “instituciones malas” o eso se dice. En la dialéctica de la utopía, del lugar (topia) hacia el no-lugar (utopía), el predominio de la democracia, en su sentido más amplio, nos ha conducido a transformar las instituciones, destruirlas, negarlas o por lo menos cambiarlas. Este discurso conduce a cierto tipo de sociedad, a formar hombres con ciertas características y configura la realidad hacia ese propósito, fin o intención. Sin embargo, de lo que se ha expuesto, cabría decir que, si bien es una tendencia predominante, también convive con otra, a saber, la

formación para el mercado de trabajo y el desempeño económico. El triunfo del capitalismo exige la adaptación del hombre a la función que ha de desempeñar al llegar a la adultez; la sociedad de ahora requiere el aumento de la productividad. El éxito de un país se mide en términos económicos, incluso cuando –por ejemplo– en el Ecuador, que es un Estado de Derechos oficialmente, se debería medir en términos de educación y salud; siempre bajo estándares globales, resultado de los acuerdos de la posguerra.

El hombre no es nada más que lo que la educación ha hecho de él, idea muy conocida de Kant. Es la imaginación del hombre lo que lo conduce a crear nuevas ideas que se suman al cúmulo de reflexión y conocimiento humano. No hay buenas o malas ideas, sólo hay ideas que seducen a unos y a otros. ¿Acaso no es hermosa la idea de justicia, con los defectos que podamos encontrar? Si no lo fuera, no nos empeñaríamos tanto en construir un mundo que la defienda y persiga. En la naturaleza del hombre, no sólo encontramos ideas que muchos calificarían como buenas o bondadosas, sino también ideas malvadas o atroces. Dentro de la gran narrativa en la que nos encontramos, la educación moral es una preocupación relativamente reciente y sirve para ver de mejor manera aquello de lo que hablo.

### **Sobre la educación moral**

Considero que lo discutido hasta ahora se encuentra a un nivel abstracto, bastante alejado de la realidad pues me he centrado en los conceptos de *educación* y *adoctrinamiento*. He hecho énfasis anteriormente en que aterrizaremos en la educación moral por las implicaciones derivadas de la aceptación de *adoctrinamiento* como un sinónimo de *educación*. Lo cierto es que, la educación moral y el adoctrinamiento (tradicional) han sido considerados como semejantes. Es usual para el ser humano decir que la educación moral es deseable, mientras que el adoctrinamiento (canónico) no lo es. Obviaremos aquí la discusión que las diferencia, ya manejamos otro concepto de adoctrinamiento mucho más amplio. Lo cierto es que el concepto de “educación moral” ha requerido un esclarecimiento desde la filosofía, alguna otra disciplina o desde un esfuerzo interdisciplinar. Muchas veces surge la crítica de que, al intentarlo, se cae en la misma actividad que un político, un sacerdote o una madre haría. Se asume que la educación moral está diseñada para producir personas morales y su efectividad se juzga desde el éxito de esa meta. He ahí la relación que se hace entre educación moral y adoctrinamiento.

Lo cierto es que la educación moral tiene que ver más con desarrollar el entendimiento del territorio de la moral y entender la naturaleza de la moralidad. No es ninguna coincidencia que

muchos filósofos hayan puesto una rigurosa atención a la pregunta: ¿cómo debería criar a mis hijos?, sobre todo en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. No ha habido una sacudida de tal nivel desde entonces que haya configurado de igual manera tendencias globales en tantas esferas de la vida humana. Concentrémonos en la educación:

en el contexto educativo ecuatoriano de los últimos tiempos, se evidencia la presencia de la inclusión de metodologías que promueven el desenvolvimiento natural del estudiantado, se propicia el aprendizaje autónomo mediante el uso de estrategias didácticas que otorgan la oportunidad de generar aprendizajes propios, se promueven aprendizajes integrales sustentados en los cuatro pilares fundamentales de la educación propuestos por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO, 2008). Se utilizan las didácticas metodológicas propias de la Pedagogía Crítica y de tendencia constructivista. Los escenarios de la educación son ricos y variados, en su mayoría superan el ambiente educativo restringido a cuatro paredes y se han priorizado la naturaleza, espacios sociales, espacios virtuales, etc. (Aguilar-Gordón, 2019, p. 12).

Del Plan Decenal 2006-2015 de nuestro país se esperaba el compromiso de garantizar la calidad de la educación nacional desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad. Debido a la bonanza del barril petrolero, la estructura estatal se solidifica y se incorpora la creación de un nuevo currículo nacional (Ayala-Mora, 2015). La juventud suele ser la pieza central en las discusiones sobre educación, a menudo bajo el conocido cliché de que son el futuro del país. Lo cierto es que se usan de excusa para hablar de nosotros, de nuestros deseos, convicciones, ideales y del mundo que deberíamos construir. La juventud se ve atrapada en estas discusiones entre adultos que termina por convertirlos en un arma ideológica. El mundo occidental vio la conveniencia de tener una educación en valores (moral) para no repetir la barbarie resultado de las guerras mundiales, y la juventud es la que refleja, promueve y carga las consecuencias de tal cambio. Tal vez uno pueda sentirse un tanto ajeno a tal contexto pese a que el mundo se encuentre tan interconectado; pero lo cierto es que las circunstancias históricas de la posguerra han configurado el marco de nuestra imaginación moral. Si prestamos atención a la manera en que meditamos sobre el entendimiento de lo moral a las nuevas generaciones, podemos aprender bastante sobre el tipo de sociedad en que vivimos y lo que se busca transmitir.

En Ecuador existe un perfil de salida que establece un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de adquirir en su viaje a través de la educación obligatoria. Entre estos, los que son relevantes para nuestra reflexión, encontramos (escritos en primera persona)

Nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva (...); actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad; (...) cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos; (...) actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; (...) asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia. (Ministerio de Educación, 2016, p.8)

Entiendo la educación moral como un proyecto articulado en ideales normativos al igual que en el lenguaje y la lógica, que hace que estos ideales sean coherentes y autoritarios. Por supuesto que no existe comunidad o persona que abracen firmemente estos ideales, pero la hipocresía y el fracaso moral no disminuyen la importancia de la tarea de comunicarlos. Estos ideales son evidentes, institucionalizados en leyes, políticas o en este caso un currículo. Buscamos, como sociedad ecuatoriana, la construcción de una sociedad democrática y no otro tipo de sociedad; se recurre a una instrucción moral de la juventud que establece estándares según los cuales los individuos o las comunidades ordenan sus vidas y se juzgan a sí mismos como buenos o malos, dignos o no.

Mucho he mencionado el contexto de la posguerra pero no he expuesto específicamente cómo ha sido el causante del cambio en la educación en general y en especial en la educación moral. Hasta mediados del siglo XX los programas de educación moral se basaban en ideales religiosos, reflejando un conjunto de estándares tradicionales. La posguerra causó que la tradición religiosa sea atacada, desplazada, explicada, racionalizada y por lo tanto, trivializada. La influencia de la psicología y su popularidad se estableció en la educación pública; las contribuciones desde la filosofía o la teología fueron silenciadas o inexistentes; ni siquiera antropólogos o sociólogos han dicho algo al respecto. Se transformaron los propósitos de la educación moral, el contenido de la instrucción moral, las fuentes de la autoridad moral y las instituciones. Las aproximaciones psicológicas han sido mucho más incluyentes –menos ofensivas, menos problemáticas en territorio legal. Desde el principio, la pieza central de la estrategia psicológica ha sido el concepto de “desarrollo”. Por siglos se pensaba que los niños eran pequeños adultos que con el tiempo crecerían en un sentido cuantitativo. El concepto



moderno de desarrollo sugiere que los niños crecen en un sentido cualitativo entre etapas de evolución y maduración. Cada etapa es única y representa una forma en que los niños ordenan su experiencia y percepciones del mundo. Fue Dewey quien introdujo la perspectiva de desarrollo para enfrentar los problemas de la educación en masa en una democracia moderna. Mucho se ha hablado de este autor y cómo contendía con el propósito de que la educación no debería ser simplemente la adquisición de conocimiento y habilidades sino que debería ser un desarrollo intelectual y ético del ciudadano. La escuela sería el catalizador para el desarrollo moral (Davidson, 2000).

Por supuesto que en las últimas décadas el régimen psicológico en la educación moral ha sido criticado, desde la convicción de que la educación moral debe articularse y abogar por un contenido moral más robusto que la estrategia psicológica permite. Pero antes de hablar de las alternativas neoclásicas o comunitaristas, analicemos lo que sucede en nuestro país:

En síntesis, este currículo, valorando los postulados de la pedagogía crítica, compromete a docentes y discentes, y a toda la comunidad educativa, a constituirse en verdaderos gestores académicos e intelectuales del más alto nivel científico y ético, y en actores de la construcción de una sociedad, auténticamente humana, donde el ser humano, finalmente, se libere de sus propias esclavitudes, materiales e ideológicas, y se atreva a rediseñar, sin miedos, la sociedad de la justicia y la solidaridad (McLaren. 2005, como se citó en Ministerio de Educación, 2016, p. 149).

La justicia y la solidaridad son los valores centrales que se busca rijan la vida moral de los ecuatorianos, encontrándose dentro de un marco universal de desarrollo moral. Un principio moral es un modo en el que se elige cuál es universal; una regla para elegir cuál se va a adoptar por todas las personas en todas las situaciones (Kohlberg.). Particularmente el principio de justicia siempre es el mismo ideal independientemente del contexto y la cultura. Ha sido Kohlberg quien insistió en que considerar la justicia como un ideal abstracto universal podría hacer que su enseñanza sea la única legítima forma de educación moral en las escuelas. Y tampoco se encuentra solo entre todos los psicólogos que sistematizan, racionalizan y universalizan lo moral. Estos valores (justicia y solidaridad) son fundamentales en un sistema democrático y se asume que no son verdaderamente morales o justos por cuestión de gusto o por ser un dogma, sino por ser una característica intrínseca de la psique humana.

Para los comunitaristas al igual que en varios educadores neoclásicos, la justificación de estos valores no se busca en la psicología, sino en la sociología, en un consenso social que es



continuamente redescubierto y reforjado como un contrato social entre varios y diferentes individuos. Hay valores que son explícitamente compartidos y afirmados (Davidson, 2000). Me parece que la perspectiva de la educación moral tal como se presenta en el currículo nacional es un popurrí de estas tres aproximaciones-estrategias: "O.CS.EC.3. Utilizar y valorar el diálogo como forma de aproximación colectiva, reconociendo y practicando sus valores intrínsecos como el respeto mutuo, la tolerancia, el sentido autocrítico y demás valores democráticos". (Ministerio de Educación, 2016)

Lo cierto es que se propaga una cultura moral con su propio set de prejuicios y un distintivo método de enseñanza-adoctrinamiento. Sólo es coherente para quienes comparten su perspectiva y horizonte moral. La educación moral en una sociedad tiene el rol de cambiar a las personas para bien y, al hacerlo, mejorar la calidad de vida en sociedad, individual o colectivamente. La ironía de esto es que la educación moral como se presenta aquí, configurada e institucionalizada, es cautiva de la sociedad en la que existe. Encarna, en parte, los aspectos normativos que han construido el orden social presente y sirve para perpetuarlo. Pero, mi fijación en este problema no debe interpretarse como un antagonismo hacia este, pues ya he expresado mi simpatía por los valores democráticos y la democracia como forma de gobierno y vida. Al punto al que quiero llegar es que la educación no debe entenderse como algo contrario al adoctrinamiento; en la educación moral se hace mucho más evidente. Lo que me interesa es exponer el hecho de que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje hay un gran elemento de imposición y que esta no es necesariamente mala; simplemente los educadores deben reconocerla y no ejercerla bajo el supuesto de que lo que se enseña es lo verdadero y correcto, sino simplemente necesario porque en el punto temporal y espacial en el que nos encontramos la imaginación humana no ha podido llegar más allá.

La educación moral establecida formalmente presupone una fuerte y hasta cierto punto estable cultura moral, donde las sensibilidades de bien y mal, correcto e incorrecto se mantienen en la conciencia del público y se aseguran en la enseñanza de la juventud. Hay un paradigma -que calificaría de relativamente nuevo (aunque apareció aproximadamente hace un siglo)- del entendimiento de lo moral y su interpretación que ha sido firmemente establecido y bajo el cual formal o informalmente socializamos a las nuevas generaciones. La cuestión no debería centrarse en cómo reformar la educación moral para que funcione mejor ya que se encuentra profundamente ligada a la cultura moral en la que nace y se rehace. La cuestión debería dirigirse a cómo se hace presuponiendo que puede cambiar y lo hace. En otras palabras, lo que

se enseña es conveniente a la estructura artificial que ha creado el hombre en determinado punto temporal y espacial al que nos referamos; no es coherente presentar aquel contenido como verdadero o moralmente superior (como hace Dewey), ni tratar de diferenciar un método ideal de un proceso que necesariamente requiere la imposición ni tampoco escudarse en las buenas intenciones (fines).

En la sección titulada “Sobre nuestras miserables vidas”, se presenta una visión bastante pesimista del mundo pero no es mi intención caer en la desesperanza. Si bien considero que nos movemos desde el lugar al no-lugar (utopía) con todos los ideales que pretendemos enseñar-adoctrinar, también entiendo que no es más que un consuelo para no perder la cordura. El mundo creado no es más que un gran sanatorio. Caminar entre la incertidumbre y el inminente fracaso de nuestra especie no sirve para darse por vencido, es la aceptación de nuestras acciones –que implican una gran imposición- como son realmente lo que nos conduce a actuar vigorosamente por adueñarse de su verdadera naturaleza y no de su fábula. Si resulta necesario transmitir valores democráticos para acabar con la desigualdad, la pobreza, la violencia, la corrupción, la discriminación, etc., entonces que así sea; y si en el futuro no se ha visto un cambio sustancial, habrá que cambiar de estrategia, transformar las instituciones, destruirlas o crear nuevas. Y no nos mostraremos reacios a hacerlo pues entendemos que lo que hoy consideramos como absolutamente necesario, mañana podría ser absolutamente indeseable.

### **Conclusiones**

Con este trabajo de titulación me propuse explorar una de las grandes problemáticas de la filosofía de la educación, a saber, determinar si existe diferencia alguna entre educación y adoctrinamiento. Para empezar establecí la importancia de la filosofía de la educación y mostré mi interés hacia los problemas a los que se enfrenta como rama de la filosofía y ligándola a nuestro contexto regional. Repensar supuestos es necesario en nuestros días planteando preguntas incómodas capaces de derribar columnas y reconfigurar realidades. Recorro a la filosofía para esclarecer conceptos y establecer cómo los entiendo para así continuar mi ruta de aproximación a la dificultad que en este trabajo monográfico me interesa, a saber, la supuesta diferencia entre educación y adoctrinamiento con especial atención a la educación moral. En suma, mi aproximación es analítica, antropológica, histórica y ontológica. Analítica porque mi intención fue esclarecer el concepto de adoctrinamiento; antropológica porque para hablar de la

educación es necesario hablar del hombre y lo que pienso del mismo; histórica porque adoctrinamiento y educación fueron sinónimos hasta el siglo pasado y expongo el debate que dio lugar a su ruptura; y es ontológica porque las conclusiones alcanzadas exigen una explicación del mundo y la realidad.

En el Segundo Capítulo presenté la aproximación histórica del debate. *Educación y adoctrinamiento* fueron sinónimos hasta principios del siglo XX en el mundo anglosajón, y para Hispanoamérica lo fueron hasta principios del presente siglo. Dewey y los educadores progresistas fueron clave en esta ruptura, aunque, como se indicó, son los filósofos analíticos británicos los que empezaron con la problemática. Hay criterios que se elaboraron a lo largo del siglo XX que fueron los que hicieron posible esta ruptura, a saber, *contenido, método, intención (fines), consecuencias e institución*. Me he esforzado, en el último capítulo por mostrar lo problemático e incoherentes que resultan estos criterios. El manejo del concepto de doctrina como contenido necesario para que suceda el adoctrinamiento es aún más ambiguo que el de adoctrinamiento y ninguno de ellos se limita a la moral, la religión o la política sino que ambos se expanden a todas las áreas del conocimiento regular y científico. El criterio del método se centró en el autoritarismo –cuando en realidad es sumamente ineficiente en una situación pedagógica moderna-, la falta o mal uso de la evidencia -cuando todas las teorías son igualmente indemostrables, como Lakatos ha afirmado- y la confianza en las virtudes intelectuales aristotélicas –cuando la neutralidad, objetividad, etc., son muy cuestionables gracias al trabajo epistemológico de los últimos años. El criterio de la intención ha sido aquel al cual más se ha recurrido y más firme, pero sufre de una gran deficiencia, ya que considera al adoctrinamiento en la relación docente-estudiante al margen de los aspectos de los sistemas sociales y los procesos ideológicos. El criterio de consecuencia afirma que la educación se convierte en adoctrinamiento si, como resultado, se obtienen estudiantes de mentes cerradas (adoctrinadas), cuando podemos preguntarnos ¿quién podría decir que esa persona está adoctrinada?; ¿una “persona racional no adoctrinada” siempre cambia su pensamiento cuando le es presentada evidencia en contra? Este criterio se vincula con el de método al cuestionar la evidencia misma de supuestos que no se critican; el ejemplo de Einstein es bastante poderoso ¿fue este gran genio una persona adoctrinada por rehusarse a aceptar la física cuántica pese a la muy razonable evidencia en contra que se le presentaba? Finalmente, el criterio de institución se explica entre líneas. Lo cierto es que la humanidad define lo que es deseable transmitir a las nuevas generaciones a través de instituciones y solo es pertinente en el momento espacial y temporal que se estudie. Es ingenuo pensar que una persona que adquiriera sus conocimientos

de manera libre, racional e independiente se decante únicamente por un pensamiento democrático. El contexto de la posguerra y la fuerza de la influencia de Dewey y sus seguidores son los que hicieron conveniente esta separación entre educación y adoctrinamiento. Mi intención, al atacar estos criterios, es la de revertir esa separación, por ser inadecuada con miras a exhibir una visión del mundo, de la historia y del hombre que hace que la naturaleza de la educación se muestre como es, lejos de toda idealización; la educación no es neutral y todo lo que se transmite es producto del hombre. En nuestro contexto contemporáneo, identifico claras tendencias educativas: valores democráticos y aumento del desempeño económico.

Si bien la educación moral fue una preocupación rastreable desde la Antigua Grecia, las atrocidades cometidas en las guerras mundiales despertaron un especial interés en este tema de carácter obligatorio para las nuevas generaciones. Mi aproximación a la educación moral tiene que ver con que ambas, adoctrinamiento moral y educación moral, involucran la inculcación de creencias, comportamiento y actitudes emocionales. Para la mayoría no hay diferencia real entre ambas y comúnmente toda educación moral es considerada como deseable aunque resulte en adoctrinamiento. Empleé en estas últimas oraciones la palabra *adoctrinamiento* como si fuera diferente de *educación* para facilitar la comprensión de mi punto. A estas alturas, espero que sea claro que, cuando se habla de educación y de adoctrinamiento, ambos se refieren al mismo proceso. Es esta dificultad (la indistinguible similitud entre educación moral y adoctrinamiento) la que considero es más fácil entender para luego expandirla a todas las áreas del conocimiento. Me inclino a pensar que, aunque no haya diferencia entre educación y adoctrinamiento, son etiquetas para señalar el mismo proceso. La *educación* fue una palabra empleada para justificar la legitimidad de los esfuerzos educativos inapropiados, mientras que *adoctrinamiento* fue una palabra conveniente para señalar esfuerzos educativos ineficientes, indeseables, extraños para el horizonte en el que se encuentra una sociedad dada. Son, en otras palabras, dos caras de la misma moneda. Hay en la educación-adoctrinamiento una gran imposición y es inevitable, lo que no es necesariamente algo malo. Es la mayor obligación profesional reconocerlo y actuar conscientemente según este hecho. No es mi intención caer en el nihilismo, pesimismo o escepticismo, sino la de actuar vigorosamente conociendo la realidad de la acción educativa. Los valores democráticos son deseables porque nuestra imaginación no ha dado el siguiente paso; sin embargo, conociendo las circunstancias aquí mostradas, es viable la adaptación a un gran cambio que aún está por verse.

## Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2008). *Historia de la pedagogía*, FCE.
- Aguilar-Gordón, F. (2019). Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*. 19 (1), 1-31. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-720.pdf>
- Alvarado, M. (2015). Carlos Rojas Osorio. Filosofía de la Educación. De los griegos a la tardomodernidad. *Estudios de Filosofía, Práctica e Historia de las ideas*, 17(1), 97-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5718856>
- Ayala-Mora, Enrique. (2015). La maldición de la universidad silenciosa. La educación superior en el debate de los temas nacionales. *Anales*, 58, 9-18. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23347/1/01.pdf>
- Beuchot, M. (2015). *La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6598896>
- Château, J. (1956). *Los grandes pedagogos*. FCE.
- Chávez, H. (2010). *El libro azul*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. <https://www.marxists.org/espanol/chavez/2013/2013-libroazul.pdf>
- Colom, A. (1997). Posmodernidad y educación. *Educació i Cultura*, 1 (1), 7-17. [http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/educacio/index/assoc/Educacio/\\_i\\_Cultu/ra\\_1997v.dir/Educacio\\_i\\_Cultura\\_1997v10p007.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_1997v.dir/Educacio_i_Cultura_1997v10p007.pdf)
- Counts, G. (1932) Dare the School Build a New Social Order. *From the archives*, 10(2), 281-288. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/673335>
- Daniel Bonevac. [Daniel Bonevac] (5 de diciembre de 2022). *Socratic Method 2017*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=swsWuxW21A8&t=1299s>
- Davidson, J. (2000). *The Death of Character: Moral Education in an Age Without Good or Evil*. Basic Books.
- Del Rocío, F. (2019). Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual. *Revista actualidades investigativas en educación*, 19(1),1-31. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44759854026/movill/index.html>
- Dewey, J. (1958). *Democracy and Education*. Mcmillian. <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>

- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), sin paginación.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011)
- Espinosa, A. y Carreras, J. (1982). *Filosofía de la educación*. NAU Libres.
- Flew, A. (1965). What is indoctrination? *Studies in Philosophy and Education*, 4 (3), 281- 306.  
DOI: 10.1007/bf00376315
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educar*, 11, 5-15.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570280>
- Gatchel, R. (1972). The evolution of the concept en Snook, I.A. *Concepts of Indoctrination: Philosophical essays*. Routledge and Kegan Paul. <https://philpapers.org/rec/SNOCOI>
- Gregory, I. y Woods, R. (1972) Indoctrination: inculcating doctrines en Snook, I.A. *Concepts of Indoctrination: Philosophical essays*. Routledge and Kegan Paul.  
<https://philpapers.org/rec/SNOCOI>
- Hábl, J. (2017). El problema del adoctrinamiento, con un enfoque en educación moral. *De Gruyter*, 7(3-4), 187-198. <https://sciendo.com/article/10.1515/ebce-20170014>
- Hampshire, S. (1978). The Illusion of Sociobiology en Wilson, E. *On Human Nature*. Harvard University Press.  
<https://www.nybooks.com/articles/1978/10/12/the-illusion-of-sociobiology/>
- Hattunen, R. (2003). Habermas and the problem of indoctrination. *Encyclopedia of Philosophy of Education*.  
[https://www.academia.edu/2522815/Habermas\\_and\\_the\\_Problem\\_of\\_Indoctrination](https://www.academia.edu/2522815/Habermas_and_the_Problem_of_Indoctrination)
- Hitchcock, D. (2020). Critical Thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.  
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/>
- Hollins, T. (1964) Aims in Education: The philosophical Approach. *British Journal of Educational Studies*, 13(2), 234. DOI: 10.2307/3118373
- Ibañez, J. (1981). Introducción al concepto de adoctrinamiento. *Revista española de pedagogía*, 39(153),89-97.<https://revistadepedagogia.org/xxxix/no-153/introduccion-al-concepto-de-a-doctrinamiento/101400048458/>
- Kazepides, T. (1987): Indoctrination, Doctrines and Foundations of Rationality en Arnstine B. y Arnstine D. *Philosophy of Education: Proceedings of the Forty-third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*. Philosophy of Education Society.
- Kilpatrick, W. (1919) A General View and Evaluation of Present Methods, *Religious Education*, 14(3), 123-133, DOI: [10.1080/0034408190140301](https://doi.org/10.1080/0034408190140301)

- Kilpatrick, W. (1972) *Indoctrination and the respect for persons* en Snook, I.A. *Concepts of Indoctrination: Philosophical essays*. Routledge and Kegan  
<https://philpapers.org/rec/SNOCOIPaul>.
- Kripke, S. (1982). *Wittgenstein on Rules and Private Language: An Elementary Exposition*. Harvard university. DOI: 10.1086/292635
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge University Press. <http://strangebeautiful.com/other-texts/lakatos-meth-sci-research-phil-papers-1.pdf>
- Lee, Feng-Jihu (1996). *Indoctrination, Emotivism and Moral Education*. *National Chi-Nan University*,3(37),171-185.<https://tpl.ncl.edu.tw/NclService/JournalContentDetail?SysId=A96038476&py%5B0%5D=1996&q%5B0%5D.f=JT&q%5B0%5D.i=國立臺灣師範大學教育研究所集刊&page=7&pageSize=1&orderField=score&orderType=desc>
- Medieval Chronicles. (5 diciembre de 2022). *Medieval Education*. <https://www.medievalchronicles.com/medieval-life/medieval-education/>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass publishers. <http://eds-courses.ucsd.edu/tep288a/shortbook.pdf>
- Midgley, M. (2002). *Delfines, sexo y utopías doce ensayos para sacar la filosofía a la calle*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=520132>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*.
- Moore, W. (1966). *Indoctrination as a normative conception*. *Studies in Philosophy and Education*, 4 (4), 396-403. DOI: 10.1007/bf00372598
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Editorial Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2005). *La educación moral, ayer y hoy*. *Revista Gallega de Ensino*, 46 (13), 863-885. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2558629.pdf>
- Parra, J. (2003). *La Educación en valores y su práctica en el aula*. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/1012022>
- Peña, L. (2009). *Estudios republicanos: contribución a la filosofía política y jurídica*. <http://lorenzopena.es/esturepu.htm>
- Pérez, I., Medina, S. y García, R. (2019). Editorial. *La Enseñanza del Pasado. Educación frente adoctrinamiento*. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 11-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105027>
- Platón. (1981). *Diálogos*. Gredos.
- Platón. (1983). *Diálogos*. Gredos.
- Platón. (1986). *Diálogos*. Gredos.



- Real Academia Española (1726). *Diccionario de la lengua española* (1ª ed.)
- Real Academia Española (1791). *Diccionario de la lengua española* (3ª ed.)
- Real Academia Española (1956). *Diccionario de la lengua española* (18ª ed.)
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española* (21ª ed.)
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.)
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. PUF. <https://philpapers.org/rec/REBL>
- Raywid, M. (1980). The Discovery and Rejection of Indoctrination en *Educational Theory*, 30(1), 1-10. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.17415446.1980.tb00902.x>
- Roig, A. (1987). *La Utopía en el Ecuador*. Corporación Editora Nacional.
- Snook, I.A. (1972). *Concepts of Indoctrination: Philosophical essays*. Routledge and Kegan Paul. <https://philpapers.org/rec/SNOCOI>
- Siegel, H. (23 de octubre de 2020). *Philosophy of education*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>
- Thiessen, E. (1982) Indoctrination and Doctrines. *Journal of Philosophy of Education*, 16 (1), 3-17. [https://www.academia.edu/49403059/Indoctrination\\_and\\_Doctrines](https://www.academia.edu/49403059/Indoctrination_and_Doctrines)
- Thiessen, E. (1993): *Teaching for Commitment Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture*. McGill-Queen's University Press
- Tristancho, L. (2014). Filosofía de la Educación: Aproximación a un posible significado. *Fides et Ratio – Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle*, 8(8), 75-89. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2071-081X2014000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2071-081X2014000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Valdés, F; (1998) Panorama de la filosofía analítica latinoamericana. En versión electrónica-Internet: [http://www.robertexto.com/archivo16/filos\\_anal\\_latinoa.htm](http://www.robertexto.com/archivo16/filos_anal_latinoa.htm),acezado: 10.07.17.Valdés,
- Vásconez, M. (2018). *Dos enfoques diferentes de la enseñanza de la Ética, o Educación para la Ciudadanía*. (Artículo inédito). Universidad de Cuenca. Cuenca.
- Wilson, J. (1972). Indoctrination and rationality en Snook, I.A. *Concepts of Indoctrination: Philosophical essays*. Routledge and Kegan Paul. <https://philpapers.org/rec/SNOCOI>
- Żitinski, M. (2006). Education is a Moral Concept. *Informalología*, 3 (39), 137-141. <https://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=AV2012098847>