

# Introducción al concepto de adoctrinamiento

Por José A. IBAÑEZ-MARTIN

Pocos problemas están en nuestros días más en el candelerero educativo que la cuestión acerca del adoctrinamiento. Y esto no es raro, ya que el ambiente cultural contemporáneo desea alcanzar superiores cotas de libertad, por lo que tiende a descalificar todo aquello que se presente como un avasallamiento sobre el desarrollo de la personalidad del hombre. Naturalmente, no es esta la ocasión para hacer un enjuiciamiento detenido acerca de las luces y las sombras de dicho ambiente, sino que vamos a concretarnos en intentar desentrañar las líneas centrales del concepto de adoctrinamiento, referido especialmente a la acción docente, con el deseo de conseguir algunas conclusiones que puedan servir de norte a los profesores que buscan encauzar de modo correcto su influencia educativa.

Si comenzamos haciendo un repaso a la bibliografía que hay sobre nuestro tema, inmediatamente salta a la vista un hecho llamativo: el término «adoctrinamiento» ha sido usado pacíficamente durante generaciones como sinónimo de «enseñar», lo que puede comprobarse tanto con el vigente Diccionario de la Real Academia Española como con el Oxford Dictionary. Sin embargo, las reticencias sobre esta palabra comenzaron hace tiempo, quizá en el 1919 con William H. Kilpatrick (1), y aunque no se ha conseguido modificar por completo su significado —lo que se hubiera traducido en una rectificación o en una adición en los Diccionarios— es un hecho que, casi nadie, hoy utilizaría adoctrinar como sinónimo de enseñar, por lo que no es raro que en un diccionario privado estadounidense ya se diga en 1966 que adoctrinar es «enseñar a alguno para que acepte acriticamente un sis-

---

(1) En su artículo «Education of Adolescents for Democracy. A General view and Evaluation of Present Methods». **Religious Education**, 14, 3, June 1919. Adviértase que Mary Anne Raywid en su artículo «The Discovery and Rejection of Indoctrination», cita como un precedente que pasó inadvertido el libro de 1894 de Francis W. Parker **Talks on Pedagogics: An outline of the Theory of Concentration (Educational Theory**, 30, 1, winter, 1980, p. 2).

tema de pensamiento» (2). En este proceso, caben señalar como aportaciones especialmente significativas las obras —entre otras muchas— de I. A. Snook (3), que editó también otro libro recogiendo numerosos ensayos que trataban este tema (4), Francis Dunlop (5), Olivier Reboul (6) y la ya citada Raywid. Como es lógico no vamos a entrar en un análisis de todos estos trabajos. Baste decir que, aunque han colaborado para atribuir un significado negativo al término «adoctrinamiento», sin embargo sus planteamientos son tan dispares que no han conseguido llegar a un acuerdo sobre dónde radique tal dimensión negativa, la cual para unos está en la enseñanza de ciertas materias y para otros en las intenciones del profesor, cuando no en el método de enseñanza o en el fin que se adscribe a la acción pretendidamente educativa (7).

En cualquier caso, y para iniciar mi propio enjuiciamiento de la cuestión, creo debe anotarse que sólo puede adoctrinar quien se mueve dentro del marco de las acciones orientadas a ayudar a los demás para que consigan el superior desarrollo al que como hombres están llamados. No cabe la menor duda de que los despreocupados acerca de la suerte de los otros hombres, los que se amparan en diversas teorías permisivas, nunca adoctrinarán a nadie, aunque tampoco podrá decirse de ellos que hayan servido realmente para nada. Tampoco corre el riesgo de ser acusado de adoctrinante quien se relaciona con las dimensiones externas o más periféricas de los demás, lo que nos lleva a comprobar que precisamente por la grandeza de su misión, el educador está más rodeado de peligros que los que acechan a otras muchas profesiones.

Efectivamente, los hombres poseemos una peculiar naturaleza por la que, en apariencia —como señala Gehlen (8)—, deberíamos haber ya desaparecido de la faz de la tierra, al estar tan deficientemente desarrollada. Pero dentro de esa naturaleza hay cualidades que nos hacen seres extraordinarios entre los restantes vivientes, que nos prestan una especial dignidad y preeminencia, al dotarnos de la posibilidad de conocer lo profundo de las cosas y de aceptar o rechazar incluso el mismo ser que hemos recibido. Ahora bien, estas cualidades no alcanzan su posible madurez sin la ayuda de nuestros congéneres, hasta el punto que Kant observaba con justicia que el hombre necesita del hombre para llegar a ser hombre. Es claro

---

(2) Véase *The American heritage Dictionary of the English Language*. Esta dimensión negativa ya aparece en un diccionario de 1934, aunque es obvio que tal aparición también pasó inadvertida (Vid. Raywid o. y l. c.).

(3) *Indoctrination and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972, 118 pp.

(4) Snook, I. A. (ed.) *Concepts of Indoctrination: Philosophical essays*. London, Routledge and Kegan Paul, 1972, 210 pp.

(5) «Indoctrination as morally undesirable teaching». *Education for teaching*, 100, 1976, pp. 39-43.

(6) *L'endoctrinement*, París, PUF, 1977, 198 pp.

(7) Vid. Smith, L. «Indoctrination and intent». En *Journal of Moral Education*, 3, 3 june 1974, pp. 229-234 y Reboul, O. o. c. p. 38 y 191-7.

(8) Vid. *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca. Sígueme, 1980, 475 pp.

que el niño tiene razón y que el maestro puede ayudarle a que alcance el saber, lo que no conseguiría nunca influyendo sobre un animal y lo que no sería necesario si se tratara de Minerva en vez de un niño. Del mismo modo es cierto que el cachorro del hombre tiene una inclinación hacia el bien, pero igualmente es indudable que carece de una estructura moral sólida y asentada, que se puede conseguir gracias también a la colaboración del educador. Pero esto no significa que los maestros actúen siempre bien y por ello todo profesor ha de preguntarse: ¿ayudo mediante mi acción docente a que mis alumnos consigan la plenitud que les es propia? o, por el contrario, ¿mi actuación produce consecuencias que —aun de diverso signo— son casi tan nefastas como las que se derivarían de la negación a ayudar a las jóvenes generaciones?

Naturalmente, el problema estriba, entonces, en saber discernir entre la correcta y la incorrecta influencia educacional, tema tan importante como difícil de determinar de modo objetivo, ya que —de hecho— la experiencia muestra que cuando disentimos de la corrección de algunas acciones pretendidamente educativas, tendemos a criticarlas calificándolas con ciertos términos de ambigüo significado, pero de claros ecos negativos. Y así, aseguramos —por ejemplo— que tales acciones no son realmente educativas sino adoctrinantes, manipulantes, etc., cuando no ocurre —para hacer todavía más confuso el sentido de tales términos— que la debilidad humana a veces lleva a que realicemos tales descalificaciones simplemente porque se nos haga muy cuesta arriba cumplir con todas las exigencias que implica el quehacer docente. Por otra parte —y sin desconocer los límites o los errores en que pueda caer la estructura escolar en su conjunto— conviene evitar también ese maximalismo que asegura, por ejemplo, que la educación institucional es un vasto proceso de adoctrinamiento, ya que con tal actitud se arruina todo esfuerzo por conseguir una enseñanza alejada del adoctrinamiento en la medida en que —con palabras de Reboul— «se hace imposible toda distinción entre enseñanza y adoctrinamiento» (9).

Pues bien, para pasar del mundo de las etiquetas al de los contenidos, digamos que los principios fundamentales de desacuerdo sobre el enjuiciamiento de las influencias ejercidas por los profesores, se pueden agrupar en dos campos distintos, uno que se refiere al fondo, a lo *qué* se enseña, y otro relacionado con la forma, al modo *cómo* se enseña. Así, en primer lugar, están los que atacan a otros acusándoles de enseñar errores —teóricos o prácticos— o quienes les descalifican asegurando que en vez de transmitir contenidos científicos enseñan otras cosas claramente discutibles, como son, dicen, ideologías, doctrinas, etc. Y, en segundo término, se encuentran los que tachan a los demás de seguir una incorrecta forma de actuación, en la medida en que pretenden hacerse insustituibles —fo-

---

(9) O.c.p. 10. Otra cuestión muy diferente es la razonable exigencia a los centros educativos a que hagan público su «hidden curriculum», es decir, aquellos valores que, de hecho, fomentan, aunque no los declaren abiertamente. Vid. sobre este punto, Barrow, R. *Moral philosophy for education*, London. Allen & Unwin, 1975, p. 210.

mentando en el otro una actitud de impotencia, reduciéndole a una interminable minoría de edad— o en la medida en que —como denuncia Juan Pablo II de los totalitarismos— ven al otro como un «objeto de dominación y no como sujeto de su propia existencia humana» (10). Podríamos decir que quienes tienen una mentalidad dominadora suelen producirse, a su vez, de dos formas distintas. La primera busca alcanzar sus objetivos de una forma que pase inadvertida, deteriorando la deliberación ajena del modo que mejor interese para que el otro concluya lo que uno desea (11). La segunda no tiene reparos en mostrarse con su auténtica faz, ya que incluso puede estar movida por el noble deseo de evitar errores a los demás, si bien se equivoca al despreocuparse del crecimiento de la autonomía del otro, del fortalecimiento de su posición personal en la existencia, lo que viene a sustituirse por la sola obsesión de buscar unos resultados visibles, unos determinados rendimientos externos en el educando.

Como es obvio no vamos a entrar a analizar estos diversos errores, sino que hemos de circunscribirnos a los que se relacionan con el adoctrinamiento. Simplemente diremos que quienes enseñan errores a sabiendas, no adoctrinan, sino que lesionan la elemental justicia que preside las relaciones entre profesores y alumnos. Por su parte —y esta es una cuestión también de mucha actualidad— quien pretende influir deteriorando los fundamentos de la deliberación ajena, entiendo que realiza prácticas manipuladoras, lo que tiene no pocas relaciones con el tema que nos ocupa, pero de cuyo desarrollo no podemos ocuparnos.

Nos quedan, pues, dos puntos centrales que hemos de analizar. El primero se refiere a cuestiones de fondo y su posible relación con el adoctrinamiento. Es decir, siendo así que, como se ve por la etimología, adoctrinamiento procede de doctrina, ¿será preciso evitar la transmisión de cualquier doctrina si queremos actuar correctamente como educadores? Y aquí nos encontramos de nuevo con más dificultades, ya que no hay un acuerdo indiscutido sobre el significado de la palabra «doctrina». En efecto, tal término tiene como definición principal en el Diccionario de la Real Academia Española la de «enseñanza que se da para la instrucción de alguno», de donde se deduce que es imposible alejar toda doctrina de la educación, ya que ésta discurre por el cauce de la enseñanza. Pero, algunos dirán que —a pesar de la Real Academia— doctrina no es cualquier enseñanza, sino aquella que trata de temas que sobrepasan las fuerzas de la razón natural —basándose, por tanto, en una fe sobrenatural— o ideas sobre las que hay división de opiniones acerca de su fundamento, en el sentido de que se discuta si tienen su fuerza en la evidencia racional o si son mantenidas

(10) «El hombre, hecho primario y clave de la cultura». Discurso en la UNESCO el 2 de junio de 1980. *Ecclesia*, n.º 1986, 14. VI. 1980, p. 20.

(11) Naturalmente las motivaciones de esta actitud son muy variadas, ya que pueden incurrir en este error tanto los que desprecian la concreta inteligencia del otro, como quienes sólo ven en los demás instrumentos para satisfacer sus personales apetencias de poder, dinero, etc.

por la presión de la voluntad, más o menos apoyada en razones de diverso tipo (12).

Por otra parte, conviene tener en cuenta que tal división de opiniones suele deberse a dos causas en extremo distintas: la primera muy justa, como es la perenne capacidad de profundización en los criterios epistemológicos, que lleva a que no siempre estén de acuerdo en la caracterización científica de algo los diversos cultivadores de tal materia, mientras que la segunda es por completo improcedente, ya que se funda en la errónea perspectiva de ciertos científicos de espíritu imperialista, que olvidándose de la necesidad de adecuar los métodos y los criterios de verdad a los distintos objetos, pretenden despojar de su carácter científico a todo lo que no se ajuste a las características de la ciencia dominante en la cultura actual (13).

Ahora bien, una vez hechas estas precisiones, hemos de preguntarnos: ¿es necesario prescindir de toda doctrina para impartir una educación no adoctrinante? La respuesta ha de ser negativa, por la sencilla razón de que muchas de las que —acertada o desacertadamente— se llaman doctrinas, tienen una influencia decisiva e ineliminable en cada uno de nosotros, de modo que la educación quedaría desvertebrada y amorfa si las pretendiéramos arrinconar, en el hipotético caso, que no comparten muchos, de que ello se pudiera conseguir. Además, es obvio que, en estos casos, el educando acudiría a otras fuentes, quizá ajenas a toda voluntad de racionalidad, anhelando ese sentido final que no vendría a encontrar en la escuela. Tampoco es buena política la que siguen quienes piensan que al que se inicie en este mundo pluralista hay que ponerle frente a todos los puntos de vista, para que consiga una mente abierta y un fortalecimiento de su elección personal (14). No vamos a decir —como asegura Edward Norman— que a quienes hablan de apertura de mente sólo les preocupa sustituir las ideas que ya tienen los educandos por las que ellos desean trasladarles. Pero sí hemos de hacer notar, que la mente está para enjuiciar, y eso no se realiza con una apertura indiscriminada, sino con la ponderada elección de unos principios explicativos de la realidad (15), de la misma manera que es necesario darse cuenta de que para crecer y alcanzar nuestra autonomía necesitamos un paradigma claro, falto del cual será fácil que nuestra personalidad crezca sin vigor alguno, cuando no entregada a las tendencias más elementales de la naturaleza humana.

Es, además, igualmente necesario insistir en que la función del pro-

---

(12) Adviértase que es un error grave dar argumentos no concluyentes como si lo fueran, con la vana pretensión de demostrar lo que por ser de fe no es demostrable. Vid. a este respecto Tomás de Aquino *Suma Teológica*, I, 32, 1 c.

(13) En relación con este tema, véase mi libro *Hacia una formación humanística*, Barcelona, Herder, 3.ª ed. 1981, pp. 86 ss.

(14) Véase en este sentido el interesante artículo de D. Z. Phillips «Not in front of the children: children and the heterogeneity of morals» en *Journal of Philosophy of Education*, 14: 1, 1980, pp. 73-75.

(15) Vid. Niblett, W. R. (ed.) *The expanding University*, London, Faber and Faber, 1962, p. 128.

fesor no consiste en imponer nada. Debe evitarse incurrir en ese error, ya denunciado por Platón, en el que caen «esos ignorantes, que, cuando disputan, no se cuidan en manera alguna de enseñar la verdad, sino que su único objeto es arrastrar a su opinión personal a todos los que le escuchan» (16). El profesor está para buscar la verdad y razonar con el alumno el camino recorrido, sabiendo comunicar —como pedía Bergson— la exacta calificación de cada cosa: lo cierto como cierto, lo falso como falso y lo probable como probable. Luego no es cuestión ni de juicios rotundos ajenos al matiz, ni de limitarse a la fácil presentación, en pie de igualdad, de las diversas ideas que han aparecido a lo largo de la historia sobre los problemas más vitales del hombre, sino que a un educador ha de exigírsele un compromiso concreto con la verdad, la cual no sólo debe dar razón de sí misma sino —como decía Tomás de Aquino— también de los errores que sobre tales temas se hayan dado, los cuales, por tanto, han de ser prudentemente conocidos antes que descalificados.

Vemos, por tanto, que no le está prohibido al verdadero educador la transmisión de materias objeto de controversia ni el discernimiento entre lo verdadero y lo falso, lo que nos abre paso para comenzar el desarrollo de nuestro último tema, es decir, la determinación de las características formales de la actuación adoctrinante.

Pues bien, un análisis detenido de la bibliografía contemporánea, me hace pensar que la actitud psicológica del adoctrinante es radicalmente distinta de la del manipulante, en la medida en que aquel no esconde sus pretensiones mientras que éste trata de ocultarlas. Y esto es así porque quien manipula está buscando sus propios intereses, mientras que el adoctrinante puede perfectamente estar movido por una noble preocupación por los demás. Lo malo es que tal preocupación se desarrolla de un modo equivocado, al olvidar un consejo que daba Manjón a los profesores, cuando les animaba a conseguir que el alumno «piense con su pensamiento, que quiera con su voluntad, que sienta con su corazón, que hable con su estilo y que obre en todo como quien es, con espontaneidad, con naturalidad, con carácter, no como un fonógrafo que repite ni como un mono que imita, sino como un hombre más o menos perfecto, más o menos hecho que tiene su alma en su armario para sacarla a relucir y hacerla funcionar» (17).

Por ello, entiendo que el punto central del adoctrinamiento reside en aquel conjunto de actuaciones que —movidas por la prisa, el éxito fácil, la poca atención a la interioridad ajena o el menosprecio fáctico al otro como sujeto de su propia existencia— se limitan a buscar ciertos rendimientos

---

(16) Fedón, 91 a.

(17) **Lo que son las Escuelas del Ave María**. Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada, 1948, p. 54. Sobre el problema de la manipulación puede verse mi artículo «La manipulación y el hombre contemporáneo» en **Revista de Estudios Políticos**, 195-196, mayo-agosto, 1974, pp. 209-220.

externos, tanto al cultivar la inteligencia como al pretender educar la voluntad de los demás.

Cuando hablamos de un rendimiento externo en el cultivo de la inteligencia, queremos decir que hay una preocupación porque el educando conozca ciertas cosas, pero que tal preocupación no se ve acompañada por un esfuerzo paralelo en mostrar el camino —método— por el que se alcanza la verdad, en transmitir los criterios epistemológicos que discriminan la verdad del error, en desarrollar un hábito de ponderar con reflexión personal los argumentos escuchados, la herencia de las generaciones anteriores. Para adoctrinar no es que sea necesario odiar estos extremos y tratar de impedir que aparezcan en la mente del alumno. Lo que ocurre, simplemente, es que adoctrina el que no procura su presencia en cada uno de sus alumnos, el que sólo se interesa por conseguir «respuestas correctas», como denuncia Holt, y considera que carece de interés perder un solo minuto en recorrer el camino que conduce a tales respuestas. Ahora bien, estas respuestas pueden ser objetivamente válidas o inválidas, pero para quien no las ha pensado por sí mismo serán siempre subjetivamente mentirosas, en la medida en que sus fundamentos no han sido asimilados por el sujeto, que las posee de un modo simplemente externo.

No faltan quienes creen que se evitará ese peligro del adoctrinamiento intelectual en la medida en que se fomente una actitud activa en el alumno, que se traduciría en el cultivo de la espontaneidad, el rechazo de toda ejercitación de la memoria y la prohibición de las clases magistrales. Pero esto es una caricatura de solución. La actividad no tiene nada que ver con expresar mediocridades espontáneas ni con dificultar un verdadero aprendizaje. Actividad significa, en el alumno, iniciativa en saber buscar los testimonios autorizados, en saber investigar para ponderar las razones que se escuchan, de forma que vengan a ser personalmente asumidas o rechazadas. Y actividad es también esfuerzo para memorizar aquello cuya verdad se ha descubierto y cuya importancia exige tenerlo siempre en la cabeza, de forma que un día pueda quizá originar nuevos conocimientos.

Por su parte, el profesor que quiera evitar todo peligro de adoctrinamiento intelectual, habrá de seguir, sobre todo, tres estrategias distintas, que nada tienen que ver con la liquidación de las llamadas clases magistrales, a las que desgraciadamente lo que les ocurre es que no suelen ser tan magistrales como debieran. La primera consiste en rechazar absolutamente la tentación de sofocar el pensamiento propio del alumno, procurando de modo positivo que nadie se sienta coartado para exponer razonadamente lo que piensa. La segunda estriba, como hemos visto, en la preocupación por enseñar el camino intelectual que se ha recorrido, ya que como dice Millán Puelles «la adquisición y el incremento del saber requieren que las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas en las que ya se poseen. De lo contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia requiere la demostración, la prueba lógica que hace ostensible el nexo entre la conclusión

y sus principios» (18). Y en esto tenemos un claro ejemplo en Platón quien bajo la máscara de Sócrates hace trabajar a sus discípulos, llevándoles a descubrir por sí mismos la dificultad y luego el medio de superarla (19). En tercer lugar, el profesor debe esforzarse por desarrollar en sí mismo y en sus alumnos las bases morales que favorecen un juicio acertado y así ha de animar al amor a la verdad, al desprecio de la mentira o la distorsión de la evidencia, a la huída de toda argumentación política en el mundo de la ciencia, al interés supremo por la acribía y al respeto exquisito hacia los que mantienen ideas distintas (20).

Cuando, por último, hablamos de un rendimiento externo en la voluntad, nos referimos a esa actitud que mantienen algunos profesores que les lleva a limitarse a fomentar en sus alumnos la repetición mecánica e impersonal de ciertas acciones, lo que a veces se complementa con la pretensión de que cuando surjan nuevos problemas el alumno acuda al profesor para que éste le dicte la conducta que haya de seguir. Conviene no olvidar que en este punto pueden darse otros errores no menos graves, como son el del profesor que asegura no tener relación con la educación moral de sus alumnos o el del que mantiene que su función acaba enseñando unos principios —siendo así que, obviamente, la educación moral no puede terminar en el mundo de las ideas—, o el del que pretende exigir en los alumnos ciertas acciones necesarias para la supervivencia de la sociedad pero cuyos fundamentos voluntariamente no explica a causa de la diversidad de teorías morales, lo que —como pone de manifiesto Gobry (21)— convierte a tales exigencias en una simple colección de prohibiciones para uso de la policía.

Contra todos ellos hay que hacer notar, tanto que el alumno necesita una ayuda para que su estructura moral alcance la consistencia debida, como que el profesor ejerce necesariamente una influencia moral en sus alumnos a través de su mismo ser, que es captado por los ojos sagaces de sus alumnos mucho más profundamente de lo que quizá deseáramos. De ahí que un educador será bueno en la medida en que asume para sí mismo un correcto compromiso existencial, y en la medida en que es capaz de explicar los principios en que se basan las acciones deseables, de forma que se aleje el peligro de convertir a los educandos en maniáticos incapaces de dar razón de los hechos que obstinadamente llevan a la práctica o en personas infantilizadas que reducen su vida moral a una obediencia que no es perfecta al carecer de capacidad de iniciativa (22). Además el buen educador habrá de animar a sus educandos a que traduzcan en hechos personales sus ideas acerca de lo que es bueno, evitando, por el con-

(18) **La formación de la personalidad humana**. Madrid, Rialp, 1963, p. 137.

(19) Vid. Marrou, H. I. **Historia de la educación en la antigüedad**, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1970, p. 80.

(20) Vid. Scheffler, I. «In praise of the cognitive emotions» en **Teachers College Record**, 79, 2, december 1977, p. 173.

(21) **Les fondements de l'éducation**, París, Téqui, 1974, p. 60.

(22) Vid. Millán-Puelles, A. **Universidad y sociedad**, Madrid, Rialp, 1976, p. 26.



trario, favorecer comportamientos repetitivos, ya que una vida moral correcta no tiene nada que ver con hábitos automatizados, pues en este caso no se da realmente virtud, toda vez que no media la libertad del sujeto, que es necesaria para adquirir ese compromiso ético personal, signo de una existencia madura.

Terminemos diciendo que la profesión de educador es especialmente apasionante, pues proporciona la oportunidad de tener un trato continuo con gente siempre joven a los que se puede prestar comprometidamente, una ayuda significativa, en tanto que se busque enriquecerles con una forma de vivir valiosa y plenamente asumida de modo personal. Pero es una profesión en la que especialmente también debe tenerse la cabeza fría, ya que un excesivo apasionamiento podría conducirnos a intentar forzar la natural docilidad de la gente joven o a desesperarnos si viéramos que nuestros alumnos se separan de los caminos hacia los que les hayamos orientado, lo cual podrá ser muy doloroso, pero no es —en última instancia— sino expresión de que no hemos pretendido arrebatarnos la libertad que es característica de nuestro ser.