

**SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION
GUIA DIDACTICA
Y TEXTOS FUNDAMENTALES**

RAFAEL JEREZ MIR

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION
GUIA DIDACTICA Y TEXTOS FUNDAMENTALES

SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION

GUIA DIDACTICA
Y TEXTOS FUNDAMENTALES

RAFAEL JEREZ MIR

Este estudio obtuvo el Premio Consejo de Universidades 1989 en la modalidad: «a) Investigaciones de contenido socioeconómico relacionadas con la enseñanza superior», otorgado por un jurado compuesto por don Javier Solana Madariaga, don Antonio Martínez Sarrión, don Víctor García Hoz, don Juan Pérez de Tudela y Bueso, don Josep Laporte i Salas, don Antonio Sánchez Misiego, don Gregorio Peces-Barba y doña Elisa Pérez Vera .

CONSEJO DE UNIVERSIDADES
SECRETARIA GENERAL
1990

© Consejo de Universidades. Secretaría General.
NIPO: 176-90-148-7
I.S.B.N.: 84-369-1870-3
Depósito Legal: M-45601-1990
Imprime: HISPAGRAPHIS. S. A.

INDICE

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCION	17
I. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE MARX	23
1. Una sociología de la cultura	23
1.1. Crítica marxiana del propio medio social: de la religión a la política; de la política a la economía política, y de la teoría a la práctica	24
1.2. Una visión materialista y dialéctica de la cultura: el materialismo histórico	27
1.3. La construcción social de la personalidad: dialéctica del individuo y de la sociedad ...	33
1.4. Crítica de la economía política clásica y teoría económica marxiana	34
2. Sociología marxiana del conocimiento	38
2.1. Genealogía de la conciencia y teoría de la alienación	39
2.2. Crítica de la burocracia y de la organización burocrática del saber	44
3. Sociología marxiana de la educación	46
3.1. Educación y trabajo: lógica sociohistórica del trabajo	46
3.2. Crítica del elitismo político y pedagógico ..	49
3.3. Crítica de la pedagogía y del sistema de enseñanza liberales	50
Referencias bibliográficas	56

	<i>Págs.</i>
II. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE DURKHEIM	59
1. Supuestos histórico-sociales e ideológicos personales	60
1.1. La sociología de Durkheim y el problema de su interpretación: de la lectura funcionalista a la neweberiana	60
1.2. Durkheim y su medio social: política liberal de la III República francesa	62
1.3. Sociólogo y pedagogo del conflicto y del cambio sociales	64
1.4. Filosofía social: visión meritocrática de la sociedad y liberalismo organicista	65
1.5. La escuela, clave de la reforma moral de la sociedad y agente principal de su reorganización moral	69
2. Epistemología positivista y sociología general ...	70
2.1. Supuestos epistemológicos de la sociología durkheimiana	70
2.2. Posibilidad de la sociología como ciencia y principales reglas del método	73
2.3. Interpretación general de la cultura y la experiencia humana	75
2.3.1. Individualidad animal y persona humana	76
2.3.2. Cultura material y cultura simbólica; cultura intelectual y cultura moral	78
2.3.3. Determinación materialista de la conciencia	80
2.3.4. De la religión a su equivalente funcional: la moral autónoma, científica y laica	84
3. Sociología de la educación	86
3.1. Naturaleza y funciones sociales de la educación	87

	<u>Págs.</u>
3.2. Posibilidad, objeto y terminología básica de la ciencia social de la educación	90
3.3. Relaciones de la sociología de la educación con la psicología y con la pedagogía: naturaleza ideológica de la pedagogía y utilidad didáctica de la psicología	92
3.4. Necesidad de una nueva pedagogía: la historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas como propedéutica ideal	95
4. Sociología del sistema de enseñanza	96
4.1. La escuela como medio moralmente organizado y microcosmos social	97
4.2. Funciones de la educación escolar: homogeneización y diferenciación sociales	99
5. Sociología histórica del sistema de enseñanza: sociedad, escuela y pedagogía	100
5.1. Un clásico de la sociología del sistema de enseñanza	100
5.2. <i>Orígenes remotos de la escuela moderna: la educación monacal como educación total</i>	101
5.3. Sistema de enseñanza y pedagogía medievales	102
5.3.1. Del monacato benedictino y la Iglesia irlandesa a la escuela carolingia	102
5.3.2. De la época de la gramática a la época de la lógica: la universidad de París	104
5.3.3. La Facultad de Artes y el sistema universitario de enseñanza	106
5.4. Sociedad renacentista y nuevas pedagogías: formalismo erudito o formalismo literario	108
5.5. La pedagogía jesuítica como formalismo humanista extremo y sus técnicas escolares para el control de las conciencias	112
5.6. Del naturalismo griego y las religiones rituales del universo a las religiones del corazón y el formalismo humanista cristiano	115

	<u>Págs.</u>
5.7. Del buen cristiano al buen ciudadano	117
5.7.1. Conocer las cosas, no los textos	117
5.7.2. Las Escuelas Centrales: un sistema escolar de nueva planta	119
5.7.3. La enseñanza secundaria, clave de la escuela moderna: lucha por su control político en el siglo XIX	121
6. Sociología de la reforma de la enseñanza secun- daria	122
6.1. Direcciones erróneas de la política refor- mista: utopismo, actualismo y utilitarismo puro	122
6.2. Doble dimensión de la reforma	123
6.3. Formación general y preprofesional	124
7. Sociología del currículum de la enseñanza secun- daria: realismo pedagógico y cultura intelectual integral	126
Referencias bibliográficas	130
III. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE WEBER	135
1. Marco temático, supuestos epistemológicos y po- siciones ideológicas personales	135
1.1. Sociología de la educación como sociología de la dominación: campos problemáticos básicos	136
1.2. Sociología comprensiva y teoría de los tipos intelectuales	137
1.3. Neutralidad ideológica, crítica de Marx y de Durkheim y limitaciones ideológicas perso- nales	145
2. Sociología del poder y lógica de la dominación social	148
2.1. El Estado y su monopolio de la violencia fi- sica legítima	148

	<u>Págs.</u>
2.2. Dominación material y dominación espiritual: relaciones sociohistóricas entre la Iglesia y el Estado	151
2.3. Equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela	154
3. Tipos de dominación y tipos de educación	156
3.1. Dominación carismática, tradicional y legal	156
3.2. Educación carismática, humanística y burocrática	163
3.3. Burocratización del sistema de enseñanza, educación especializada y desalojo social de la cultura	168
Referencias bibliográficas	171
IV. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE VEBLEN	173
1. Sociología de la cultura y de la educación	174
1.1. Evolucionismo tecnológico y darwinismo social	176
1.2. Esquemas de evolución de la cultura, la educación y la psicología	184
1.3. De la cultura pacífica a la cultura depredadora	186
1.4. Hazaña varonil y tráfago femenino: código de género de la cultura patriarcal	193
1.5. «Condición bárbara de la mujer» y origen de la propiedad y de la clase ociosa	195
2. La educación de la clase ociosa y sus códigos culturales	198
2.1. El derroche del tiempo como código ceremonial y mecanismo de dominación simbólica	199
2.2. Educación especial de la clase ociosa vicaria: la dama noble y los sirvientes del señor ..	200

	<i>Págs.</i>
2.3. El consumo ostensible y diferencial como código de la respetabilidad social	202
2.4. Educación del sentido del gusto y del consumo devoto	205
3. Estructuración dual de la cultura y la educación en la sociedad industrial avanzada	207
3.1. Educación realista y solidaria de la clase trabajadora asalariada de la gran industria moderna	207
3.2. Culto al dinero o producción y distribución racionales y solidarias de la riqueza	211
3.3. Resistencia social de la clase ociosa y carácter incierto del futuro histórico	218
4. Sociología del sistema de enseñanza	224
4.1. Estructuración dual del sistema de enseñanza moderno y del saber escolar	224
4.2. Universidad sexuada y Kindergarten	229
4.3. Educación como forma de consumo ostensible y de distinción social	231
5. Sociología del currículum	234
5.1. Formalismo pedagógico, consumo de erudición y oposición a las ciencias de la clase académica	234
5.2. Mercantilización del currículum, la pedagogía y el sistema de enseñanza en general	237
Referencias bibliográficas	239
V. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE GRAMSCI	241
1. Los intelectuales y el sistema de enseñanza	242
1.1. Sociedad civil y sociedad política: teoría de la hegemonía social	243
1.2. Los intelectuales y la fabricación social de la hegemonía	248

	<i>Págs.</i>
1.3. Una intelectualidad y un sistema de enseñanza de nuevo tipo	253
2. Crítica de la pedagogía burguesa y del sistema tradicional de enseñanza	257
2.1. Desovillar o reprimir: un dilema pedagógico falso	257
2.2. Críticas de las «escuelas progresivas» y de la «escuela lúdica»	264
2.3. El código de clase del sistema italiano y su acentuación con la reforma Gentile	269
3. Reforma democrática, escuela única y universidad de masas: sociología del currículum	273
3.1. Protagonismo del profesorado y reforma radical de la formación profesional tradicional	273
3.2. La escuela única, única genuinamente activa: dominio del método y autonomía moral	276
3.3. Sociología del currículum: virtualidades formativas del currículum básico tradicional y diseño general del correspondiente a la escuela única	281
3.4. Crítica de la universidad tradicional y construcción de una universidad democrática y de masas	284
Referencias bibliográficas	290
VI. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE MANNHEIM	293
1. Sociología del conocimiento y teoría de los intelectuales	294
1.1. De la teoría marxista de las ideologías a la teoría del conocimiento del autor	297
1.2. El relacionismo leibniciano como clave epistemológica	302

	<i>Págs.</i>
1.3. La intelectualidad desclasada y libre, sujeto potencial de la conciencia verdadera y «abogado de los intereses del todo»	304
2. Diagnóstico de nuestro tiempo: sociología del poder y de la cultura de masas	308
2.1. Totalitarismo político y crisis general de la cultura, la educación y la psicología personal	308
2.2. «Democracia militante» y «planificación para la libertad»: la sociología como arma intelectual	314
3. Sociología de la educación: criterios epistemológicos y principios de una política educativa democrática y eficaz	319
4. Sociología de la reforma del sistema de enseñanza	323
4.1. Educación democrática, permanente y de masas	323
4.2. Nuevo profesorado y nueva pedagogía: la calidad de la enseñanza, criterio guía de la democratización	328
5. Sociología del currículum y sociología de la didáctica	334
5.1. Currículum oculto y currículum manifiesto	338
5.2. Diseño curricular básico: ciencias sociales y síntesis general de la experiencia histórica	341
5.3. El problema del método: el seminario y el taller, modelos de articulación de la técnica didáctica	341
Referencias bibliográficas	343
VII. INSTITUCIONALIZACION ACADEMICA: SOCIOLOGIA DEL SISTEMA ESCOLAR	347
1. Sociología parsonsiana de la educación y <i>Educational Sociology</i> americana (1920-1950)	348

	<i>Págs.</i>
1.1. Talcott Parsons y los últimos «neoclásicos»: sociología del aula y del centro escolar	348
1.2. De la sociología educativa a la sociología de la educación: liderazgo pedagógico de John Dewey	356
2. La época funcionalista (1950-1970): del funcionalismo técnico y económico al funcionalismo crítico	361
2.1. Desarrollo económico y «explosión educativa»: eficiencia económica y relaciones entre educación y empleo	361
2.2. Status escolar y status laboral y social: debate funcionalista de la «igualdad de oportunidades»	368
3. Nuevas direcciones de la sociología de la educación (1970-1990)	375
3.1. Orientación subjetivista: «nueva sociología británica de la educación», enfoque interpretativo y etnometodología	376
3.2. Relaciones entre educación y empleo: el credencialismo neoweberiano	387
3.3. La teoría de la violencia simbólica y la función política del sistema de enseñanza	394
3.4. La escuela, aparato del poder disciplinario: genealogía sociohistórica	405
3.5. Códigos educativos. pedagogía invisible y crítica de la educación compensatoria	415
3.6. Principales orientaciones neomarxistas	423
3.6.1. Teoría althusseriana de la reproducción: aplicación al caso francés	424
3.6.2. Correspondencia entre educación y empleo: importancia de la experiencia escolar	431
3.6.3. Marxismo etnográfico y teorías de la resistencia	436

	<u>Págs.</u>
Referencias bibliográficas	441
INDICE DE AUTORES	455
INDICE ANALÍTICO	473

*A la memoria de Luis,
mi hermano y compañero.*

INTRODUCCION

Este ensayo parte de algunos supuestos básicos. A saber: la ignorancia relativamente común de la sociología de la educación por la mayor parte del profesorado; la utilidad general de su conocimiento para la formación y el perfeccionamiento del mismo, especialmente cuando se está viviendo lo que parece ser el final de la remodelación histórica del conjunto del sistema de enseñanza de la sociedad española de la segunda mitad del siglo XX; y, en fin, la necesidad de suplir dicha carencia mediante las investigaciones necesarias para poner en las manos de cada docente los materiales introductorios más idóneos para operar, material y lógicamente, como una auténtica «guía didáctica».

En algo así —en una guía didáctica eficaz— es en lo que pretende transformarse este trabajo. Para ello se ensaya aquí una síntesis actualizada de las principales tendencias epistemológicas, de los contenidos y de los métodos básicos de la sociología de la educación hoy disponibles. Y esto se hace sobre la base de dos puntos principales de apoyo: los grandes clásicos (Marx, Durkheim, Weber y Veblen) y tres de los neoclásicos más representativos (Gramsci, Mannheim y Parsons), de un lado; y la historia reciente y las orientaciones más relevantes de la «nueva sociología de la educación», del otro. Porque, hasta cierto punto, los primeros contienen ya prácticamente el núcleo teórico y metodológico de la disciplina. Y, en esa medida, constituyen también probablemente el mejor de los hilos didácticos para orientarse en el estudio posterior de las diferentes corrientes de la «nueva sociología de la educación» y en el manejo y el dominio personales de las obras, las revistas y la bibliografía más reciente en general.

En efecto, las diversas orientaciones de esa «nueva sociología de la educación» arrancan básicamente de la vuelta a Marx, Durkheim y We-

ber, y no pueden entenderse bien sin su conocimiento. Porque no sólo se originaron a partir de esa vuelta temática y teórica a los clásicos, sino que, además y con la única excepción de la más estrictamente fenomenológica, parten también epistemológicamente todas ellas o bien de uno de esos clásicos (el caso más claro y el más importante es, sin duda, el de las diferentes corrientes neomarxistas) o bien de la síntesis teórica eclécticamente creadora de varios o de todos ellos.

Una cosa es el método en sentido estricto y otra, bien distinta, la diversidad de las técnicas e instrumentos metodológicos. El primero se identifica con la aplicación de un determinado hilo teórico conductor para explicar en lo posible todos los hechos conocidos dentro de un determinado horizonte empírico y heurístico, descubrir otros nuevos y prever los futuros; y se afina y se complejiza constantemente en esa misma medida. Los segundos comprenden cuantas herramientas y prácticas instrumentales—cuantitativas y cualitativas—resultan eficaces para tales fines: técnicas estadísticas, gráficos, cuestionarios, sondeos y demás; o estudio de casos particulares, observación participante, entrevistas en profundidad, historias personales, análisis etnográficos, etcétera. Esto debe quedar muy claro, especialmente cuando se tiende a abusar de la investigación acumulativa positivista y puramente empírica en detrimento de la profundidad y de la potencialidad heurística de la teoría científica.

Como recientemente ha subrayado uno de nuestros mejores especialistas en esta materia concreta, «no son los datos empíricos los que determinan las teorías, sino más bien éstas las que sirven de base para decidir qué parte de la realidad debe ser estudiada y en qué términos (...). Esto no quiere decir que los datos empíricos sean meramente subsidiarios, pues las polémicas se alimentan, y se resuelven definitiva o provisionalmente, en gran parte gracias a ellos. Por otro lado, que la teoría determine la empiria no significa que aquélla surja de la nada o de las cabezas puras de los científicos. Que una teoría pase de ser una opción personal a orientar la actividad de un sector científico relevante (...) es algo que depende de (...) los problemas a que una sociedad se enfrenta y del grado en que las fuerzas sociales configuradas en torno a ellos son capaces de sintetizar o destilar proyectos propios»¹.

En segundo lugar, una guía didáctica eficaz no sólo tiene que partir de la identificación de las tendencias, los autores, las obras y los textos más

¹ Fernández Enguita, M.: «Hacia dónde va la sociología de la educación», en Ortega, F., y otros: *Manual de Sociología de la Educación*, Visor, Madrid, 1989: 50-57; 53.

significativos, sino que, además, debe poner directamente y en lo posible una muestra significativa de esas obras y esos textos fundamentales en las manos de cada «aprendiz de maestro», profesor en ejercicio o lector culto común. No hay forma mejor de estimular la reflexión personal y de contribuir así a la construcción social del pensamiento. Únicamente la reelaboración crítica subjetiva y continua de este tipo de materiales y de textos claves —su contraste sistemático con la acción y experiencia social y profesional de todos y de cada uno de los docentes— puede contribuir a la dinamización del sistema escolar desde la perspectiva concreta de la didáctica de la sociología de la educación.

Por último, de modo más o menos implícito, se parte también aquí de la distinción de tres niveles problemáticos básicos, objetiva y epistemológicamente jerarquizados: el nivel macrosociológico y holístico de la sociología de la educación y de la cultura; un nivel intermedio, correspondiente a la sociología del sistema de enseñanza; y el nivel microsociológico propio de la sociología del centro y del aula escolares. La educación —como cualquier otro fenómeno social— no puede explicarse bien sino en el horizonte integrador y unitario del medio biológico específico del ser humano; es decir, de la cultura. Además, lo que entendemos por educación comprende un campo de fenómenos mucho más amplio que el correspondiente al sistema de enseñanza característico de la sociedad moderna; por lo mismo, ese sistema escolar no puede tampoco entenderse sino en el contexto más amplio de la educación y de la cultura de dicha sociedad. Y, en tercer lugar, tampoco hay posibilidad de esclarecer la interacción de los diferentes agentes educativos y, en general, cuanto ocurre en el aula, en el centro o en su entorno social más inmediato, si se hace abstracción de la complejidad característica de la interrelación dialéctica real de ese medio escolar más concreto con el sistema de enseñanza y con la sociedad en su conjunto.

La sociología de la educación, como toda ciencia, es un «saber en permanente construcción», y en el que coexisten hoy en mutua tensión creadora diversas orientaciones epistemológicas y matrices teóricas. Pero su historia básica puede dominarse con relativa facilidad si se reduce a sus hilos fundamentales: clásicos; principales «neoclásicos»; funcionalismo sociológico; y «nueva sociología de la educación». Esta última incluye, a su vez y básicamente, las distintas tendencias neomarxistas, el credencialismo neoweberiano, la microsociología fenomenológica e interaccionista y las posiciones teóricas y eclécticamente creadoras de Bourdieu, Bernstein y Foucault. Concretamente aquí, se trata de abordar el conocimiento de

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION: VISION DE CONJUNTO

Tendencias epistemologicas y matrices teóricas

Epistemología	Dialéctica	Positivista	Comprensiva	Relacionista	Fenómeno- lógica
Clásicos	Marx (1818-1883)	Durkheim (1858-1917) Veblen (1857-1929)	Weber (1864-1920)		
Principales neoclásicos	Gramsci (1891-1937)	Parsons (1902-1979)		Mannheim (1893-1947)	
Funcionalis- mo (1945- 1970)		— Tecnoló- gico — Teoría del capital humano — Merito- crático			
Nueva sociología de la educación (1970-1990)	<ul style="list-style-type: none"> -- Estructu- ralismo --- Teoría de la corres- pondencia — Etnografía --- Teorías de la resis- tencia <ul style="list-style-type: none"> -- Teoría de la reproducción de Bourdieu --- Sociología de Bernstein — Genealogía de Foucault 		Teoría credencialista		Microsociología interaccionista

estos autores y tendencias a partir del análisis temático sistemático de una buena parte de los textos fundamentales y en el marco histórico, teórico y epistemológico correspondiente a cada uno de ellos. De una parte importante; no de todos. Porque, con esa base, el lector no tendrá ya mayores dificultades para completar por sí mismo esta información con otros conocimientos más periféricos (otros autores y otros textos, determinados aspectos genealógicos o complementarios de esta primera aproximación al tema, etc.) a partir de su propia visión de las cosas; y, lo que es tanto o más importante, para aplicarse con mayor rigor al análisis del presente educativo y a su transformación progresiva.

En los grandes clásicos y neoclásicos —con la única excepción de Parsons— la sociología del centro y del aula, tan de actualidad hoy en día, apenas si aparece: domina la sociología del sistema de enseñanza, en el marco de una determinada sociología de la educación y de la cultura. El análisis de Marx, como el posterior de Veblen, se centra fundamentalmente en la lógica económica de la producción y la distribución de la riqueza necesaria para la reproducción de la sociedad. El de Durkheim, en la lógica general de la construcción de la conciencia social, con una atención muy especial a la educación: propiamente, la sociología de la educación como disciplina académica y científica sólo surge con él. Weber es, ante todo, un sociólogo del poder y de la legitimación en los distintos tipos ideales de dominación política: por ello mismo, en él, la sociología de la educación aparece ante todo como un producto teórico de su sociología de la dominación. Gramsci parte de Marx para enfrentarse al fascismo y enriquece el materialismo histórico con un estudio muy innovador sobre el Estado y el poder, como instrumento político de un socialismo reformista radical muy actual. Mannheim se sitúa inicialmente en el dominio de la conciencia social y construye una sociología general del conocimiento a partir de la crítica de la teoría marxista de las ideologías, para acabar cultivando la sociología de la educación como instrumento de la «democracia militante», la «tercera vía» del liberalismo reformista radical frente a las opciones históricas extremas del nazismo y del stalinismo. Como en el caso de Durkheim en Francia, en Inglaterra le correspondió a Mannheim el doble honor de ser el primer titular de una cátedra de sociología de la educación y el introductor de la disciplina en el mundo académico.

Todos los clásicos y neoclásicos de la sociología de la educación sitúan el problema de la escuela en el marco general de la sociología de la educación y de la cultura. Ahora bien, mientras en Marx y en Weber la sociología del sistema de enseñanza aparece como algo relativamente periférico, la sociología de la educación es algo nuclear en Durkheim: además, su sociología del sistema de enseñanza incluye aspectos tan fundamentales como una sociología histórica rigurosa y muy original, una sociología de la reforma de la enseñanza secundaria y una sociología del currículum plenamente actuales. Veblen, Gramsci y Mannheim abordan también más o menos sistemáticamente la problemática general de la sociología del sistema de enseñanza. En cambio, la sociología del aula sólo surge con Parsons, quien parte para ello del análisis funcionalista de la escuela como subsistema social. Por lo demás, la potenciación definitiva de esa sociología del aula no se producirá más que con la madurez de la

«nueva sociología de la educación», surgida con la crisis general de la sociología «occidental» casi al filo de los setenta, y esto a partir de dos orientaciones fundamentales: la más puramente microsociológica, subjetivista e interaccionista, de matriz epistemológica fenomenológica; y otra, hoy dominante, que propugna la combinación del análisis microsociológico e intersubjetivo con el macrosociológico y estructural.

I. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE MARX

La sociología de la cultura —entendiendo por cultura el medio biológico propio de la especie humana— surge realmente con Marx. El materialismo histórico constituye el núcleo teórico de una sociología de la cultura que tiene en la economía política su «hilo teórico rector». Esa es la base de la recreación marxiana de la economía política clásica y del compromiso político personal de Marx con la clase trabajadora y con la clase obrera industrial en particular. Pero eso no es todo, aun cuando sea lo principal. La sociología del conocimiento constituye una parte fundamental de la sociología marxiana de la cultura. Marx no estudió de modo sistemático la problemática particular de la sociología de la educación: pero esa sociología se desprende directamente de determinados materiales críticos relacionados con su sociología del conocimiento (genealogía de la conciencia; teoría de las ideologías; burocratización del saber y del Estado en la sociedad moderna), con su sociología general (relación entre educación y trabajo) y con la necesidad de definir políticamente la estrategia y la táctica educativas de la clase trabajadora (crítica de la pedagogía burguesa y del sistema de enseñanza liberal). En cuanto a su fecundidad heurística, ha sido más que probada por la vigencia actual de los diferentes modelos de análisis de las corrientes neomarxistas actuales.

1. UNA SOCIOLOGIA DE LA CULTURA

Si se identifica la cultura con el medio humano, con la forma de adaptación social y no orgánica del hombre al ambiente físico natural,

puede afirmarse que la sociología de la cultura, la sociología del conocimiento y la sociología de la educación surgen históricamente con la obra de Marx (1818-1883). Hay, por supuesto, antecedentes importantes, pero carecen de la madurez teórica y de la riqueza empírica de Marx. Como científico genuino, Marx se aplicó sistemáticamente al dominio crítico de los más significativo del pensamiento previo sobre la realidad humana. A saber y fundamentalmente: 1) la filosofía de Hegel y de Feuerbach (y la historia de la filosofía occidental incluida en ambas); 2) la teoría social de los historiadores de la Revolución Francesa y de los socialistas utópicos más importantes de la época; y 3) la economía política clásica. El resultado fue una concepción de la sociedad, de la cultura y de la historia, el materialismo histórico, enormemente fecunda para la observación y la interpretación eficaz de los hechos. Espectador privilegiado de su propio presente, Marx analizó lúcidamente con esa base teórica la historia mundial inmediata de cada día, construyó una economía política con una capacidad explicativa muy potente y orientó ideológica y políticamente al conjunto de los trabajadores asalariados, a la clase obrera y a sus principales dirigentes con un éxito que no tiene precedentes.

«Otros autores —Adam Smith, David Ricardo, Thomas Robert Malthus— dieron forma a la historia de la economía y a la noción del orden económico y social, pero Marx dio forma a la historia del mundo. Los economistas clásicos escribieron, preconizaron y exhortaron, mientras que Marx fundó y encabezó un movimiento político que todavía hoy constituye la principal fuente de tensión política dentro de los países y entre ellos» (Galbraith, 1989: 141).

1.1. **Crítica marxiana del propio medio social: de la religión a la política; de la política a la economía política; y de la teoría a la práctica.**

A diferencia de la «tradición clásica de la economía» que hablaba todavía de una sociedad y de un equilibrio económico naturales, Marx, como buen hegeliano, aceptó muy pronto la hipótesis dialéctica del cambio continuo. Todo se mueve. También el hombre: la sociedad y el individuo. Y, en el caso de éste, se trata de aplicarse constantemente a la crítica del pensamiento previamente adquirido, de contrastarlo sistemáticamente con la experiencia que se vaya ganando. En eso consiste precisamente la **crítica**, un término que encabeza por cierto significativamente el título general de todas (o casi todas) las obras importantes de Marx.

Los jóvenes hegelianos —entre los que se contaba Marx— aplicaron siempre el método hegeliano de la negatividad (es decir, esa crítica sistemática de la propia experiencia con vistas a su superación progresiva) al pensamiento que previamente habían interiorizado. Strauss, B. Bauer, Feuerbach y el propio Marx (en su tesis doctoral) abordaron por primera vez la crítica histórica de la religión, explicándola como un hecho cultural más. Tras esto, la crítica de la filosofía idealista (y de Hegel, en particular) por parte de Feuerbach les situó a todos en la perspectiva teórica general del materialismo filosófico.

Ahora bien, mientras la mayoría de los jóvenes hegelianos se mantenían en las posiciones propias de la crítica puramente académica, algunos de ellos optaron claramente por la lucha política progresista y entendieron muy pronto que todo es político y que entre la teoría y la práctica humanas existe siempre una relación muy estrecha, más o menos explícita o implícita. Además, esto estimuló todavía más su pasión crítica: había que estudiarlo todo para entenderlo todo. Pero ninguno fue tan lejos como Marx. A partir de su privilegiada experiencia como editorialista y redactor político del órgano de opinión más democrático de la Alemania de entonces, acabó descubriendo que la clave última del conocimiento de todas las relaciones sociales se encuentra en la **crítica de la economía política**. Es decir, en el estudio de la moderna «sociedad civil», entendido fundamentalmente como crítica de las relaciones económicas, de la organización social de la producción y la distribución de la riqueza necesaria para la reproducción material de la sociedad. Y decidió entregarse totalmente a ese tipo de investigación.

«Mi estudio profesional era la jurisprudencia, que sin embargo no continué más que de un modo accesorio respecto a la filosofía e historia, como una disciplina subordinada. Por los años 1842-1843, en calidad de redactor en la **Rheinische Zeitung**, me vi obligado por vez primera a dar mi opinión sobre los llamados intereses materiales. Las discusiones del Landtag renano (...) me dieron los primeros motivos para ocuparme de las cuestiones económicas. Por otra parte, en esta época en que el afán de «avanzar» vencía a menudo a la verdadera sabiduría, se había hecho sentir en la **Rheinische Zeitung** un eco debilitado, por decirlo así, filosófico, del socialismo y del comunismo franceses (...). La ilusión de los gerentes de la **Rheinische Zeitung** que creían conseguir desviar la sentencia de muerte pronunciada contra su periódico imprimiéndole una tendencia más moderada, me ofreció la ocasión, que me apresuré a aprovechar, de dejar la escena pública y retirarme a mi gabinete de estudios».

«El primer trabajo que emprendí para resolver las dudas que me asaltaban fue una revisión crítica de la **Rechtsphilosophie** de Hegel, trabajo cuyos preliminares aparecieron en la **Deutsch-Französische Jahrbücher**, publicados en París en 1844. Mis investigaciones dieron este resultado: que las relaciones jurídicas, así como las formas de Estado, no pueden explicarse por sí mismas, ni por la llamada evolución general del espíritu humano; que se originan más bien en las condiciones de existencia que Hegel, siguiendo el ejemplo de los ingleses y franceses del siglo XVIII, comprendía bajo el nombre de “sociedad civil”; pero que la anatomía de la sociedad hay que buscarla en la economía política» (Marx, 1970: 41-42).

Pero Marx no fue nunca un teórico puro. Ya en 1844, al llegar a París, mientras estudia a los economistas clásicos y a los socialistas utópicos, descubre también la realidad social de la clase obrera y la relación antagónica de la burguesía con la clase trabajadora asalariada en general, viendo en el pensamiento contrapuesto de los primeros la expresión teórica de los intereses igualmente opuestos de esas dos clases básicas de la sociedad moderna:

«Así como los **economistas** son los representantes de la clase burguesa, los **socialistas** y los **comunistas** son los teóricos de la clase proletaria» (Marx, 1969: 177-178).

Quería entender su propio medio social, pero lo hizo siempre a partir del compromiso político personal con la lucha de los trabajadores asalariados contra la pobreza y la opresión social característica de la época de la revolución industrial y del capitalismo «clásico» en general. Para él, la única crítica real era la «crítico-práctica» de la nueva clase formada por los trabajadores asalariados. Y, desde ese punto de vista, para ser real, para arraigar socialmente, la crítica teórica elaborada por los intelectuales tenía que transformarse en la expresión teórica de la crítica «crítico-práctica» de la clase obrera.

«Cierto, el arma de la crítica no puede sustituir la crítica por las armas; la violencia material no puede ser derrocada sino con la violencia material. Pero también la teoría se convierte en violencia material una vez que prende en las masas. La teoría es capaz de prender en las masas en cuanto demuestra **ad hominen**; y demuestra **ad hominem** en cuanto se radicaliza. Ser radical es tomar las cosas de raíz» (Marx, 1978b: 217).

Este tipo de textos puede dar una idea del alcance de la ruptura teórica y práctica del joven Marx con B. Bauer, con el grueso de los teóricos

puros de la izquierda hegeliana y con el elitismo político e ideológico en general.

1.2. **Una visión materialista y dialéctica de la cultura: el materialismo histórico.**

Unidos en un mismo proyecto científico y político desde su encuentro del verano de 1844 en París, Marx y Engels abordaron la crítica de **la ideología alemana**, a partir de la exposición de su visión personal del mundo y del hombre en el manuscrito que lleva precisamente ese título (1845). Aun cuando sabían que todavía les faltaba lo más difícil, el estudio científico y concreto de la sociedad en que vivían con el fin de contribuir eficazmente al desarrollo de la estrategia y la táctica políticas de la clase trabajadora asalariada (y de las fuerzas sociales y políticas más progresivas en general) tuvieron que comenzar por exponer por escrito su propia concepción de la cultura (el materialismo histórico) y por criticar, desde esa base teórica, las ideas de los intelectuales que más influencia tenían sobre dicha clase trabajadora asalariada, sus líderes y sus principales organizaciones.

En primer lugar, esta concepción del mundo y del hombre parte de un supuesto fundamental. A saber: la unidad esencial de la realidad, el monismo ontológico y epistemológico. La naturaleza y la historia no son dos cosas antitéticas, y tampoco pueden considerarse

«como si se tratase de dos “cosas” distintas, y el hombre no tuviera ante sí una naturaleza histórica y una historia natural» (Marx-Engels, 1970: 47).

No hay más realidad que la realidad natural, la naturaleza. Pero la naturaleza es algo dinámico, complejo e incluso histórico, evolucionista. Se compone de múltiples agentes individuales esencialmente activos (lo que llamamos **ser** y lo que llamamos **proceso** son una misma cosa), capaces de evolucionar y de dar origen a los diferentes niveles, tipos y especies naturales que la constituyen. Es decir, la naturaleza es histórica, aunque el hombre lo haya ignorado durante mucho tiempo. Y el hombre es el ser vivo y el animal culminante. Frente al divorcio ideológico entre la naturaleza y el hombre, establecido por el idealismo teológico y filosófico, hay que recuperar la visión unitaria espontánea de la realidad propia de las culturas primitivas y de la filosofía clásica griega. Frente a la contraposi-

ción filosófica entre el naturalismo y el humanismo, la concepción marxiana de la realidad

«es humanismo por ser naturalismo consumado y naturalismo por ser humanismo consumado (...). Es la “verdadera” solución a la pugna entre el hombre y la naturaleza (...). Es la solución del enigma de la historia» (Marx, 1978c: 378).

«La misma historia es una parte “real” de la historia natural, del proceso en que la naturaleza humana se hace hombre. En un futuro la ciencia de la naturaleza será la ciencia del hombre y a su vez se hallará subsumida bajo ésta: no habrá más que “una” ciencia» (Marx, 1978c: 385-386).

Como en el caso de las demás especies vivas, el proceso de especiación que dio origen al hombre (lo que llamamos hominización) fue el resultado de la lucha universal por la vida y del desarrollo de una nueva forma de adaptación al medio por parte de una determinada especie previa. Eso supone la aparición de modificaciones somáticas muy concretas y de un modo específico de alimentación (cada especie animal se distingue por los vegetales y/o animales de los que se alimentan los individuos vivos que la constituyen). Es decir: el bipedismo, la liberación de las manos, la telencefalización y otros cambios somáticos, de un lado; y la alimentación por medio de la cultura (el fuego, la técnica en general, el lenguaje y el pensamiento: el trabajo, como forma de acción y experiencia de la nueva especie, en definitiva).

El hombre es un ser natural, esencialmente activo, cuyas necesidades e impulsos se satisfacen con objetos naturales, como los de cualquier otro ser natural. Por ejemplo:

«El “hambre” es una “necesidad” material y por lo tanto requiere una naturaleza exterior, un “objeto” exterior, para poder satisfacerse y sosegarse» (Marx, 1978c: 421).

Pero el hombre surge «naturalmente» del trabajo; su «historia universal» es, ante todo, la historia del trabajo.

«Todo lo que se suele llamar “historia universal” —verdadera historia natural del hombre— no es más que la producción del hombre por el trabajo humano» (Marx, 1978c: 387 y 423).

«Podemos distinguir al hombre de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a “producir” sus

medios de vida, paso éste que se halla condicionado por su organización corporal. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material» (Marx-Engels, 1970: 19).

Lo primero es, por tanto, la cultura técnica y la cultura económica en general: la organización social del trabajo. El origen del hombre como productor de su propia vida (mediante el trabajo) es social. Supone la cooperación social entre todos los individuos para producir lo necesario para sobrevivir. Pero la cultura libera además al hombre de las duras condiciones de la lucha por la vida, características de todos los demás seres vivos. Desde que domina el fuego, el hombre puede invadir y acaba invadiendo de hecho el medio biológico de muchas otras especies, para convertirlas en alimento propio o para satisfacer nuevas necesidades. La historia de la agricultura y la historia de la ganadería son buena prueba de ello. De este modo, con el origen de la cultura, se detiene la evolución biológica y comienza la evolución cultural: entre otras cosas, la cultura puede proteger a los más débiles e impedir su desaparición como consecuencia de la dureza de la lucha animal por la vida, y, en general, garantizar la existencia y la reproducción de cualquier individuo humano con independencia de sus capacidades naturales. Cesa, pues, para el hombre, la acción rigurosa de la ley biológica de la selección natural.

Con la madurez del proceso de especiación humana (de la hominización, que se había venido desarrollando a lo largo de unos tres millones de años) se multiplica también el número de los hombres y se complejiza y se afinan constantemente las formas de cooperación social. Junto a la cultura económica, básica, surge la cultura política (y la ideológica), pero la primera será siempre la más determinante.

«Esta producción sólo aparece al “multiplicarse” la población. Y presupone, a su vez, un intercambio entre los ciudadanos. La forma de este intercambio se halla condicionada, a su vez, por la producción» (Marx-Engels, 1970: 20).

La cultura no es nunca puramente económica, aunque la cultura económica es la forma principal de la cultura: «infraestructural», dirá Marx. Porque los hombres no se limitan a producir materialmente su propia vida. También tienen que organizar el reparto y repartir lo producido, velar por la organización social de ese reparto y asegurarse de que toda la población entiende bien las normas que lo regulan. Aunque unitaria, la cultura es también algo complejo. No sólo hay una cultura económica. Hay también una cultura política y una cultura ideológica, «supraes-

tructurales». Por lo demás, la concepción marxiana de la cultura propugna tanto la unidad del conjunto como la autonomía relativa de todas y de cada una de las formas culturales: políticas, jurídicas, ideológicas y demás. En cada cultura real se produce la interacción de todas esas formas culturales entre sí, pero la más influyente de todas —la «determinante en última instancia»— es la cultura más radicalmente material: la cultura económica.

«El modo en que los hombres producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir. Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la producción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado “modo de vida” de los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son, coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con “lo” que producen como por el modo “como” lo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de producción» (Marx-Engels, 1970: 19-20).

Tal es, desde luego, el caso de la actividad y de la organización social y política, incluido el mismo Estado, y el de los especialistas de la política y de la administración:

«Nos encontramos, pues, con el hecho de que determinados individuos que, como productores, actúan de un determinado modo, contraen entre sí relaciones sociales y políticas determinadas (...). La organización social y el Estado brotan constantemente del proceso de vida de determinados individuos, no sólo como puedan presentarse ante la imaginación propia o ajena, sino tal y como “realmente” son; es decir, tal y como actúan y como producen materialmente, y, por tanto, tal y como desarrollan sus actividades bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientes de su voluntad» (Marx-Engels, 1970: 25).

Ese es también el caso de la comunicación cultural y de las diferentes manifestaciones ideológicas de la conciencia social:

«Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de las fuerzas productivas y por el intercambio que a él corresponde, hasta llegar a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser otra cosa que el ser consciente y el ser de los hombres es su proceso de vida real (...). Se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de

ese proceso de vida (...). La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología, y las formas de conciencia que a ella corresponden, pierden así la apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina su vida, sino la vida la que determina su conciencia» (Marx-Engels, 1970: 26).

Catorce años más tarde, el propio Marx resumirá esta visión general de la cultura en los siguientes términos:

«El resultado general a que llegué y que, una vez obtenido, me sirvió de guía para mis estudios, puede formularse brevemente de este modo: en la producción social de la existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias e independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia» (Marx, 1970: 42-43).

Por lo demás, la historia del hombre es, ante todo, la historia de la producción, la historia de la forma más radicalmente material y determinante de la cultura:

«Hasta dónde se han desarrollado las fuerzas productivas de una nación lo indica del modo más palpable el grado hasta el cual se ha desarrollado la división del trabajo. Toda nueva fuerza productiva (...) trae como consecuencia un desarrollo de la división del trabajo (...). Las diferentes fases del desarrollo de la división del trabajo son otras tantas formas distintas de propiedad; o, dicho en otros términos, cada etapa de la división del trabajo determina también las relaciones de los individuos entre sí, en lo tocante al material, el instrumento y el producto del trabajo» (Marx-Engels, 1970: 20-21).

A su vez, toda cultura económica implica ya una determinada forma de reparto de la riqueza y del poder, y por tanto también una cultura política: la posesión de los bienes es la base principal del poder. Ahora bien, salvo en el caso de la sociedad primitiva, donde el reparto de los bienes fue siempre más o menos igualitario (e incluso comunista), la distribución

desigual de la riqueza producida ha dado origen a la distribución desigual del poder entre distintas clases sociales: propietarios y esclavos; señores y siervos; capitalistas y trabajadores asalariados; etcétera. Esa distribución está condicionada por el grado de desarrollo de la técnica y de las fuerzas productivas en general en cada sociedad concreta y encuentra expresión en una determinada estructuración del poder político y del poder jurídico. Por eso mismo, bajo los conflictos políticos que oponen a los hombres (bajo las formas históricas de la lucha por el poder) hay siempre una determinada forma de la lucha social y económica por la producción y el reparto de la riqueza.

«Las condiciones en que pueden emplearse determinadas fuerzas productivas son las condiciones de dominación de una determinada clase de la sociedad, cuyo poder social, emanado de su riqueza, encuentra expresión idealista “práctica” en la forma de Estado imperante en cada caso, razón por la cual toda lucha revolucionaria está necesariamente dirigida contra una clase» (Marx-Engels, 1970: 81).

«Todas las luchas que se libran dentro del Estado (...) no son sino las formas ilusorias bajo las que se ventilan las luchas reales entre las diversas clases» (Marx-Engels, 1970: 35).

Por su parte, la cultura ideológica está estrechamente relacionada con la cultura económica y con la cultura política. Los intelectuales constituyen la fracción de la clase dominante que se especializa en la producción y en la difusión de las ideas dominantes. Como tal, tienen cierta independencia propia, pero, en definitiva, se deben también a los intereses generales de una determinada clase social en cuanto tal, y se subordinan a ésta cuando esos intereses se cuestionan tanto que están realmente en peligro.

«La división del trabajo (...) se manifiesta también en el seno de la clase dominante como división del trabajo físico o intelectual, de modo que una parte de esta clase dominante se revela como la que da sus pensadores (...). Puede incluso ocurrir que, en el seno de esta clase, el desdoblamiento a que nos referimos llegue a desarrollarse en términos de cierta hostilidad y de cierto encono entre ambas partes, pero esta hostilidad desaparece por sí misma tan pronto como surge cualquier colisión práctica susceptible de poner en peligro a la clase misma, ocasión en que desaparece, asimismo, la apariencia de que las ideas dominantes no son las ideas de la clase dominante, sino que están dotadas de un poder propio, distinto de esta clase.» (Marx-Engels, 1970: 51).

Porque, en definitiva:

«Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes de cada

época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder “material” dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder “espiritual” dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión de las relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el carácter dominante a sus ideas» (Marx-Engels, 1970: 50-51).

1.3. **La construcción social de la personalidad; dialéctica del individuo y de la sociedad**

En principio, Marx se opone a pensar las relaciones sociales (es decir, las relaciones culturales) en los términos tradicionales de la oposición entre individuo y sociedad. Por una parte, en tanto que sociólogo genuino, se centra en la explicación de unos hechos sociales por otros. Es decir, no se interesa por las motivaciones subjetivas del individuo, sino por la lógica característica de las relaciones entre las diferentes formas de la cultura en general o de la cultura capitalista de su época en particular. Pero, por otra parte, está muy claro que, para él, no hay individuo humano sin sociedad humana, ni sociedad humana sin individuo humano. Así, cuando ocasionalmente alude a las motivaciones subjetivas del individuo, las explica siempre en función de la interiorización cultural de determinadas condiciones culturales objetivas. El hombre es una construcción social:

«La realidad estable de la sociedad en la plenitud de su desarrollo es el hombre que ella produce en toda la riqueza de su ser “humano”, el hombre en la abundancia y en posesión de toda la extensión y profundidad de sus sentidos» (Marx, 1978c: 384).

«Los individuos se hacen **los unos a los otros**, tanto física como espiritualmente, pero no se hacen a sí mismos (...). Así como es la sociedad misma la que produce al **hombre** en cuanto **hombre**, así también es producida por él» (Marx-Engels, 1970: 40-41).

«Si el hombre es sociable por naturaleza, es en la sociedad donde se desarrolla su verdadera naturaleza, y la fuerza de ésta debe medirse por la fuerza de la sociedad, y no por la fuerza del individuo particular» (Marx-Engels, 1975: 149).

Supuesto esto, la sociedad, la cultura y la historia son una construcción

de los individuos humanos. Son los hombres —pero no los hombres en general, sino los hombres reales, vivos, individuales y concretos de cada época y cada sociedad concretas— quienes construyen la sociedad, producen la cultura y hacen la historia, pero lo hacen siempre cooperando interindividualmente entre sí y en un marco histórico-social y cultural concreto.

«**Igual que** la sociedad misma produce al **hombre** como **hombre**, éste la **produce** a ella (...). Sobre todo no hay que fijar otra vez la “sociedad” como una abstracción frente al individuo. El individuo **es el ser social**» (Marx, 1978c: 380).

Hasta tal punto esto es así, que incluso el individualista (Robinson incluido) y el individualismo mismo son también un producto cultural y social.

«El ser humano es, en el sentido más literal del término, un **zoon politicon**, animal político, no sólo animal social, sino además un animal que sólo se puede aislar en sociedad. La producción del individuo aislado al margen de la sociedad —una rareza que bien puede ocurrirle a un individuo civilizado, que posee ya en sí dinámicamente las fuerzas de la sociedad, cuando se extravía causalmente en una comarca salvaje— es algo tan absurdo como el desarrollo del lenguaje sin individuos que vivan **juntos** y hablen entre sí» (Marx, 1977-1978, I: 7).

Frente a la idea abstracta de un hombre esencial de Feuerbach, Marx considera que no existen más que hombres históricos. A diferencia de los socialistas utópicos de la época y de otros teóricos sociales, afirma la especificación histórica de todas las relaciones y formas sociales, resaltando su carácter transitorio e insistiendo en que nada humano puede ser eterno. Los hombres reales son individuos concretos que construyen su vida en un medio sociocultural igualmente concreto. Así, cuando Marx redacta el famoso prólogo de 1859 para la **Contribución a la Crítica de la Economía Política**, no se limita a resumir en él las tesis más generales del materialismo histórico, sino que explica la génesis del proyecto científico y político que definirá su propia vida en función de sus propios condicionamientos socioculturales.

1.4. **Crítica de la economía política clásica y teoría económica marxiana**

Todo el enorme empeño teórico de Marx estuvo polarizado en torno al esfuerzo por superar los principales supuestos de la economía política

clásica. El joven Marx quería entender la sociedad capitalista de la época, la estructura y la dinámica característica de su cultura entendida como un todo.

«Así que iré publicando —escribe en 1844— en una serie de folletos independientes la crítica del Derecho, de la Moral, Política, etc., y por último trataré de presentar en una obra de por sí la cohesión del conjunto, la relación de las diversas partes entre sí y finalmente la crítica de la elaboración especulativa de este material» (Marx, 1978c: 303).

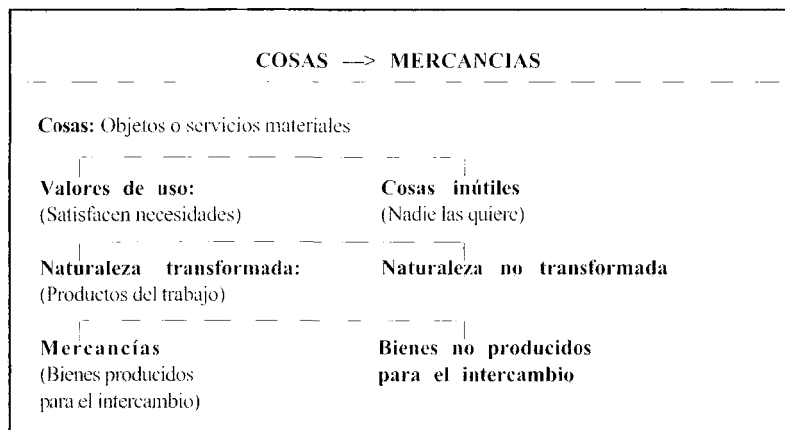
Incluso llegó a firmar un contrato con un editor alemán en 1845, con vistas a publicar su **Crítica de la política y de la economía política**. Pero, a pesar de la diversidad y la enorme riqueza de muchas notas, artículos y otros trabajos personales más coyunturales, se vio finalmente obligado a concentrarse en el análisis exclusivo de la lógica más puramente económica del capitalismo. E, incluso así, tampoco pudo concluir esa tarea más específica: la lucha con la teoría y con los hechos económicos resultó ser bastante más dura de lo que había previsto en un principio (Jerez Mir, 1975: 139 y ss.). Lo que no quiere decir que los resultados alcanzados no fueran teóricamente innovadores y políticamente importantes.

Los manuscritos de 1857-1858 (publicados en 1939, como **Líneas fundamentales de la crítica de la economía política**) representan una primera síntesis, para uso personal, de las investigaciones económicas de Marx. En ellos, el lugar central lo ocupa el estudio de la circulación económica y, en concreto, la discusión de los socialistas ricardianos de la época. Según Marx, éstos se quedan en las «apariencias» precisamente por situarse exclusivamente en el plano del intercambio y de la circulación económica (por lo demás, como la economía burguesa de la época en general). En cambio él, dirigiendo sus análisis al plano de la producción, se encuentra con la «realidad».

La lógica del intercambio mercantil (intercambio que alcanza su mayor desarrollo al convertirse el dinero en mercancía universal, como «equivalente general» y mediador entre todas las demás mercancías) es básicamente para los ricardianos una lógica de igualdad y libre competencia. Por el contrario, cuando la investigación se concentra en la producción, se descubre que, bajo la aparente igualdad de la lógica mercantil, existe una desigualdad estructural, unas relaciones de producción que oponen el trabajo al capital.

La **Contribución a la crítica de la economía política** profundiza en esta dirección teórica, apoyándose en la teoría clásica del valor.

Los bienes económicos tienen un valor de uso (en tanto satisfacen necesidades humanas) y un valor de cambio (un valor en el mercado). No todos los valores de uso son valores de cambio. Por el contrario, todo valor de cambio ha de contener (al menos para una de las partes que intervienen en el cambio) un valor de uso.



La producción para el intercambio (o la producción de valores de cambio) es específica de ciertos modos de producción. Bajo la economía natural, los individuos producían para su propio consumo y, a menudo, para entregar un tributo a la clase dirigente. En el período de la producción de mercancías, la mercancía es un valor de uso que se produce para el intercambio, y que, por tanto, tiene un valor de cambio, pues se produce para ser cambiada por otra cosa, o vendida en un mercado a un determinado precio. Sólo en el capitalismo la producción de mercancías es el tipo dominante de producción, y la fuerza de trabajo (la capacidad del trabajador para efectuar trabajo útil) se convierte en mercancía; y no como excepción, sino como regla general.

Las mercancías tienen un valor en el mercado, y este valor viene definido por el coste de su producción, es decir, por el tiempo social de trabajo empleado en su producción. Por el tiempo social: esto es, considerando que el trabajo se realiza con una intensidad y una eficiencia técnica medias.

Encomiando a los economistas clásicos —y a Ricardo en particular— por haber visto que el núcleo de toda actividad económica está en la

producción y en las relaciones de producción, Marx critica a la pléyade de economistas vulgares de la época por afirmar que el mercado es la clave de la economía, por instaurar el **fetichismo de la mercancía**. Además, este **fetichismo de la mercancía** se consolida históricamente con la generalización de la economía dineraria. Pero el dinero —dirá Marx, que dedica a su análisis más de la mitad de la **Crítica**— es también una mercancía, cuyo valor, como el de cualquier otra, se determina por su coste de producción.

En la **Crítica** insiste ya Marx en el «carácter eminentemente histórico» del modo de producción burgués y de la teoría burguesa clásica que lo presenta como «la forma natural de la producción». En **El Capital** se parte formalmente de la circulación (Sección primera: **Mercancía y dinero**) para centrarse inmediatamente en la producción (Sección segunda: **La transformación del dinero en capital**).

La producción capitalista es, según Marx, una forma histórica de la producción que descansa en la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía, en su venta por su valor de cambio (es decir, por el coste de su producción): por el tiempo social de trabajo empleado en los medios de subsistencia necesarios para reponer la energía muscular, nerviosa, etc., que la fuerza de trabajo desgasta en la medida en que se consume.

Obligado a vender su fuerza de trabajo en el mercado, el trabajador se convierte en asalariado del capital. Pero éste compra una mercancía singular, una mercancía que produce más valor que el necesario para su reproducción: un **plusvalor**. El trabajador no está interesado en producir más valor que el necesario para reponer el desgaste de su fuerza de trabajo. Pero, en virtud de la condición desigual de las relaciones de producción capitalistas, el capitalista le obliga a producir un plusvalor. Y en esto consiste la **explotación**.

Los medios y objetos de trabajo son el capital constante. La fuerza de trabajo, el capital variable. El primero transfiere un valor fijo al producto; el segundo crea valor, tanto más cuanto más eficazmente saber explotarlo el capitalista.

El trabajo realizado y el valor creado por los trabajadores resulta del trabajo necesario y del trabajo excedente. El valor que crea el primero (correspondiente a los medios de subsistencia necesarios para reponer la fuerza de trabajo) es igual a la fuerza de trabajo comprada por el capitalista; el resto es el plusvalor creado por el trabajo excedente (y éste, en tanto produce plusvalor, es el origen del beneficio).

La competencia entre los capitalistas determina el progreso tecnológico, la crisis de las pequeñas empresas, la concentración creciente de los medios de producción y del capital en pocas manos, y, en esta medida, la socialización objetiva de la producción, hasta que la contradicción entre la forma social de la producción y la forma privada de la apropiación se hace tan aguda que se impone su superación histórica y la sustitución de la propiedad privada de los medios de producción por la propiedad colectiva.

Por otra parte, paralelamente, crece también la masa del capital constante respecto del capital variable, cambiando la composición técnica del capital, y aumentando consiguientemente el ejército industrial de reserva. El coste de las innovaciones tecnológicas crecientes (aparte de otras causas secundarias) determina la caída tendencial de la cuota de ganancia (moderada por el abaratamiento de los productos alimenticios) y, finalmente, de las mismas máquinas. Además, los capitalistas tienden a llevar a los obreros al «nivel de subsistencia» (aunque éste se eleva, lógicamente, con el progreso social general, al aumentar también las necesidades mínimas de los trabajadores).

En suma, la crítica marxiana de la economía política se concreta en un cuerpo teórico y sistemático original que incluye innovaciones notorias. Entre las fundamentales se cuentan las siguientes: 1) el tratamiento de la doctrina del valor y de la plusvalía para mostrar la ley del movimiento (la tendencia) de la sociedad moderna; 2) el análisis de la forma general del plusvalor como clave de sus formas particulares; 3) la tesis de que la fuerza de trabajo tiene un valor de cambio y un valor de uso, y representa el fundamento de la producción mercantil capitalista; 4) la idea de que el **fetichismo de la mercancía** es la forma irracional de manifestarse la explotación capitalista oculta tras él; 5) la explotación capitalista, como raíz de la alienación característica de la sociedad capitalista; o, en fin, 6) el relieve especial atribuido a la concentración y centralización creciente del capital como tendencia histórica resultante del proceso de acumulación.

2. SOCIOLOGIA MARXIANA DEL CONOCIMIENTO

Aunque la obra teórica de Marx está centrada en la crítica de la economía política, hay en ella materiales fundamentales para la construcción de una sociología del conocimiento y de una sociología de la educación, estrechamente relacionadas entre sí por lo demás. Dichos «materia-

les» fueron lógicamente elaborados a la luz del mismo «hilo teórico conductor» (el materialismo histórico) y enriquecidos notoriamente por los resultados del análisis económico marxiano. Como éste, forman también parte de esa «crítica radical de lo existente» que Marx practicó sistemáticamente. Y aunque, lógicamente, estos puntos están menos elaborados que su teoría económica, contienen ya el núcleo de toda sociología marxista de la educación.

2.1. Genealogía de la conciencia y teoría de la alineación

Como ha escrito un buen especialista en este tema, «lo que la teoría marxiana de la alineación ofrece es precisamente una genealogía de la conciencia, una fundamentación materialista del proceso de construcción social de la realidad como representación» (Fernández Enguita, 1985a: 144); es decir, una explicación de cómo la concepción del mundo y del hombre característica de cada cultura, de cada grupo social e incluso de cada individuo humano concretos surge «espontáneamente» a partir de la experiencia de unas determinadas condiciones materiales de la existencia humana (de su producción y de su reproducción social instante a instante).

Para ello el joven Marx parte de la teoría de la alienación de Hegel y de Feuerbach, pero va más allá que ambos. De hecho, ya en los **manuscritos de París** explica la falsa conciencia del ser humano en función de la naturaleza material de las condiciones sociales en las que aquél siempre vive. Así, concretamente en la sociedad moderna capitalista, las ideas dominantes resultan del hecho de que

«el trabajador se ha convertido en una mercancía y para él es una suerte encontrar a quien venderse» (Marx, 1978c: 308),

mientras el capital,

«trabajo almacenado como propiedad privada sobre los productos del trabajo ajeno, (...) es el “poder de mandar” sobre el trabajo y sus productos. El capitalista posee poder no por sus cualidades personales o humanas, sino en cuanto “propietario” del capital. Su poder es el irresistible poder “de compra” de su capital» (Marx, 1978c: 321-322).

Aparte de esto, la «falsa conciencia» dominante en esta sociedad se refuerza con la visión difundida por la economía política liberal. Los intelectuales especializados en el estudio de los hechos económicos (es decir los economistas liberales) fijan su atención «científica» exclusiva-

Teoría de la enajenación			
	Hegel	Feuerbach	Marx
Sujeto enajenado	Dios	Hombre	Obrero
Actividad en que se enajena	Del espíritu	De la conciencia	Del trabajo
Carácter de esta actividad	Teórico	Teórico (Falsa conciencia)	Práctico (Acto de producción)
Objetivación del sujeto enajenado	Universal: en la naturaleza, la historia y la cultura	En Dios	En los productos del trabajo
Superación de toda enajenación	Mediante el autoconocimiento absoluto de Dios	Mediante la crítica materialista de la religión	Mediante la abolición de la propiedad privada

mente sobre los hechos relativos al intercambio mercantil de los bienes (la circulación económica), prescindiendo por tanto del análisis de la lógica de la producción y de la lógica conjunta de la producción y la circulación con proceso unitario. Ahora bien, este último análisis desvela las claves más radicales del dominio cultural de la «falsa conciencia». Concretamente en el capitalismo, mientras las fuerzas productivas conocen un desarrollo histórico que no tiene precedentes, el trabajo humano es siempre un trabajo enajenado, alienado; y lo es, tanto más, cuanto más se desarrollan las relaciones de producción capitalistas.

«El trabajador se empobrece tanto más cuanto más riqueza produce, cuanto más aumenta su producción en potencia y en volumen. El trabajador se convierte en una mercancía tanto más barata cuanto más mercancía produce. La “depreciación” del mundo de los hombres aumenta en proporción directa con la “acumulación de valor” en el mundo de las cosas. El trabajador no sólo produce mercancías, sino que se produce a sí mismo y al trabajador como una “mercancía”, y precisamente en la medida en que el trabajador produce mercancías.» (Marx, 1978c: 349).

Hegel había hablado de la enajenación universal de Dios (la Idea o Espíritu Absoluto) en la naturaleza y en la historia y en la cultura humana, en todos sus niveles y manifestaciones; y también de su objetivación en todos ellos. Y toda enajenación y objetivación se superaba en la medida en que la Idea avanza en su autoconocimiento hasta que éste se hace absoluto, avance que coincide con la creciente complejidad social y cultural (espiritual) de la historia del ser humano hasta culminar precisamente con la filosofía idealista moderna.

Feuerbach, por su parte, había explicado que es el hombre el que se enajena teóricamente, objetivándose en Dios (en el Dios de las religiones, de la teología, y en el Dios de la filosofía idealista); y considera que esa enajenación puede cancelarse, mediante la auténtica autoconciencia humana, cuando se descubre que Dios —el Dios de la teología y el de la filosofía especulativa— es un producto de la actividad teórica de la conciencia.

Marx da un contenido económico a la alienación, y así puede pasar del plano más abstracto de la teoría al más concreto de lo teórico-práctico, de la lucha social y económica, ideológica y política, que conduce a la superación del capitalismo mediante su transformación histórica socialista.

El obrero se enajena en el acto mismo de la producción porque, aunque formalmente contrata «libremente» su trabajo en el mercado, vivencia ese trabajo como algo que es propiedad de otro, y no propia. Y, por lo mismo, el objeto producido, el bien que el capitalista vende en el mercado, le parece igualmente extraño, ajeno. Incluso el propio trabajo en general, que es la actividad específica del ser humano, es para él un simple medio para reproducir su existencia material mediante su venta.

En las condiciones de la sociedad capitalista, el trabajador no se reconoce, pues, a sí mismo como hombre, como capaz de transformar creativa y culturalmente la naturaleza, ensanchando así los horizontes de la especie humana. Con más razón le son ajenos, por tanto, los demás hombres, la sociedad. En cuanto al capitalista, el no obrero, es un hombre igualmente enajenado: el producto, que no es su producto, no le interesa como humano sino como mercancía; el obrero no le interesa como hombre, sino como máquina de producir beneficios. Por lo demás, en la medida en que el capitalismo madura, cuanto mayor y más pleno es el dominio de las relaciones sociales capitalistas, la cosificación de las relaciones humanas en general y de los trabajadores en particular, las deshumanización del obrero y del mundo de los hombres (de la cultura en general), son tanto mayores.

Las relaciones materiales —y, ante todo, las relaciones de producción y distribución de la riqueza— tienen siempre de por sí, una eficacia ideológica: los hombres, todos los hombres, no pueden menos que «experimentarlas» en tanto que constituyen los condicionamientos más básicos y radicales de la producción y la conservación de su propia vida. Esa es la razón fundamental de las diferencias existentes entre la visión general de la realidad del esclavo y la del propietario de esclavos; la del siervo y la del señor feudal; la del asalariado y la del capitalista; la del trabajador manual y la del intelectual; la del pequeño empresario y la del grande; la del capital industrial, la del capital mercantil y la del financiero y el más puramente especulativo; y así sucesivamente. Las condiciones materiales, muy diferentes y muy concretas, en que se produce y se reproduce, día a día, la existencia personal de todos y de cada uno de estos distintos agentes sociales modelan continuamente su mente con una determinada visión básica del mundo y del hombre.

Aunque esbozada ya en los **manuscritos de París**, es sobre todo en los manuscritos de 1857-1858 y en **El Capital** donde Marx desarrolla de forma más sistemática la teoría de la alienación y la genealogía de la conciencia humana, casi siempre como «falsa conciencia». Así explica cómo, concretamente con el capitalismo, las ideas de igualdad, libertad y reciprocidad, que surgen materialmente del intercambio de mercancías entre los distintos individuos, se consolidan e imponen a medida que desaparecen los señores de la tierra, conforme se generaliza la producción mercantil y cuando todo ello se perfecciona con el desarrollo del sistema monetario moderno. Cómo y por qué los apologistas del capitalismo se refugian con predilección, hasta el día de hoy, en las relaciones del intercambio mercantil simple, cuando pretenden hacer desaparecer como por arte de magia las contradicciones del orden económico capitalista, hablando de la «armonía de la libertad y la igualdad» y presentando ese orden social y económico como «un verdadero edén de los derechos humanos» (Rosdolsky, 1978: 214-215). Cómo el fetichismo de la mercancía se refuerza todavía más cuando aparece bajo la forma del dinero. Cómo ese proceso de reificación y de fetichismo general no se limita a la esfera de la circulación, sino que se extiende igualmente a la esfera de la producción.

En efecto, el «fetichismo de la mercancía» oculta al común de las gentes la lógica de la producción y su importancia social. Así, en lugar de aparecer el capital como producto del trabajo (como trabajo humano previamente acumulado), la visión económica común presenta exclusiva-

mente el trabajo como un momento necesario del ciclo del capital: «el capital emplea trabajo», como compra materias primas y otros medios de producción, para producir con ellos otras mercancías nuevas que se venden luego en el mercado con un beneficio. Es decir, el mérito de la producción es básicamente del empresario. Esto en el caso del capital industrial. Porque al aparecer el capital mercantil y el capital financiero en el proceso de circulación de la riqueza, el reparto del plusvalor producido por el trabajo entre el capital industrial, el capital mercantil y el capital financiero, así como la tendencia general a la igualación de la ganancia entre las distintas formas de capital mixtifican todavía más la situación real. Aparentemente, las ganancias del comerciante ni siquiera rozan el dominio de la producción real: se originan en la compra-venta «inteligente» y beneficiosa de la mercancía. En cuanto al capital dinerario, la ganancia parece producto de la magia pura: ¡el dinero crea dinero!

«En el capital que devenga interés la relación de capital alcanza la forma más enajenada y fetichista. Tenemos aquí D-D', dinero que genera dinero, valor que se valoriza a sí mismo, sin el proceso que media entre ambos extremos. El capital aparece como la fuente misteriosa y autogeneradora del interés, de su propia multiplicación» (Marx, 1975-1981, III, vol. 2: 499).

Aunque el análisis marxiano de la eficacia ideológica de las condiciones materiales de existencia se centra en las estrictamente económicas, dicha tesis es válida para todo tipo de condicionamientos materiales de la cultura y de la existencia humana: ecológicas, urbanísticas, políticas, estrictamente educativas o escolares, etcétera. No es lo mismo formarse bajo la influencia de las condiciones materiales de vida (económicas, políticas, ideológicas y demás) propias de los recolectores primitivos que bajo las correspondientes a una aldea tradicional; en una cultura agraria, en una cultura industrial o en una cultura «electrónica». La mente del individuo humano se va modelando bajo la influencia material de un determinado hábitat, una geografía urbana, una organización de la comunicación social y de la actividad política e ideológica no menos material, etcétera. No es lo mismo «criarse» en el campo que en una gran urbe, en los suburbios de la gran ciudad o en las áreas reservadas a la élite, bajo la imposición social de la prédica religiosa sistemática y exclusiva o con los condicionamientos de los grandes medios de comunicación de masas y su control más o menos monopolista o democrático. Hay mucha diferencia entre un sistema de enseñanza dual y uno unitario; con libertad de cátedra o sin ella; con un currículum básico común u otro diferente según la clase, el sexo o la raza;

con un plan de estudios regulado por el Estado o con libertad más o menos total para cada centro.

2.2. **Crítica de la burocracia y de la organización burocrática del saber**

Ya en 1843, el joven Marx había abordado la crítica de la burocracia y de la organización burocrática de la escuela y del saber modernos en su **Crítica de la filosofía del Estado de Hegel**.

Para Hegel, la historia del hombre es la historia del progreso de la libertad del espíritu humano y de una complejización creciente de la sociedad que culmina en el desarrollo del Estado como árbitro racional y supremo de todos los problemas y de todos los conflictos sociales. El dominio de esta filosofía política en la Prusia de la época venía a legitimar, como juez y mediador social máximo, un Estado concreto cuya función básica era la defensa de la gran propiedad territorial de tipo feudal. Y algo similar ocurría con la teoría liberal y los países capitalistas más avanzados: en la práctica, el Estado liberal (presentado por los intelectuales liberales como la encarnación del ciudadano y de los derechos humanos del hombre) era ante todo el garante de la forma burguesa de la propiedad privada. Frente a la realidad del dominio burgués de la riqueza, del poder y del pensamiento, la visión del Estado de los ideólogos liberales de la época parecía un producto del ilusionismo.

Hegel afirma que la burocracia es la «clase universal» que, precisamente porque carece de intereses particulares, realiza la función mediadora suprema propia del Estado, imponiendo los intereses generales de la sociedad y logrando el consenso político entre todos los grupos sociales. Marx entiende, en cambio, que todo eso es falso: la burocracia tiene sus propios intereses e intenta imponerlos aprovechándose de su control técnico del Estado; y, así, en lugar de esforzarse por conciliar los intereses de los distintos sectores sociales, aprovecha todas sus contradicciones y alienta los conflictos que le favorecen.

Marx ha examinado con precisión la lógica del espíritu burocrático (Lerena, 1983: 292-294): el secreto, la autoridad, el formalismo, el tradicionalismo. Ha observado la materialización de esa lógica en el **ethos** del funcionario: la equidad, dice, el desapasionamiento. Y ha comparado la nueva burocracia del Estado laico con la burocracia eclesiástica del Antiguo Régimen.

«La “burocracia” es un trama de ilusiones **prácticas** o “la ilusión del Estado”. El espíritu burocrático es un espíritu jesuítico y teológico a más de no poder. Los burócratas son los jesuitas y los teólogos del Estado. La burocracia es la **republique prêtre**» (Marx, 1978b: 58).

Es decir, según él, los burócratas y el espíritu burocrático son al Estado y a la sociedad laicos lo que los jesuitas y el espíritu jesuítico fueron en su día con respecto a la Iglesia y a las monarquías absolutas de la edad moderna. Unos y otros se distinguen por la práctica del arte del secreto, del argumento de autoridad, del formalismo y del tradicionalismo. Y se presentan como neutrales y con la ética ideal de la equidad. Los jesuitas pretenden hablar en nombre de Dios y de los intereses espirituales de la Iglesia entendida como la comunidad de todos los cristianos. Los burócratas, en nombre del Estado y de los intereses integrados de las distintas partes de la sociedad civil. Pero, bajo la capa de esta solidaridad y este altruismo teóricos, defienden en realidad sus propios intereses y los de las clases más poderosas: la clase feudal civil y eclesiástica, en el caso de los jesuitas; la gran burguesía o, en todo caso, la alianza de ésta con los grandes rentistas de la tierra, en el caso de los modernos burócratas.

Además, esta concepción de la burocracia está estrechamente relacionada con la crítica marxiana de las profesiones ideológicas y de la organización burocrática del saber a partir del análisis de las relaciones entre la organización del saber y la organización de la escuela y entre el desarrollo del Estado y la evolución del sistema de enseñanza moderno. Según Marx, en la sociedad burguesa la burocracia tiende a desarrollarse tanto que acaba por atrapar a todos los ciudadanos en las redes del poder y del saber que la distingue. ¿Cómo?: por medio de la escuela en general y del sistema de exámenes en particular.

«La burocracia es el círculo del que nadie puede escapar. Su jerarquía es una jerarquía de saber. La cúspide confía a los círculos inferiores el conocimiento de lo singular, mientras que los círculos inferiores confían a la cúspide el conocimiento de lo general; y así se engañan mutuamente» (Marx, 1978b: 59).

La jerarquización escolar (escuela primaria, media y superior) produce la jerarquización del saber: saber superior, filosófico y de conjunto de la élite política e ideológica; saber especializado de los cuadros y técnicos medios; saber práctico y concreto del hombre común. Además, en la práctica, la reproducción desigual de los conocimientos por la escuela contribuye a la reproducción y legitimación de la desigualdad de las clases

sociales: ésa es, en esencia, la función política de la escuela en la sociedad burguesa.

«La desigualdad de los conocimientos es un medio de conservar todas las desigualdades sociales, que la educación general no hace más que reproducir de una a otra generación» (**Cuadernos de Bruselas**, 1845. Cita tomada de Lereña, 1983a: 293).

La desigualdad social y política se legitima mediante la escolar. La jerarquización escolar se mide por los títulos. Los títulos se alcanzan mediante los exámenes.

«El “examen” no es más que una fórmula masónica, el reconocimiento legal de que el saber político es un privilegio. La “unión” del “cargo público” con el “individuo”, este vínculo objetivo entre el conocimiento de la sociedad burguesa y el Estado, el **examen**, no es más que el **bautizo burocrático del saber**, el reconocimiento oficial de la **Transubstanciación** del saber profano en saber sagrado (Naturalmente el examinador lo sabe siempre todo)» (Marx, 1978b: 63-64).

3. SOCIOLOGIA MARXIANA DE LA EDUCACION

Aunque relativamente escasas y casi siempre con un origen político ocasional, hay en Marx algunas notas generales y dispersas sobre la educación, muy coherentes teóricamente y producto de la hondura explicativa del materialismo histórico y de la economía política del capitalismo. En cuanto a su temática concreta, pueden destacarse algunos items básicos: relación entre educación y trabajo; lógica histórica, cultural y educativa del trabajo; crítica del sistema de enseñanza y de la pedagogía burgueses; y principios de la estrategia y las tácticas educativas de la clase trabajadora en la sociedad burguesa de la época.

3.1. Educación y trabajo: lógica sociohistórica del trabajo

La cultura tiene dos dimensiones básicas: material y simbólico-lingüística. La educación consiste en el proceso de inculcación social y de interiorización del medio humano por cada individuo (en su socialización). Puesto que el hombre se mueve entre símbolos, en el lenguaje, y en una naturaleza transformada gracias al poder de abstracción del lenguaje y del

pensamiento humanos, la educación implica siempre un cierto grado de coerción: los individuos tienen que aprender a reconocer la cultura material y a enriquecer la cultura en general sobre la base de la comunicación entre adultos y jóvenes y como resultado de la aplicación de todo un conjunto de mecanismos sociales de inculcación simbólica e ideológica. A partir de ahí, la creatividad cultural de cada individuo puede enriquecer en mayor o en menor medida su propia cultura social, pero siempre dentro de los límites estructurales que la distinguen.

Supuesto esto, hay que distinguir muy bien entre educación e instrucción. Educación en general es socialización, un proceso que se identifica con la modelación de la mente de cada individuo (de sus ideas, de sus deseos, de sus sentimientos específicamente humanos) mediante la interiorización sistemática de la cultura. Por tanto, la educación es algo muy distinto, superior y más complejo que la simple instrucción (la transmisión sistemática de conocimientos más o menos especializados y concretos). Hay múltiples tipos particulares de educación: difusa o institucionalizada; familiar o suprafamiliar; escolar o no escolar; oral o escrita. Pero, propiamente, la educación es la unidad real que resulta siempre del conjunto de esos distintos tipos y de otros similares.

Ahora bien, según Marx, la forma de acción y experiencia que distingue a la especie humana es el trabajo. Como tal animal, el hombre tiene que producir su vida, y lo hace con el trabajo: la transformación de la naturaleza que resulta de la capacidad de pensar y de hablar.

«Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente **al hombre**. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha moldeado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la **imaginación del obrero**, o sea **idealmente**. El obrero no sólo efectúa un cambio de forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, **efectiviza su propio objetivo**, objetivo que él **sabe** que determina, como una ley, el modo y manera de su accionar y al que tiene que subordinar su voluntad. Y esta subordinación no es un acto aislado. Además de esforzar los órganos que trabajan, se requiere del obrero, durante todo el transcurso del trabajo, la voluntad **orientada a un fin**, lo cual se manifiesta como **atención**» (Marx, 1975-1981, I, vol. 1: 216.

El trabajo (como el conjunto de la actividad social) se transforma históricamente. Su función educativa depende siempre de las condiciones socioeconómicas concretas de la cultura en que el hombre produzca su vida, así como de la dirección que en cada momento resulta de las contradicciones entre los distintos intereses y grupos sociales. En tanto que núcleo de la cultura, la organización social del trabajo (y el lugar que ocupen en ellas los distintos individuos, grupos y clases sociales) constituye también el núcleo de la educación del hombre en cada sociedad concreta. Por lo demás, puesto que hay una historia social del trabajo, puede hablarse también de una historia general de la educación resultante del trabajo y de la preparación social para el trabajo.

Limitándonos a esta última y en las condiciones de estrecha solidaridad características de la sociedad primitiva, por ejemplo, el individuo se prepara para su integración en la producción mediante los juegos, la vida cotidiana familiar, el trabajo junto a los adultos y ciertos ritos iniciativos. En la época de la manufactura y del capitalismo fabril primitivo se comienza con el empleo de la coacción y la violencia materiales directas (reclutamiento forzoso de los trabajadores mediante las leyes de pobres, legislación contra la vagancia y otros procedimientos similares) y se impone una división social del trabajo que, progresivamente, lleva al extremo la fragmentación del trabajo manual y creativo del artesano tradicional, por medio de la especialización de los trabajadores. Hay un período, más o menos largo, en el que las nuevas condiciones laborales no acaban de dominar por completo a las antiguas. Pero, cuando este proceso concluye, la necesidad objetiva de vender la propia fuerza de trabajo para poder subsistir, la experiencia familiar del trabajo, la multiplicación creciente de las necesidades y otros factores sociales determinan el aprendizaje más o menos espontáneo de la cultura económica burguesa. Se trata de una cultura que aumenta extraordinariamente la productividad y el progreso técnico, aun a costa de la desaparición de las destrezas laborales más seculares, de la polarización entre la minoría de los especialistas y una masa crecientemente desqualificada, de la alienación general, en suma.

El hombre, como tal especie, surgió con el trabajo. Hasta ahora, la historia del trabajo ha sido ante todo la historia de la alienación y de la falsa conciencia humanas. Se trata de un proceso dialéctico; no de un proceso mecánicamente determinado. Con la madurez del capitalismo aparece el peligro real de la destrucción de la naturaleza e incluso de la desaparición de la propia especie. Pero la suerte no está definitivamente echada. Marx no apuesta por el «fin de la historia», sino por el «fin de la prehistoria». Es

decir, por la construcción de una única cultura mundial de tipo progresivo a partir de una organización del trabajo realmente solidaria, consciente, universal (capaz de hacer de toda la naturaleza su objeto), libre (frente a la necesidad física y frente a los productos del trabajo), total (capaz de estimular el despliegue de todas las capacidades creativas del ser humano). Esta es la utopía hacia la que hay que caminar sobre la base del análisis científico del presente y de una práctica política radicalmente socialista. La historia propiamente tal sólo comienza con la superación dialéctica de la alienación.

3.2. Crítica del elitismo político y pedagógico

En 1845, Marx había resumido por primera vez su concepción del mundo y del hombre en unas pocas notas, difundidas por Engels en 1888 y que desde entonces se conocen como las **once tesis sobre Feuerbach**. La tercera de ellas contiene toda una lección crítica sobre las ligerezas explicativas e ideológicas del elitismo cultural en general y del elitismo pedagógico en particular.

«La teoría materialista del cambio de las circunstancias y la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ellas; por ejemplo, Robert Owen.»

«La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse como práctica revolucionaria» (Marx-Engels, 1970: 666).

Desde el siglo XVIII, el reformismo pedagógico ha venido siguiendo una de estas dos direcciones básicas: la socrático-platónica o roussoniana; y la política e ilustrada. La primera pone el acento en la liberación de la conciencia y de todas las virtualidades naturales de cada individuo humano, en la eliminación de cuantos obstáculos culturales puedan perjudicar su desarrollo. La segunda insiste en la producción social de la personalidad humana, en su educación; lo realmente importante no son las condiciones naturales del individuo sino las «circunstancias» sociales en las que vive, en tanto que condiciones culturales que moldean su mente. Para Marx cada una de estas posiciones dice sólo la mitad de la verdad: ni el individuo nace, ni es tampoco un puro resultado social. La relación entre cada hombre y su medio social es siempre una relación dialéctica, mutua:

no hay individuo humano sin sociedad humana, ni sociedad humana sin individuos humanos. El hombre es un producto social, cultural. Pero son los hombres —los hombres individuales y concretos— los que construyen la sociedad, crean la cultura y hacen la historia; eso sí, en unas condiciones sociales, culturales e históricas determinadas, y en la medida en que previa y paralelamente las van dominando.

El materialismo ilustrado barrunta algo de esto, cuando matiza su determinismo social en sentido elitista: hay una minoría de hombres creativos, nacidos para «educar al pueblo pero sin el pueblo»; y una masa enorme de gentes pasivas, incapaces de actuar sin la ayuda de la «clase directiva» de la sociedad. La tesis tercera sobre Feuerbach se dirige directamente contra los ilustrados que (como Helvetius) confiaban en la omnipotencia de la educación como arma para la reforma política, y contra aquellos socialistas utópicos que (como Owen) concebían la relación entre el individuo y el medio humano de forma igualmente mecanicista. Marx alaba la ruptura de los ilustrados franceses con el idealismo filosófico. Encomia el experimento educativo de New Lanark de Owen, por haber acertado a combinar la instrucción escolar con la participación de los niños en el trabajo de los adultos. Pero denuncia con rotundidad las verdades a medias del elitismo reformista cultural y pedagógico en general. Son los hombres —todos los hombres— quienes cambian las circunstancias y «el educador necesita a su vez ser educado», por la sencilla razón de que «los hombres se hacen siempre todos los unos a los otros»: en la medida en que crean la cultura y cambian la sociedad, cambian también la educación y se cambian, por tanto, también a sí mismos.

Ahora bien, ese cambio no puede ir normalmente mucho más allá de la evolución social y de la reforma política e ideológica. «La coincidencia del cambio de la circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos», es decir, la coincidencia del cambio radical de la cultura, de la educación y del hombre sólo es posible cuando tiene lugar una revolución histórica (como la sustitución definitiva del feudalismo por el capitalismo como modo de producción dominante, por ejemplo).

3.3. Crítica de la pedagogía y del sistema de enseñanza liberales

Marx no parte nunca del hombre y la sociedad abstractos sino del hombre y de la sociedad concretos de su época: según él, la forma de

existencia histórica real de cada hombre y de cada clase o grupo social es el factor más determinante de su educación y de su visión del mundo. Lógicamente, concretamente a él, lo que más le interesa es el análisis crítico de la escuela y la pedagogía de su época, la escuela y la pedagogía liberales. Todo ello, claro está, en función del propio compromiso político y con vistas a la elaboración de la estrategia y la táctica políticas de las organizaciones de la clase trabajadora en ese campo. Así surge una línea teórica y de acción muy clara que arranca ya con el **Manifiesto Comunista** (1848), que culmina en la crítica del programa de Gotha del Partido Obrero Unitario Alemán (1875) y que influyó decisivamente en las discusiones programáticas y en los acuerdos políticos del movimiento obrero de la época.

En primer lugar, frente al divorcio entre la enseñanza escolar y el trabajo productivo (característico del sistema educativo burgués), Marx resalta la importancia nuclear de la educación en el trabajo y propugna la combinación de la instrucción escolar y la educación laboral, del trabajo intelectual y del trabajo manual. Por supuesto, no de cualquier forma (Cabrera Montoya, 1986): Marx es un crítico implacable, por ejemplo, de la explotación de los niños en las minas y en las fábricas de su época.

«Nosotros consideramos la tendencia de la industria moderna a hacer cooperar a los niños y a los adolescentes de los dos sexos en la gran obra de la producción social como un progreso legítimo y saludable, aunque la forma con la que esta tendencia se realiza bajo el reino del capital sea simplemente abominable» (Marx-Engels, 1978: 101)

«La educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. El trabajo productivo, que tiene una utilidad económica, ocupa el lugar central: está vinculado a la enseñanza. Este principio exige una modificación radical de la escuela, que debe convertirse de escuela libresca y magistral en una escuela del trabajo y de la producción» (Cita tomada de Carbonell, 1986: 239-240).

«Aunque tomadas en conjunto las **cláusulas educacionales** de la ley fabril son mezquinas, proclaman la **enseñanza elemental** como **condición obligatoria** del trabajo. Su éxito demuestra, en primer término, la posibilidad de combinar la instrucción y la gimnasia con el trabajo manual, y por tanto también la de combinar el trabajo manual con la instrucción y la gimnasia. Los inspectores fabriles pronto descubrieron, por las declaraciones testimoniales de los maestros de escuela, que los chicos de las fábricas, aunque sólo disfrutaban de la mitad de la enseñanza, aprendían tanto como los alumnos corrientes que asistían a

clase durante todo el día, y a menudo más que estos: "La cosa es sencilla. Los que sólo asisten medio día a la escuela están siempre despejados y casi siempre en condiciones y con voluntad de recibir la enseñanza. El sistema de **mitad trabajo y mitad escuela** convierte a cada una de las dos ocupaciones en descanso y esparcimiento con respecto a la otra; en consecuencia, ambas son mucho más adecuadas para el niño que la duración ininterrumpida de una de las dos. Un muchacho que desde temprano en la mañana está sentado en la escuela, especialmente cuando el tiempo es caluroso, es imposible que pueda rivalizar con otro que vuelve alegre y despejado de su trabajo." Más documentación sobre el particular encuéntrase en un discurso pronunciado por Senior ante el congreso de Edimburgo, en 1863. El disertante expone además, aquí, entre otras cosas, cómo la jornada escolar prolongada, unilateral e improductiva a que están sometidos los vástagos de las clases medias y superiores, acrecienta inútilmente el trabajo del maestro, "mientras dilapida no sólo en balde, sino también de manera absolutamente nociva, el tiempo, la salud y la energía de los niños". Del **sistema fabril**, como podemos ver en detalle en la obra de R. Owen, brota el **germen de la educación del futuro**, que combinará para **todos** los niños, a partir de cierta edad, el **trabajo productivo** con la **educación y la gimnasia**, no sólo como método de acrecentar la producción social, sino como único método para la producción de hombres desarrollados de manera omnifacética» (Marx, 1975-1981. I, vol. 2: 588-589).

Aparte de esto, hay otros textos que permiten matizar más este planteamiento de Marx. En 1875 insiste en la necesidad de señalar el límite de edad correspondiente a la exigencia socialista de la prohibición del trabajo infantil, a la imposibilidad de suprimirlo por completo de momento y a la conveniencia de exigir su regulación política desde el punto de vista de los intereses y de la cultura particulares de la clase trabajadora.

«La **prohibición general** del trabajo infantil es incompatible con la existencia de la gran industria y, por tanto, un piadoso deseo, pero nada más. El poner en práctica esta prohibición - suponiendo que fuese factible - sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual» (Marx, 1968a: 42-43).

En este sentido, sus **Instrucciones para los delegados del Congreso de Ginebra** de la Asociación Internacional de los trabajadores, que datan de nueve años atrás, habían sido todavía más precisas:

«Por el momento, solamente tenemos que ocuparnos de los niños y jóvenes de ambos sexos pertenecientes al pueblo trabajador. Estos deberían ser divididos en tres **clases**, a ser tratadas de forma distinta: la primera clase comprendería desde los nueve a los doce años; la segunda, de los trece a los quince; y la tercera incluiría las edades de dieciséis y diecisiete años. Proponemos que el empleo de la primera clase en cualquier taller o trabajo doméstico sea restringido legalmente a **dos** horas, el de la segunda a **cuatro**, y el de la tercera a **seis**. Para la tercera clase debe de haber una interrupción de al menos una hora para la comida y el descanso» (Cita tomada de Fernández Enguita, 1985a: 330).

Es decir, teniendo en cuenta la división social del trabajo de la época, la educación laboral de los niños de la clase trabajadora debe comenzar hacia los nueve años. Por lo demás, Marx insiste en la fuerza educativa del trabajo conjunto de niños y adultos. Por el contrario, si se les separa, se deja a los primeros inermes frente al control burgués del sistema escolar y frente a los mecanismos ideológicos de las clases dominantes en general. Mientras éstas tratan de identificar la educación genuina con la enseñanza escolar e imponen un sistema educativo esencialmente dual, que se distingue por la rígida separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, la clase trabajadora debe poner todo el acento posible en la estrecha relación existente entre la participación en el trabajo productivo y la educación del individuo.

Por lo mismo, Marx propugna por una parte un mínimo de escuela y un máximo de educación; y, por otra, una escuela laica, gratuita, obligatoria e ideológicamente neutral. Frente a la orientación meritocrática y la confianza en la escuela como garantía de la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos, Marx responde con la denuncia irónica de quienes hablan de la viabilidad social de una **«educación popular general e igual a cargo del Estado»** en la Alemania de 1875:

«¿**Educación popular igual?** ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata) la educación puede ser **igual** para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino?» (Marx, 1986a: 39).

De lo que se trata es de reivindicar con los liberales republicanos, y aun a sabiendas de sus limitaciones, una escuela laica y obligatoria. De ahí la firmeza y la rotundidad de su denuncia de las fuerzas sociales más

Principios de la política educativa de la clase obrera

Combinación de la ins-
trucción escolar y del
trabajo productivo.

Control popular de la burocracia escolar y crítica de la pedagogía burguesa.

Escuela laica, obligatoria, gratuita e ideológicamente neutral.

Curriculum técnico e integral: enseñanza intelectual, educación física y formación preprofesional.

conservadoras que se oponen a ese tipo de escuela en nombre de los derechos naturales y sacrosantos de la familia y de la libertad de la educación familiar, mientras el capital destruye la familia trabajadora real e incluso se aprovecha del egoísmo de los padres moralmente más degradados para intensificar la explotación de sus hijos.

«Decís que abolimos los vínculos más íntimos al sustituir la educación doméstica por la educación social. ¿Y acaso vuestra educación no está determinada por la sociedad? ¿No lo está por las condiciones sociales dentro de las cuales educáis, por la intromisión más o menos directa o indirecta de la sociedad, mediante la escuela, etcétera? Los comunistas no están inventando la influencia de la sociedad sobre la educación: solamente modifican su carácter, sustrayendo la educación a la influencia de la clase dominante.»

«Las proclamas burguesas acerca de la familia y de la educación, sobre la íntima vinculación entre padres e hijos, se tornan tanto más repugnantes cuanto más se desgarran, en virtud de la gran industria, todos los vínculos familiares para los proletariados y los hijos se transforman en meros artículos de comercio e instrumentos laborales» (Marx, 1978a: 153).

Supuesto esto, la clase obrera debe luchar políticamente por la gratuidad y la neutralidad ideológica de la escuela. Marx quiere para los alumnos de la clase trabajadora el mínimo de educación escolar y el máximo de educación social en el dominio de la existencia real. Apoya, por supuesto, los programas políticos que propugnan la separación de la Iglesia y del Estado y la sustitución del cura por el maestro, pero busca también el

control popular de la dimensión ideológica de la escuela en la medida de lo posible: mediante la eliminación de las disciplinas ideológicas y la definición estrictamente técnica del currículum y de los programas de estudios, por ejemplo.

«En las escuelas elementales, y todavía más en las escuelas superiores, no hay por qué autorizar disciplinas que admitan una interpretación de partido o de clase. En las escuelas no hay que enseñar más que materias tales como la gramática o las ciencias naturales. Las reglas gramaticales no cambian ya sea un conservador clerical o un librepensador quien las enseñe. Aquellas materias que admiten una diversidad de conclusiones no deben ser enseñadas en las escuelas» (Marx-Engels, 1978: 159).

Desde este punto de vista se explica también su denuncia de la privatización de la escuela y la exigencia del control popular de la escuela pública y de la poderosa burocracia escolar en particular. Para Marx, la democracia burguesa es una forma más del dominio político burgués; y la política educativa del Estado liberal, una política de clase. Desconfía también de la pequeña burguesía, del magisterio y de la intelectualidad mesocrática que inspira las principales orientaciones reformistas de la pedagogía y de la política educativa del Estado liberal de la época: la concepción meritocrática de la escuela (de Saint-Simon, por ejemplo), el ludismo pedagógico (de Rousseau o Fourier, entre otros), el naturalismo pedagógico roussonianiano y el dirigismo elitista e ilustrado. Su crítica del ludismo pedagógico, concretamente, es bastante contundente: la educación no puede nunca ser un simple juego; aprender en la ociosidad es lo mismo que aprender ociosidad; y, por otra parte, mientras los niños son bastantes serios, los trabajos realmente libres tienen bastante poco de lúdicos.

«Los trabajos realmente libres, como, por ejemplo, la composición musical, son, al mismo tiempo, condenadamente serios, exigen el más intenso de los esfuerzos» (Marx, 1977-1978, vol. 2: 236).

«Al contrario de lo que quiere Fourier, el trabajo no puede volverse juego (...). El trabajo no es mera diversión, como concebía Fourier con candor de costurera» (Marx, 1977-1978, vol. 2: 119).

Por último, la reivindicación de un currículum integrador de la enseñanza intelectual, la educación física y la formación científico-técnica preprofesional, completa los principios que, según Marx, debieran distinguir la política educativa correcta de la clase obrera de la política de las

clases dominantes y de otras direcciones erróneas de la política educativa de la clase trabajadora (la anarquista y la reformista de tipo lassaliano, fundamentalmente): combinación de la instrucción escolar y la educación social, con especial atención al trabajo productivo; defensa de la escuela laica y obligatoria; exigencia de una escuela gratuita e ideológicamente neutral; y control popular de la poderosa burocracia escolar y de las diversas orientaciones de la pedagogía burguesa.

Por un lado, se trata de avanzar hacia una sociedad utópica en la que la escuela garantizará una formación auténticamente polivalente e integral:

«La enseñanza podrá incorporar a los jóvenes a todo el sistema de producción, los colocará en situación de poder pasar alternativamente de un ramo de la producción a otro, atendiendo las necesidades de la sociedad o de sus propias inclinaciones. Eliminará en los jóvenes el carácter unilateral impreso en cada individuo por la actual división del trabajo. De esta forma, la sociedad comunista ofrecerá a sus miembros la ocasión de aplicar de forma omnilateral sus aptitudes ejercidas de forma omnilateral» (Cita tomada de Carbonell, 1986: 241).

Por otro y de momento, teniendo en cuenta las limitaciones de la sociedad capitalista de la época, se precisan los contenidos escolares que la clase trabajadora asalariada debe defender.

«Por educación entendemos tres cosas:

Primero: enseñanza intelectual.

Segundo: educación física, tal y como se imparte en las escuelas de gimnasia, o mediante ejercicios militares.

Tercero: adiestramiento tecnológico, que transmita las bases científicas generales de todos los procesos de producción y que al propio tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manipular los instrumentos elementales de todos los oficios» (Cita tomada de Carbonell, 1986: 242).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEDESCHI, G. (1975): *Alienación y fetichismo en el pensamiento de Marx*. Alberto Corazón-Comunicación, Madrid.
- BERGER, P. (1972): *Marxismo y sociología*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BERMUDO AVILA, J. M. (1977): «Marxismo y pedagogía. Hacia la construcción de la escuela socialista», *El viejo topo*, n.º 12, Barcelona, septiembre, pp. 16-22.
- (1978): «Marxismo y pedagogía. De la socialdemocracia a Lenin», *El viejo topo*, n.º 16, Barcelona, enero, pp. 31-37.

- CABRERA MONJOYA, BL. (1986): «Limitaciones del análisis de Marx sobre la "legislación fabril" en El Capital. Discusión a propósito de sus clausulas educacionales», *Revista de Educación*, n.º 281, pp. 213-224.
- CARBONELL, J. (1986): «Marx y la pedagogía. Cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar», en Fernández Enguita, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 237-253.
- CARSON, M. (1985): «Educación, economía y estado», *Educación y sociedad*, n.º 3, Akal, Madrid, pp. 7-51.
- DIETRICH, TH. (1976): *Pedagogía socialista: origen, teorías y desarrollos de la concepción marxiana de la educación*. Sígueme, Salamanca.
- DOMÍNGUEZ, M. (1974): *Los grandes socialistas y la educación*, Fragua, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1985a): *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*, Akal, Madrid.
- (1985b): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en educación», *Educación y sociedad*, n.º 4, Akal, Madrid, pp. 5-32.
- (1986): «Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología», en Fernández Enguita, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 65-79.
- (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo, Siglo XXI*, Madrid.
- FITZPATRICK, SH. (1977): *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes, Siglo XXI*, Madrid.
- GALBRATH, J. K. (1989): *Historia de la economía*, Ariel, Barcelona.
- GUTIÉRREZ ZAULOAGA, M.ª I. (1975): *Hombre, trabajo y educación en Karl Marx*, Cuadernos de la cátedra de Historia de la Educación, Universidad de Valencia.
- HÖRNLE, E. (1979): «Reflexiones de K. Marx sobre algunos problemas fundamentales de la política escolar proletaria», en la obra colectiva *La Internacional comunista y la Escuela*, Icaria, Barcelona.
- ISRAEL, J. (1977): *Teorías de la alienación*, Península, Barcelona.
- JABUBOWSKY, FR. (1971): *Les superstructures idéologiques dans la conception materialiste de l'histoire*, Etudes et documentation internationales, París.
- JEREZ MIR, R. (1985): *Marx y Engels: el marxismo genuino*, Cincel, Madrid.
- LEFINA, C. (1983a): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid.
- (1983b): «Cien años de Marx», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 107, noviembre, pp. 73-75.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- MANACORDA, M. A. (1964): *Il marxismo e l'educatione*, Armando, Roma.
- (1969): *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona.
- MANDEL, E. (1978): *Alienación y emancipación del proletariado*, Fontamara, Barcelona.
- MARX, K. (1968a): *Crítica del programa de Gotha*, Ricardo Aguilera, Madrid.
- (1968b): *Trabajo asalariado y capital*, Ricardo Aguilera, Madrid.
- (1969): *Miseria de la filosofía*, Aguilar, Madrid.
- (1970): *Contribución a la crítica de la economía política*, Alberto Corazón, Madrid.
- (1975-1981): *El Capital*, libros I, II y III, ocho vols., Siglo XXI, Madrid.
- (1977-1978): *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política*, 2 vols., (OME, 21 y 22), Crítica, Barcelona.
- (1978a): *Manifiesto del partido comunista* (en OME, 9), Crítica, Barcelona.
- (1978b): *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* (en OME, 5), Crítica, Barcelona.

- (1978c): *Manuscritos de París* (en OME, 5), Crítica, Barcelona.
- MARX, K., y ENGELS, F. (1970): *La ideología alemana*, Grijalbo, México.
- (1975): *La sagrada familia*, Claridad, Buenos Aires.
- (1976): *Critique de l'éducation et l'enseignement*, introducción, traducción y notas de R. Dangeville, Maspero, París.
- (1978): *Textos sobre educación y enseñanza*, Comunicación, Madrid.
- OLLMAN, B. (1971): *Alienation: Marx conception of man in capitalist society*, Cambridge University Press.
- ORTEGA, F. (1973-1974): «La filosofía de la educación en Marx. Bases para su estudio», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n.º 122 (abril-junio de 1973, pp. 175-214), n.º 123 (septiembre-diciembre de 1973, pp. 301-340) y n.º 16 (abril-junio de 1974, pp. 191-225).
- ROSDOLSKY, R. (1978): *Génesis y estructura de El Capital de Marx*, Siglo XXI, México.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ A. (1982): *Filosofía y economía en el joven Marx (Los manuscritos de 1844)*, Grijalbo, México.
- SARUP, M. (1978): *Marxism and education*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- SUCHODOLSKY, B. (1974): *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona.
- VOLOSHINOV, V. N. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires.

II. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE DURKHEIM

La sociología de Durkheim hunde sus raíces en las condiciones culturales y sociales de la III República francesa en general, y en la tradición positivista de Comte y el conflicto político-ideológico del Estado laico y la Iglesia integrista católica en particular. Según Durkheim, el Estado democrático es el lugar social de la ciencia y el órgano rector de la «sociedad orgánica»; la escuela, el mecanismo social que debe garantizar la reorganización moral y meritocrática de la sociedad moderna; y la sociología, la única guía teórica eficaz para la construcción de la moral autónoma y laica que hoy necesitamos. Formado en dicho medio social y con esta orientación ideológica progresista liberal, Durkheim aplica los supuestos de la epistemología positivista a la sociología, fundamenta la primacía epistemológica de la sociología sobre la psicología y esboza una interpretación materialista del medio biológico humano, en la que se resalta sobre todo la autonomía causal y explicativa de la conciencia social (de la cultura intelectual). Partiendo de esta base histórico-social, ideológica, filosófica, epistemológica y sociológico-general, Durkheim se ocupa sistemáticamente por primera vez en la historia de la construcción teórica de los fundamentos básicos de la sociología de la educación y de la sociología del sistema de enseñanza. A saber: 1) naturaleza y funciones sociales de la educación; 2) fundamentación general de la ciencia social de la educación; 3) sociología de la escuela como medio moralmente organizado y como microcosmos social; 4) sociología histórica del sistema de enseñanza; 5) sociología de la reforma del sistema educativo; y 6) sociología del curriculum.

1. SUPUESTOS HISTORICO-SOCIALES E IDEOLÓGICOS PERSONALES

1.1. La sociología de Durkheim y el problema de su interpretación: de la lectura funcionalista a la neoweberiana

El pensamiento de Durkheim (1858-1917) contiene, sin duda, claves teóricas y materiales críticos fundamentales para la construcción de la ciencia social en general y de la sociología de la educación en particular. Buen indicio de esa riqueza es, por ejemplo, la relativa vuelta a Durkheim bajo la dirección de la sociología norteamericana. Ignorado por dicha sociología en los años cuarenta y cincuenta, su difusión social culminará en los setenta y se verá definida por el contraste entre las dos interpretaciones social y académicamente más influyentes: la interpretación funcionalista de Durkheim como sociólogo del orden social que ignora la problemática del conflicto y del cambio social; y la interpretación neo-rousseauiana y/o neoweberiana del mismo como sociólogo de la dominación social y del poder disciplinario.

De acuerdo con Parsons y con los funcionalistas en general,

«el tema crucial de todos los escritos de Durkheim sería el del orden social (...). Durkheim se habría esforzado primordialmente por descubrir los mecanismos sociales del orden y las consecuencias nefastas que para la sociedad y el individuo produciría cualquier desorden. Esa preocupación se acompañaría, además, de un progresivo desinterés por los conflictos sociales y por los conflictos políticos, en particular. Por último, obsesionado por la armonía y el consenso social, Durkheim nunca se habría ocupado de la problemática relacionada con el cambio social e histórico» (Rodríguez Zúñiga, 1978: 6).

Es más, incluso a principios de los años setenta se continúa insistiendo en el apoliticismo de Durkheim, haciéndolo extensivo a los sociólogos del conocimiento más directamente influidos por él, hasta el punto de atribuir sus virtualidades explicativas a esa supuesta neutralidad política:

«Durkheim y su escuela no se preocupaban de los conflictos políticos ni de la lucha de clases, de modo que su carencia de un compromiso particular cualquiera les permitió dirigir la atención a la interacción social en su totalidad; por eso, esos sociólogos franceses insistieron desde el principio en la capacidad de penetración absoluta de las influencias sociales en la vida intelectual de los hombres en sociedad» (Remmling, 1982: 212).

Ahora bien, como recordara el primer titular español de una cátedra de sociología de la educación,

«después de haber encerrado a la obra de Durkheim en una construcción normativista e integradora, el parsonismo reprocha a éste no poder salir de ahí, no tener eso que se llama teoría del conflicto (...). Años después, cierto posparsonismo, desde una perspectiva neo-roussoniana y posweberiana, descubre en él una sociología codificadora, reificado-ra» (Lerena, 1983: 394-395).

Así, por ejemplo y también entre nosotros, F. Ortega, autor de una tesis doctoral aún inédita sobre la sociología de la educación de Durkheim, concluye su prólogo a la primera edición española de **L'évolution pédagogique en France** con un apunte de una interpretación de este tipo, que él mismo precisaría algunos años después (Ortega, 1986) y que acusa la influencia teórica del Foucault de **Vigilar y castigar**:

«La legitimación social y el poder son para Durkheim una y la misma cosa que su sociología de la educación. La dominación es el conjunto de dispositivos que posibilita, internamente, la regularidad social. Es la disciplina educativa que conduce a cada sujeto a desempeñar un papel social, la fuente principal de legitimidad; pero que también controla y corrige gracias a la vigilancia y a las sanciones que implica. El punto de mira durkheimiano, a la hora de fijar los presupuestos legitimadores, no se dirige a la esfera de lo político o de lo ideológico, sino a los sujetos que han de obedecer. Parece estar, en este punto, en las mismas coordenadas de Weber: la autoridad y la disciplina son inseparables y ambas persiguen la obediencia pronta, útil y automática».

«La sociología de Durkheim se cifra en su teoría de la educación, esto es, en la economía política de los sujetos sobresocializados y moralizados, en los mecanismos que históricamente han posibilitado poner a disposición del orden social el producto humano más idóneo. No es por ello aventurado afirmar que la sociología de Durkheim es una teoría del poder disciplinario» (Ortega, 1982: 17).

No obstante, Durkheim es también un sociólogo (y un pedagogo) del conflicto y del cambio sociales. Ciertamente, funcionalistas y neo-roussonianos y/o neweberianos no lo entienden así. Pero una lectura que intente explicar la personalidad y la obra de Durkheim a partir de sus relaciones con los problemas sociales y con la cultura franceses de su época resolvería probablemente este litigio interpretativo, identificando, integrando y superando dialécticamente, además, el cabo relativo de verdad de la visión funcionalista y de la neo-roussoniana y/o neweberiana.

1.2. Durkheim y su medio social: política liberal de la III República francesa

Durkheim nace en 1858 y su personalidad se modela bajo la influencia de una sociedad dinámica y conflictiva. Siendo todavía muy joven vive la crisis general de los años setenta, dominada por la guerra francoprusiana, las consecuencias de la derrota francesa, la insurrección y el posterior aplastamiento de la Comuna de París y la proclamación final de la III República. Más tarde es testigo de las importantes transformaciones sociales de los años ochenta: el desarrollo industrial y la expansión colonialista del capitalismo francés, la reorganización de la vida política durante la III República (hegemonía burguesa y ascenso del movimiento obrero y socialista) y el arraigo ideológico de la mentalidad positivista y de un proyecto político democrático liberal que ensaya con relativa decisión la vía política intermedia entre la restauración tradicionalista y la revolución socialista y cuya pieza clave será la reforma de la pedagogía y del sistema escolar tradicionales que se inicia con las leyes Ferry de 1880-1882.

De esta forma, el dominio social del control religioso del proceso de formación de la conciencia individual se verá relativamente sustituido por la influencia de una escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria, que por entonces reivindicaban también los propios trabajadores. Aunque en principio (desde 1830, aproximadamente) los miembros más lúcidos de la clase trabajadora asalariada en formación adoptaron una estrategia y una táctica de defensa de su cultura, creando sus propias escuelas en el lugar mismo del trabajo, la explotación laboral de los niños y la intensificación de la competencia entre los trabajadores en general, entre otras causas, les indujeron al abandono de dicha política. Y, así, por ejemplo, los informes de todas las delegaciones obreras que acudieron a la Exposición Universal de París (1867) insistieron en la necesidad de una escuela obligatoria y gratuita para todos y de una escuela profesional para los aprendices, con enseñanzas impartidas por los propios obreros. Por lo demás, la política finisecular de unidad nacional y de secularización del sistema de enseñanza, característica de la burguesía liberal de finales del siglo XIX y principios del XX, se vio favorecida por los efectos sociales positivos del desarrollo socioeconómico de la época: disminución del paro, paz social relativa, etcétera.

Ese es, al menos, el punto de vista dominante entre los sociólogos que se han ocupado de las relaciones de Durkheim con su medio social.

«De igual forma que, en otros tiempos, la religión constituyó el basamento social, de igual forma, hoy en día, lo constituye la escuela; la escuela tiene por objetivo principal el de crear la unidad nacional francesa» (Volker, 1975: 164).

«La frágil entidad de la III República, atacada por los nostálgicos del pasado monárquico y por la agitación social obrera, es reforzada por la clase ahora dominante (...) a través de la inculcación de un Código moral acorde con las exigencias republicanas. Una moral no religiosa, sino adentrada en la ciencia positiva (...). De ahí el imperativo político de la instrucción pública como medio para el reforzamiento de la inteligencia y, por ende, de la nación francesa... Tal es el escenario sobre el que se desenvuelve el pensamiento durkheimiano. Tradición teórica comtiana y reorganización política burguesa son los supuestos subyacentes de su propuesta teórica, cuyo núcleo temático tiene por objeto principalísimo la educación» (Ortega, 1986: 219-220).

Por otra parte, ninguna sociedad occidental vivió el conflicto ideológico general con el pensamiento tradicional con tanta intensidad y de forma tan polarizada como la francesa.

«A lo largo de la vida de la III República, la política y la religión se encabalaron de la manera más natural. Ser de izquierdas suponía ser anticlerical; ser de derechas, católico integrista. Tales identidades englobaban a toda una nación rota y a reconstruir. Resultado inmediatamente de ello era que la religión no podía concebirse como un problema privado e íntimo, sino como problema social y político que encendía las más vivas pasiones. Durkheim no se mantuvo aparte; incluso se puede decir que intervino con vigor en las características luchas político-religiosas de la época. Pero, yendo más allá de su inmediatez política, el problema empezó a tener un peso y un lugar decisivos en su discurso sociológico» (Ramos, 1982: XVIII).

De ahí el lugar central que la educación ocupa en la sociología de Durkheim. Pero, aunque esta problemática y esta toma de partido subyacen bajo todo su trabajo teórico y práctico, hubo quizá un asunto especialmente decisivo en orden a la acentuación biográfica de esta posición personal: el caso Dreifus. Una polémica en la que, como es sabido, la vinculación entre el clero y la fracción más reaccionaria de las clases dominantes fue aprovechada por la opinión liberal anticlerical para imponer la separación legal entre la Iglesia y el Estado en 1905 e intentar profundizar en su política escolar. En ese contexto se entiende mejor la sociología de Durkheim y su interés creciente por la sociología de la educación:

«En efecto, el Affaire Dreyfus se había planteado, sobre todo por parte de los intelectuales, como una polémica nacional sobre el objeto del consenso en las sociedades avanzadas. Las fuerzas que se oponían eran representativas de dos culturas sistemáticamente enfrentadas a partir de la Revolución de 1789: el integrismo católico y el progresismo laico y antielical. En última instancia, el problema que se planteaba era si frente y en contra de la vieja religión católica se podía edificar una moral nacional sólida basada en valores individualistas y laicos (...). Por otro lado, el caso Dreyfus fue el detonante que permitió que Durkheim tomara conciencia de la indigencia moral moderna, de la falta de un consenso fundamental sobre los ideales y metas últimas. Fue esa coyuntura la que le hizo ver claramente la problematicidad de la integración simbólica de las nuevas sociedades» (Ramos, 1982: XXI-XXII).

Durkheim no es, desde luego, un político profesional, pero piensa que la sociología y el sociólogo tienen una función social importante que cumplir: informar y educar al político; informar y educar también a los conciudadanos. ¿Cómo? Construyendo y difundiendo la sociología como elemento básico de la nueva moral laica que la sociedad moderna necesita. Algo que, en su opinión, sólo podía hacerse «en democracia».

1.3. Sociólogo y pedagogo del conflicto y del cambio sociales

Desde luego, Durkheim es un hombre de su tiempo:

«Al igual que todos los clásicos, Durkheim es ante todo y en el sentido amplio de la palabra un representante de su época. Su doctrina es fiel testimonio del tiempo en que le tocó vivir, el de la III República, el de la laicización de nuestra enseñanza pública, de los avances de la gran industria y del desarrollo de las ciencias humanas. De tal suerte que se podría aplicar a sus conceptos lo que él mismo decía con respecto a las investigaciones llevadas a cabo por los pedagogos: no son modelos que se deba imitar, sino documentos sobre el estado de espíritu de estos tiempos» (Debesse, 1975: 6).

En segundo lugar, Durkheim fue sociólogo y pedagogo, profesor de sociología y maestro de docentes. Nombrado **Chargé de Cours** de ciencia social (1887) y titular de la primera **Chaire Magistrale** de ciencia social de la universidad francesa (1896), impartió regularmente (desde 1887 hasta 1902) un curso de pedagogía de una hora semanal en la Facultad de Letras de Burdeos, dirigido a un auditorio formado mayoritariamente por profesores de enseñanza primaria. Sustituido en la cátedra de ciencia de la

educación de la Sorbona (1902), cuyo titular era un miembro tan prestigioso del equipo ministerial de J. Ferry como F. Buisson, le sucedería en la misma a partir de 1906. Por lo demás, desde 1913 dicha cátedra sería académicamente denominada como **Ciencia de la Educación y Sociología**.

Por todo esto es lógico que Durkheim utilice un doble discurso básico: un discurso normativo, político e ideológico, más personal, que comprende, a su vez, una filosofía social y una prédica moral, política y pedagógica; y un pensamiento riguroso y objetivo, una sociología científica —que, además y en buena parte, es sobre todo una sociología de la educación—. Y es igualmente lógico que ambos discursos estén presididos por una misma finalidad básica: influir, en lo posible, en el propio medio social. Más concretamente:

«No es necesario insistir en que en ese contexto se trataba de afianzar la política republicana, por de pronto educativa, así como de construir una doctrina moral susceptible de atenuar la agudización de los conflictos sociales. G. Davy o M. Halbwachs, compañeros de Durkheim en sus años de formación, han testimoniado de una temprana actitud de éste: la convicción de que, en el orden intelectual y moral, era la sociología el instrumento llamado a conseguir una mayor eficacia en esa tarea de construcción. Y, al lado de la sociología, la educación: se trataba de un mismo frente, de una misma lucha. El impulso de las dos era solidario con el de la moral laica y ciudadana» (Lerena, 1983: 406).

Por eso Durkheim no es tanto un sociólogo del orden social, de la dominación y del poder disciplinario, como un sociólogo y un pedagogo del conflicto y del cambio social, una problemática siempre latente (como clave biográfica radical y unitaria de su pensamiento) en su filosofía social, en su sociología de la educación y en su sociología histórica. Y es precisamente la complejidad de los niveles discursivos (ideológico y científico) y de los planos científicos (teórico-general o analítico y particular) de su pensamiento y la falta de una diferenciación formal suficientemente explícita entre los mismos lo que explica las diferentes lecturas ideológicas y científicas de dicho pensamiento.

1.4. Filosofía social: visión meritocrática de la sociedad y liberalismo organicista

Desde luego, la cuestión del conflicto y del cambio sociales constituye el problema real en torno al que se anuclean las principales categorías de la filosofía social durkheimiana.

Así, por ejemplo, el par conceptual **solidaridad mecánica-solidaridad orgánica** (que se corresponde, por cierto, con el de **sociedad segmentaria-sociedad no segmentaria**, igualmente fundamental) define en términos teóricos y lógicos la contraposición histórica real entre la sociedad arcaica, rural y precapitalista y la sociedad moderna, industrial y plenamente capitalista, contraposición que Durkheim vivencia como propia de una sociedad en crisis y de cambio social acelerado, la suya. El incremento del **volumen** (es decir, del número de individuos) y la **densidad material y moral** creciente de la sociedad (es decir, el desarrollo de la población, de las ciudades, de la interacción social, de los medios de comunicación, etcétera) constituyen algunos de los rasgos principales de la representación abstracta de dicho proceso de transición. Y algo similar ocurre con la temática de la **anomia** social y con las formas en que ésta se manifiesta: desorden del mercado; ruptura de la cooperación entre patronos y obreros y regulación estricta de sus relaciones mutuas a partir de sus intereses materiales particulares respectivos; invertebración creciente del trabajo científico, consecuencia del dominio cada vez más absoluto de la lógica de la especialización; reorganización forzosa —y no espontánea— de la división tradicional del trabajo; o, en fin, carencia de auténticas normas sociales e inexistencia de una autoridad social capaz de imponerlas (causa, a su vez, del «malestar moral» de las sociedades contemporáneas).

Durkheim ve claramente la interdependencia dialéctica existente entre el individuo y el medio, la personalidad y la cultura, el egocentrismo y la solidaridad. Según él, la clave principal de ese proceso dialéctico se encuentra en la complejización social creciente de la división del trabajo social. Es ese proceso cultural el que multiplica las posibilidades en orden a la producción social de individuos cada vez más autónomos, más singulares, con una personalidad más rica y más profunda, y al mismo tiempo también más solidaria y más social.

«¿Cómo ocurre que, al mismo tiempo que se vuelve más autónomo, el individuo depende a la vez estrechamente de la sociedad? ¿Cómo puede ser a la vez más personal y más solidario? Pues es indiscutible que estos dos movimientos, tan contradictorios como parecen, se dan paralelamente (...). Nos pareció que lo que resolvía esta aparente antinomia es una transformación de la solidaridad social, debida al desarrollo siempre más considerable de la división del trabajo» (Durkheim, 1967, prefacio de la 1.^a ed.: 37-38).

Ahora bien, según Durkheim, ésa es precisamente la situación concreta de las sociedades del tipo de la **sociedad orgánica**: un régimen

social meritocrático en el que el proceso de división del trabajo posibilita la conciliación del desarrollo de la personalidad de cada individuo y de la solidaridad social. Una situación hacia la que se orientaría la dirección dominante de la sociedad francesa de la época. Por lo demás, Durkheim no ignora la existencia de una **guerra de clases** entre el **trabajo** y el **capital**, pero piensa que la «cuestión social» es un síntoma más de una situación social de transición desde la **solidaridad mecánica** propia de las **sociedades segmentarias** a la **solidaridad orgánica** característica de la **sociedad orgánica**. Hacer posible ese tránsito es, pues, el problema principal de la sociedad actual. Contribuir a resolverlo, la función propia de la sociología y del sociólogo. Ahora bien, ¿cómo afrontarlo de una forma eficaz?

Como hombre concreto de su tiempo, Durkheim toma claramente partido por el reformismo liberal del bloque político dominante en la Francia de su época, y eso se acusa lógicamente en los rasgos que definen su filosofía social personal. A saber: 1) rechazo de las posiciones extremas del liberalismo duro y puro y del socialismo revolucionario; 2) defensa teórica y práctica del Estado democrático como lugar social de la ciencia y como órgano rector de la «sociedad orgánica» y de su necesaria reorganización material; 3) función mediadora esencial, en este sentido, de las asociaciones profesionales de patronos y de obreros; y 4) defensa teórica y práctica de la escuela moderna, de su supuesta lógica meritocrática y de su importancia como mecanismo social imprescindible para la necesaria reorganización moral de la sociedad.

Mientras en casi la totalidad de las cátedras de economía política de Francia se defendía el liberalismo político y económico en su versión más puramente individualista, Durkheim denuncia esa versión porque ignora que lo social no puede tratarse como cosa privada. Pero se opone igualmente al socialismo revolucionario en sus dos principales modalidades: al comunismo utópico, porque desconoce la importancia de lo económico; y al socialismo marxista, por su reduccionismo economicista («la cuestión social no es sólo cuestión de estómago»). En su opinión, los conflictos y las contradicciones de la transición hacia la «sociedad orgánica» sólo podrán solucionarse mediante la acción decidida del Estado democrático y de la escuela moderna: al primero le corresponde la necesaria reorganización material de la sociedad; al segundo, la no menos urgente reorganización moral.

El órgano central de la sociedad orgánica, coordinador de las diferentes instituciones que atienden las distintas funciones básicas de la sociedad,

es el Estado. Los «agentes de la autoridad soberana» que le constituyen se identifican, por tanto, con el principio orgánico mismo del conjunto social. Además, el Estado es también el lugar de la ciencia más alta y de la práctica social más eficaz. Su coordinación de toda la sociedad se materializa principalmente en la función deliberante del parlamento y en la función ejecutiva de la administración: el Estado reflexiona y decide sobre los problemas y las ideas latentes en el conjunto de la sociedad; la administración ejecuta sus órdenes.

«El Estado es un grupo de funcionarios **sui géneris** en cuyo seno se elaboran representaciones y aspiraciones que comprometen a la colectividad, aun cuando no son obra de la colectividad. No es exacto decir que el Estado encarna la conciencia colectiva, porque ésta es más amplia y le desborda por todas partes. La conciencia colectiva es difusa: en cada momento hay una multitud de sentimientos sociales, de estados sociales de todo tipo, de los que el Estado sólo percibe un eco lejano. El Estado es solamente el lugar de una conciencia especial, restringida, pero más alta y más clara, que tienen de sí misma una representación más precisa» (Durkheim, 1950: 61. Cita tomada de Rodríguez Zúñiga, 1978: 105).

Por otra parte, para hacer frente a la **anomia** social en general y a los peligros extremos de la invertebración social (consecuencia del predominio del particularismo social) y de la burocratización absolutista del Estado, resulta imprescindible la organización democrática del poder político. Más concretamente, la cohesión social propia de la sociedad orgánica, la intensidad de la comunicación entre la sociedad y el Estado, la enorme ampliación de la intervención de éste en la realidad social y la flexibilidad de sus relaciones mutuas (notas estas tres últimas distintivas de la democracia), suponen la existencia de grupos sociales activos intermedios: las asociaciones profesionales, fundamentalmente, dada la pérdida de importancia social relativa en la sociedad moderna de la familia, y las agrupaciones sociales de base territorial.

«El Estado es un órgano de la sociedad con una función específica: clarificar, mediante las pertinentes deliberaciones, una parte decisiva de la conciencia colectiva; innovar a partir de esas clarificaciones; decidir por el resto de la sociedad. Esto supone, por un lado, que el Estado no genera en el vacío tales deliberaciones clarificadoras e innovadoras (...): es en estrecha comunicación con el contenido de la conciencia colectiva como el Estado trabaja, y tal contenido varía según las diferentes sociedades (...). La necesidad de la existencia del Estado y la importancia básica de su función derivan precisamente de las alteraciones que la masa social y

las representaciones colectivas experimentan conforme se incrementa la división del trabajo (...). Su trabajo de clarificación del pensamiento social no puede ser realizado por ningún otro órgano social porque ningún otro puede considerar a la mayor parte de la conciencia colectiva ni recibe de la sociedad ese poder de creación que ésta otorga al Estado» (Rodríguez Zúñiga, 1978: 130).

1.5. La escuela, clave de la reforma de la sociedad y agente principal de su reorganización moral

Ahora bien, ese poder es sobre todo autoridad moral. El Estado debe ser la garantía de la autonomía personal del individuo y de la acción libre y socialmente integrada de los diferentes grupos sociales. Pero para ello la reorganización material de la sociedad debe completarse con la reorganización moral. Y, en ésta, la escuela y el maestro han de ocupar el lugar central.

Más concretamente, el Estado no crea la cultura, pero es la fuente última de la legitimación, de la reproducción y del desarrollo de la cultura universal como funciones sociales esenciales de la escuela moderna, una institución esencialmente moral y cuya autoridad la encarna fundamentalmente el maestro.

En las condiciones culturales de la sociedad orgánica, la escuela producirá hombres crecientemente autónomos, individuos genuinos, y la sociedad se reorganizará según una lógica estrictamente meritocrática. Porque la sociedad orgánica es una sociedad desigual, pero con una desigualdad justa, puesto que no debe admitir más diferencias que las exclusivamente basadas en el mérito personal. Contiene también determinadas contradicciones sociales, pero los conflictos que la definen no son antagónicos, ni implican, por tanto, la anomia social. Es más: ésta sólo reaparecerá si no se respeta su lógica puramente meritocrática y el eje escolar de dicha lógica. Porque, por sí misma, ésta sólo conduce a una diferenciación social creciente y al mismo tiempo cada vez más justa y más legítima.

En la práctica, pues, la propuesta ideológica implícita en la filosofía social durkheimiana para hacer frente a las contradicciones sociales de la sociedad industrial avanzada (y, ante todo, para conciliar la complejización material creciente de esa sociedad con su imprescindible cohesión moral; para reconciliar al individuo con el orden establecido) reduce los conflic-

tos de dicha sociedad a un problema moral y que puede resolverse moralmente. Así, por ejemplo, incluso las agrupaciones sociales intermedias entre el Estado y el individuo (que se definen como fundamentalmente económicas, de patronos y de obreros conjuntamente, y como no burocráticas y de naturaleza «orgánica») son sobre todo fuentes de moralidad social. Como filósofo social, Durkheim se preocupa ante todo por la solución pacífica de los conflictos sociales y por la reproducción de la sociedad francesa de la época bajo la hegemonía política del reformismo social liberal. Su confianza personal en la neutralidad del Estado y del sistema educativo moderno, así como en la justicia de la reproducción escolar de las diversas diferencias sociales y de una cultura «universal», es, sin duda, utópica e ideológica. Pero esa filosofía social, armonizadora e irenista, que ignora las limitaciones del sistema escolar como mecanismo social capaz de poner término a la reproducción injusta de la división social del trabajo, de la riqueza y del mérito, representa la posición político-ideológica general de la fracción liberal más avanzada de la burguesía y de las capas cultivadas de la Francia de la época.

2. EPISTEMOLOGIA POSITIVISTA Y SOCIOLOGIA GENERAL

2.1. Supuestos epistemológicos de la sociología durkheimiana

Como científico social, Durkheim parte del racionalismo característico de un positivista riguroso. Asume la crítica baconiana de las **praenotiones** espontáneas. Defiende sin ningún tipo de rodeos la primacía epistemológica de la sociedad sobre el individuo y de la sociología sobre la psicología, abordando la crítica consiguiente del contractualismo social, de la epistemología psicologista en general y del psicologismo historicista de Comte en particular. Y entiende, por supuesto, que la construcción social de la sociología tiene que partir del análisis empírico sistemático de los hechos, inclinándose por su parte hacia la metodología genética e histórico-comparativa de matriz epistemológica positivista.

Aunque entre la filosofía social y la teoría científica de Durkheim existe siempre una imbricación relativa, esta última tiene también una cierta autonomía. Durkheim es, ante todo, un racionalista convencido de que la ciencia no es sino el resultado de la sistematización abstracta, lógica y

precisa de la acción y experiencia humana en general (del sentido común del hombre) y tiene la firme convicción de que la ciencia de la sociedad es una posibilidad humana y una necesidad actual para hacer frente con éxito al prejuicio y al oscurantismo, todavía muy arraigados.

«El único [calificativo] que aceptamos es el de **racionalista**. En efecto, nuestro principal objetivo es extender a la conducta humana el racionalismo científico, destacando que, considerada en el pasado, puede reducirla a relaciones de causa y efecto, y que mediante una operación no menos racional es posible transformar estas últimas reglas en acción para el futuro. Lo que se ha denominado nuestro positivismo no es más que una consecuencia de este racionalismo... Por lo tanto, creemos que, sobre todo en esta época de un renaciente misticismo, una actividad de este carácter debe ser acogida sin temor y aun con simpatía por todos los que, si bien discrepan con nosotros en ciertos puntos, de todos modos comparten nuestra fe en el porvenir de la razón» (Durkheim, 1970a: 10).

Aunque cuenta con algunos precursores, como Montesquieu y Saint-Simon (sin hablar de Marx, cuya influencia política sobre la clase trabajadora asalariada lo margina automáticamente en el horizonte correspondiente a la ciencia oficial y al saber académico), Durkheim considera que la sociología es todavía una ciencia social a construir. Ahora bien, en orden a esa construcción, hay que comenzar ante todo por el análisis crítico de la concepción vulgar de las sociedades y de las posiciones del subjetivismo idealista en general y del psicologismo, en particular. El hombre no puede vivir sin ese tipo de ideas porque necesita tener una concepción del mundo, pero sólo la crítica y el método científico pueden conducirlo desde la ideología hacia la ciencia.

«La reflexión es anterior a la ciencia, que a lo sumo se sirve de ella con más método. El hombre no puede vivir en medio de las cosas sin forjarse ideas acerca de las mismas, regulando su conducta con arreglo a estas últimas. Sólo que, como estas ideas están más próximas a nosotros y más a nuestro alcance que las realidades a las cuales corresponden, tendemos naturalmente a ponerlas en lugar de estas últimas, y a convertirlas en la sustancia misma de nuestras especulaciones. En lugar de una ciencia de las realidades, no practicamos más que un análisis ideológico (...). En su carácter de productos de la experiencia vulgar, su objeto es ante todo armonizar nuestros actos con el mundo que nos rodea: están elaboradas mediante la práctica y para ella. Ahora bien, una representación puede desempeñar útilmente ese papel al mismo tiempo que es teóricamente falsa (...). Las ideas... son como un velo que se interpone entre las cosas y nosotros, y que las enmascara con tanta

mayor eficacia cuanto más acentuada es la transparencia que se le atribuye» (Durkheim, 1970a: 47-49).

«Las ideas que acabamos de enunciar son esas **notiones vulgares o praenotiones** que el propio Bacon señala en la base de todas las ciencias, donde ocupan el lugar de los hechos (...). Los hombres no han esperado el advenimiento de la ciencia social para forjarse ideas acerca del derecho, la moral, la familia, el Estado y la sociedad misma, pues no podían prescindir de ellas para vivir. Ahora bien, sobre todo en la sociología, estas praenotiones, para repetir la expresión de Bacon, pueden dominar a los espíritus y reemplazar a las cosas. En efecto, las cosas sociales cobran realidad sólo a través de los hombres; son un producto de la actividad humana (...). De ahí que tantos pensadores no hayan visto en las disposiciones sociales otra cosa que combinaciones artificiales y más o menos arbitrarias» (Durkheim, 1970a: 50-51).

Una primera conclusión se impone: **«Es necesario desechar sistemáticamente todas las praenotiones»** (Durkheim, 1970a: 66) y, más concretamente, procede la ruptura crítica con la epistemología individualista y psicologista que está a la base de la teoría convencionalista de la sociedad: la sociedad no es ninguna máquina y las instituciones sociales tienen una realidad propia, externa a los individuos, y que, tomados uno a uno, se les impone y los humaniza. Hay que oponer, por tanto, la primacía epistemológica de la sociedad sobre el individuo a la primacía epistemológica del individuo sobre la sociedad, posición esta propia del psicologismo naturalista y de la mentalidad vulgar. Por lo demás, esa ruptura epistemológica con las «praenotiones espontáneas» es la primera condición para poder pasar desde la ideología a la ciencia.

La crítica de Durkheim arremete, consecuentemente, contra Hobbes, contra Rousseau y contra el contractualismo social en general. Pero también contra Kant, Spencer, Smith, Comte y, en general, contra la epistemología individualista psicologista que todo lo explica por las tendencias naturales fundamentales del individuo humano: el desarrollo pleno de sus facultades, la felicidad creciente, el deseo de riqueza o el progreso indefinido, por ejemplo. Su crítica se centra especialmente en el comtismo, al que denuncia como un psicologismo historicista antisociológico que, partiendo de los supuestos presociológicos de la Ilustración, explica el desarrollo social como resultado del desenvolvimiento de una naturaleza humana esencialmente individual. Para Durkheim, como para Marx, el hombre, cada hombre, no es un principio, sino un resultado social. En cambio, para la epistemología psicologista, el individuo es el principio y la sociedad el

resultado. Por lo demás, esta epistemología finalística confunde las causas sociales (la respuesta a la pregunta de por qué existen las instituciones) con los fines (que satisfacen el interés por saber para qué existen o qué necesidades satisfacen). Dos problemas independientes y a resolver separadamente.

«La mayoría de los sociólogos creen haber explicado los fenómenos tan pronto aclaran para qué sirven, y qué papel representan (...). Pero este método confunde dos problemas muy distintos. Destacar la utilidad de un hecho no es lo mismo que explicar cómo nació o cuál es su naturaleza. Pues los fines a los que sirve suponen las propiedades específicas que lo caracterizan, pero no las crean» (Durkheim, 1970a: 133-134).

«Las necesidades humanas... no pueden ejercer influencia sobre la evolución social sino cuando a su vez evolucionan, y los cambios que sufren sólo pueden explicarse por causas que nada tienen de finales (...).»

«Por lo tanto, cuando se intenta explicar un fenómeno social es necesario investigar separadamente la causa eficiente que lo produce y la función que cumple» (Durkheim, 1970a: 138 y 140).

2.2. Posibilidad de la sociología como ciencia y principales reglas del método

La primera regla del método ha hecho de Durkheim el clásico por excelencia de la problemática de la objetividad social:

«La primera y más fundamental de las reglas consiste en considerar los hechos sociales como cosas» (Durkheim, 1970a: 47).

Pero esto no faculta a nadie para hablar teóricamente de antihumanismo, de cosificación del hombre o de ontologización de las relaciones humanas, como con frecuencia se ha hecho. Se trata de un supuesto epistemológico y no de una tesis ontológica; de cómo abordar la realidad para entenderla, y no de cómo y qué sea en definitiva esa realidad.

Por lo demás, Durkheim se mueve en el contexto de la concepción positivista de la ciencia (hasta hoy dominante en sociología) que se configura en torno a la idea de leyes causales de Hume y enriquecida en el siglo XIX con aportaciones relativamente originales: los criterios para dis-

tinguir lo normal de lo patológico, por ejemplo, acusan una influencia de la obra de Claude Bernard, y en particular de su **Introducción al estudio de la medicina experimental** (1865). Según dicha concepción —distinta de la concepción realista de Marx, entre otros—, las leyes son o dependen de conexiones constantes entre acontecimientos o estados de cosas entendidos como objetos de la experiencia empírica. La explicación de los fenómenos tiene lugar en la medida en que se pueden llegar a establecer «regularidades empíricas» entre ellos. Y se considera que un fenómeno está explicado cuando puede mostrarse que es un caso particular de una generalización empíricamente establecida.

«Tratar los hechos sociales como cosas» es afrontarlos con una actitud mental baconiana permanente. Y significa también que se puede dar razón de los hechos, que los «hechos sociales» pueden ser también objeto de conocimiento en términos de relaciones de causalidad: la sociedad y la historia, como la naturaleza, están también sujetas a orden, a determinismo. Hay una lógica de los hechos y las instituciones sociales que constituye el objeto propio de la ciencia social.

Este determinismo metodológico no pone en cuestión la libertad humana. Véase, por ejemplo, lo que dice el propio Durkheim a propósito de su estudio sobre el suicidio:

«El método sociológico, tal y como lo practicamos nosotros, reposa por entero sobre este principio fundamental: los hechos sociales deben ser estudiados como cosas, es decir, como realidades exteriores al individuo; no hay precepto que haya sido más comprobado, y eso que no es, precisamente, el más fundamental» (Durkheim, 1976: XXVIII-XIX).

«No se piensa que no puede haber sociología si no existen sociedades, y que no existen sociedades si no hay más que individuos» (Durkheim, 1976: XXIX).

«Nos parece difícil que no se desprenda, de cada página de este libro, la impresión de que el individuo está dominado por una realidad moral que lo supera: la realidad colectiva... Ya demostraremos más adelante que este punto de vista, lejos de excluir toda libertad, es el único medio de conciliarla con el determinismo que ponen de relieve los datos de la estadística» (Durkheim, 1976: XXX):

En realidad, como Marx, Durkheim entiende que son los hombres, los individuos, quienes hacen la historia, pero la hacen en el contexto de una cultura concreta y de determinadas relaciones sociales. Y son individuos más o menos genuinamente humanos en tanto en cuanto interiorizan y asumen de modo creativo y personal esa cultura social. De ahí que no vea

ninguna contradicción entre una autonomía individual y una solidaridad social igualmente crecientes, definitorias, por otra parte, de esa «sociedad orgánica» que él tiende a confundir con la realidad empírica inmediata por razones ideológicas.

En tercer lugar, además de distinguir entre causas y funciones, y de investigar unas y otras por separado, para explicar estos dos problemas hay que atenerse a dos reglas básicas:

«Debe buscarse la causa determinante de un hecho social entre los hechos sociales antecedentes, y no entre los estados de la conciencia individual» (Durkheim, 1970a: 156).

«Debe buscarse el origen primero de todo proceso social de cierta importancia en la constitución del medio social interno» (Durkheim, 1970a: 159).

La primera de estas dos reglas es la consecuencia de la sustitución de la primacía epistemológica del individuo y de la psicología por la primacía epistemológica de la sociedad y de la sociología. Sin ella no hay posibilidad ninguna de ciencia social. La segunda obliga a distinguir (en la sociedad en general y en cada medio social específico particular) entre causas y relaciones sociales internas, de un lado, y causas y relaciones sociales externas, del otro. Y, supuesto esto, se afirma la primacía del medio social interno como factor determinante del cambio y la evolución sociales:

«La conveniencia o inconveniencia de las instituciones sólo puede definirse en relación con un medio dado (...). Las consideraciones que acabamos de formular se reducen a la idea de que las causas de los fenómenos son interiores a la sociedad» (Durkheim, 1970a: 167).

Por lo demás, esta epistemología sociológica no es apriorística: **Las reglas** deben considerarse como un discurso metodológico elaborado sobre la base del análisis empírico e histórico realizado en otras obras y en otro momento. Y el conocimiento de ese análisis empírico proporciona una idea mucho más precisa del método positivista, genético e histórico-comparativo, tal y como lo entiende Durkheim.

2.3. Interpretación general de la cultura y de la experiencia humanas

La epistemología de Durkheim enlaza directamente con una teoría general de la sociedad humana (es decir, de la cultura), que, entre otras

cosas, constituye a su vez la matriz teórica de su sociología de la educación y de su sociología del sistema escolar. Más concretamente y a pesar de la carencia relativa de precisión terminológica, de articulación categorial suficiente y de una ambigüedad filosófica que se explica quizá por razones académicas e ideológicas personales, dicha sociología general contiene elementos explicativos y materiales críticos tan decisivos y esclarecedores como los siguientes: 1) dialéctica existente entre la individualidad genéricamente animal y la personalidad específica del agente humano; 2) doble dimensión, material y simbólica (intelectual y moral) de la cultura; 3) primacía ontológica de las relaciones sociales materiales (de la cultura material) y determinación social del conocimiento; 4) autonomía causal y explicativa relativa de la conciencia social (es decir, de la cultura simbólica, teórica y práctica o moral); 5) función social, lógica y moral, de la religión como sistema de conocimientos, de creencias y de prácticas restrictivas de la sociedad arcaica; y 6) crisis de la religión y necesidad actual de un equivalente funcional de la cohesión intelectual y moral de la cultura, de la psicología social y de la psicología individual en la sociedad moderna: el pensamiento científico-general y la moral autónoma y laica.

2.3.1. Individualidad animal y persona humana

En primer lugar, aunque sus textos no sean siempre suficientemente precisos, Durkheim no ignora que la clave filogenética y ontogenética del medio social y de la acción y experiencia característicos de los individuos humanos puede identificarse con la dialéctica existente entre la dimensión genéricamente animal y la específicamente cultural del agente humano.

«El hombre es doble. En él hay dos seres: un ser individual, que tiene sus raíces en el organismo y cuyo círculo de acción se encuentra, por esta razón, estrechamente limitado, y un ser social, que en nosotros representa la más elevada realidad (sea en el orden intelectual o en el moral) que nos es dado conocer por medio de la observación: me refiero a la sociedad. Esta dualidad de nuestra naturaleza tiene como consecuencia, en el orden de la práctica, la irreductibilidad de la razón a la experiencia individual. En la medida en que es partícipe de la sociedad, el hombre se supera naturalmente a sí mismo. lo mismo cuando piensa que cuando actúa» (Durkheim, 1982a: 14).

Lo individualizante es el organismo biológico, el soma y la conciencia animales. Pero la personalidad humana, lo que distingue específicamente a los agentes naturales genuinamente humanos, es de origen social (Schaub,

1982: 222-223) o cultural. Porque, como decía Aristóteles a propósito del *entendimiento agente*, intuyendo muy bien la solución correcta de este importante problema teórico, la conciencia específicamente humana (lo que él denomina **entendimiento agente**) le viene a cada uno (el sujeto concreto sólo posee la facultad propia del **entendimiento paciente**) de algo «separado» y de «afuera» (la cultura y, ante todo, el lenguaje). Es decir: filogenética y ontogenéticamente, la personalidad del individuo humano es el producto de la interiorización del propio medio social (de la cultura). La mente del individuo humano se modela (se educa) bajo la influencia continua de la práctica social de los hombres y de la cultura (material y simbólica, técnica y lógico-lingüística) resultante de esa práctica. De hecho, cuando hablamos de sociedad humana nos estamos refiriendo a la totalidad de los individuos humanos que se instalan históricamente sobre un determinado territorio, y al conjunto dialéctico formado por las relaciones materiales que se establecen entre ellos y por las relaciones simbólicas (o **representaciones**) que surgen de dichas relaciones materiales y que las acaban gobernando, instante a instante.

«La sociedad tiene por sustrato el conjunto de los individuos asociados. El sistema que forman uniéndose, y que varía según su distribución territorial, la naturaleza y el número de las vías de comunicación, constituye la base sobre la que se eleva la vida social. Las representaciones, que son la trama de aquélla, surgen de las relaciones que se establecen entre los individuos así asociados o entre los grupos sociales que se interponen entre el individuo y la realidad social» (Durkheim, 1973: 34. Cita tomada de Rodríguez Zúñiga, 1978: 16).

Sin embargo, y aun cuando, en Durkheim como en Marx, hay que distinguir entre la base material de la cultura y de la existencia humana y la cultura «espiritual», el primero acentúa mucho más la importancia de las relaciones lógico-lingüísticas y simbólicas en general (de la cultural intelectual o **conciencia social**) frente a la cultura material.

«La sociedad... es sobre todo un conjunto de ideas, de creencias, de sentimientos de toda clase que se realizan por los individuos» (Durkheim, 1973: 85).

Por otra parte, Durkheim ve ya claramente que la filogénesis y la ontogénesis del animal humano fueron el resultado de un larguísimo proceso de aprendizaje, basado en el control social del comportamiento instintivo y espontáneo de las crías, favorecido por unas condiciones de vida que, entre otras cosas, obligaban a las madres a llevar a las crías

permanentemente a hombros o en brazos durante dos o tres años. La cultura científica de su época no le permite todavía situarse en la perspectiva teórica superior de la biología evolucionista, que apunta por entonces con la biología experimental de Darwin y de Paulov (Cordón, 1982), pero al ocuparse de problemas tales como la definición de los hechos sociales o las causas generales de la anomia social, entrevé ya con claridad la naturaleza de este proceso desde el punto de vista ontogenético.

«[Los hechos sociales] son modos de actuar, de pensar y de sentir exteriores al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se le imponen (...). **Llamamos hecho social a todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer sobre el individuo una imposición exterior, o también, que es general en la extensión de una sociedad dada, al mismo tiempo que posee existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales**» (Durkheim, 1970a: 35 y 46).

En **El suicidio** y en **De la división del trabajo social**, la teoría del hombre no socializado explica la anomia social: el individuo que no interioriza la cultura y que no desarrolla consiguientemente su sensibilidad moral acaba recayendo en una suerte de animalidad y se muestra incapaz de superar su particularidad. Hay, pues, una tensión permanente entre individuo y sociedad. Esta genera los modos de pensar y de hacer cuya aceptación por parte de cada individuo es la condición misma de la vida social. El individuo se realiza como persona en la medida en que interioriza dicha cultura material y espiritual, teórica y práctica, e impulsa la actividad social en tanto en cuanto la recrea de forma original. En caso contrario incurre en la anomia social, infringiendo las normas del pensamiento y de la acción que garantizan la cohesión social. Cuando ese proceso se generaliza se produce la crisis social.

2.3.2. *Cultura material y cultura simbólica; cultura intelectual y cultura moral*

La cultura humana es esencialmente simbólica. Las relaciones entre los diferentes individuos y grupos humanos están dominadas por las relaciones simbólicas. El pensamiento distingue al hombre: el pensamiento o la representación simbólica del mundo en general, y el lenguaje muy en particular. Por eso el pensamiento objetivo es siempre tan importante para el hombre común, como garantía de la eficacia de su acción. Por eso, el dominio del lenguaje resulta tan clave para la precisión del pensamiento.

«No resulta dudoso que el lenguaje y, por consiguiente, el sistema de conceptos que traduce sea el resultado de una elaboración colectiva. Lo que expresa es la manera en que la sociedad en su conjunto concibe los objetos de la experiencia. Las nociones que corresponden a los distintos elementos de la lengua son, pues, representaciones colectivas» (Durkheim, 1982a: 403-404).

«Existe una influencia de la palabra sobre la idea y... no se piensa neta y claramente mientras que no se sabe expresar neta y claramente el pensamiento» (Durkheim, 1982b: 74).

«En realidad, el lenguaje es mucho más un elemento integrante del pensamiento. Lo hace posible al menos en tanto que lo supone. Sin él no podríamos elevarnos muy alto, porque todas las formas un poco complejas de la vida mental no hubieran podido constituirse sin la ayuda de las palabras. Pues con la lengua tenemos algo del pensamiento, y, por consiguiente, estudiar la lengua es también, si se sabe hacer, estudiar el pensamiento mismo» (Durkheim, 1982b: 91-92).

«La mayoría, en efecto, necesita ante todo vivir, y lo que se necesita para vivir no es saber hablar con arte: es saber pensar correctamente, de forma que se sepa actuar» (Durkheim, 1982b: 262).

Además de teóricas e intelectuales, las relaciones sociales del hombre son también prácticas, morales: la moralidad es necesaria para producir y reproducir constantemente la cultura y la vida humanas. Y, por lo mismo, supone siempre una práctica social regulada por la disciplina y por la solidaridad, por el dominio regular y la coerción general de los intereses comunes sobre los particulares y más exclusivamente privados, del altruismo sobre el egoísmo.

Como «sistema de reglas de acción que determina la conducta», la moral social está en el origen de la acción moral, «que se realiza conforme a reglas establecidas»:

«Ni existe hoy, ni nunca ha existido, un solo pueblo que haya considerado moral un acto egoísta, es decir, un acto realizado en beneficio del interés particular del que lo ejecuta. Podemos concluir de ahí diciendo que todos los actos prescritos por la moral tienen el rasgo común de perseguir fines impersonales» (Durkheim, 1963: 21. Cita tomada de Rodríguez Zúñiga, 1978: 39 y 50).

«La moral comienza donde comienza lo social (...). Si las conciencias individuales actúan unas sobre otras y si, como consecuencia de las relaciones que así se establecen, aparecen ideas y sentimientos que las conciencias aisladas no hubiesen producido nunca, es porque los hombres viven juntos en lugar de vivir separados. Nadie ignora cómo, en una

multitud o en una asamblea, surgen emociones y pasiones que son a menudo completamente distintas de las que hubiesen surgido si los mismos sucesos hubiesen afectado a los mismos individuos por separado en lugar de haberlo hecho en grupo. Las cosas adquieren otro aspecto, se sienten de manera distinta. Sucede así porque los grupos humanos tienen una manera de pensar, de sentir, de vivir diferente de la que sus miembros tienen cuando piensan, sienten y actúan aisladamente. Y todo esto que decimos con respecto a masas y asambleas pasajeras se aplica, **a fortiori**, a las sociedades, que no son sino masas permanentes y organizadas» (Durkheim, 1963: 53).

2.3.3. *Determinación materialista de la conciencia social*

En sus primeras obras, Durkheim se sitúa claramente en las posiciones propias del materialismo filosófico. Aunque sus planteamientos son siempre demasiado abstractos y están faltos de una mayor precisión, los textos no dejan lugar a dudas. Así, en 1886 y en 1887, en sendos análisis de **Eclesiastical Institutions**, de Spencer, y de **L'irreligion de l'avenir**, de Guyau, respectivamente, y en lo que viene a ser una crítica apenas velada de la teoría de su maestro, Fustel de Coulanges, en **La Cité Antique** (teoría que pretende explicar el origen y la reproducción de los sistemas sociales antiguos sobre la base de la religión), Durkheim afirma que la religión surge a partir de la experiencia humana, de la práctica social:

«Cuando las instituciones sociales investidas de la autoridad de la religión cambian no es porque se haya transformado la concepción popular de la religión. Muy por el contrario, si estas ideas se transforman es porque la institución ha cambiado, y si ha cambiado es porque las condiciones exteriores no son ya las mismas. Toda variación en el símbolo supone otras en las cosas simbolizadas» (Durkheim, 1886: 67. Cita tomada de Ramos, 1982: IV).

«Creemos (...) que el papel de la conciencia colectiva (...) se reduce a la constatación de los hechos, no a su producción. Refleja con mayor o menor fidelidad lo que ocurre en la profundidad del organismo. Pero no hace más» (*Ibidem*).

«La meta de la vida psíquica es la acción, la adaptación al medio ambiente, físico o social, por medio de movimientos adecuados (...). Lo que es cierto de la inteligencia individual es aún más cierto de la inteligencia social. Por consiguiente, toda vez que se intente el estudio de las representaciones colectivas se puede asegurar que lo que las ha deter-

minado es una causa práctica y no teórica. Tal es el caso de ese sistema de representaciones llamado religión» (Recensión de Guyau, M.: **L'irreligion de l'avenir**: 308. Cita tomada de Ramos, 1982: V).

«Los hombres no han comenzado por imaginarse a los dioses; no es porque los hayan concebido de una u otra manera por lo que se han sentido vinculados a ellos en base a sentimientos sociales. Sino que han empezado por vincularse a cosas que utilizaban o tenían que sufrir del mismo modo a como se vinculaban entre sí, espontáneamente, sin reflexionar lo más mínimo (...). Las ideas religiosas son, pues, el resultado de sentimientos preexistentes, y para estudiar la religión hay que penetrar hasta esos sentimientos, dejando de lado representaciones que no son más que un símbolo y envoltorio superficial» (Recensión de Guyau, M.: **L'irreligion de l'avenir**: 308-309).

Posteriormente, en su primera obra importante, **De la división del trabajo social** (1893), la religión se explica genéticamente como producto de la conciencia común, definitiva de la solidaridad mecánica propia de las sociedades segmentarias. Su naturaleza es esencialmente social, y su función no es otra que expresar y asegurar el mantenimiento de esa conciencia común. De ahí su carácter obligatorio y constrictivo, y por eso en los orígenes todo sería religioso: el sistema de conocimiento y el sistema de control jurídico-moral. Durkheim (que, por cierto, dedica su tesis doctoral a Fustel de Coulanges) afirma que las variaciones de la conciencia colectiva se explican por la división del trabajo social y por las transformaciones históricas de la misma, pero no precisa mayormente su punto de vista. Posteriormente, al concentrarse en el estudio particular de los problemas de las relaciones simbólicas y acentuar la autonomía real y teórica de éstas, su materialismo filosófico se desdibujará mucho más.

«La materia primera de la conciencia social está en estrecha relación con el número de elementos sociales, la manera según la cual se agrupan y se distribuyen, etc.; es decir, con la naturaleza del sustrato. Pero una vez que se ha constituido ese primer fondo de representaciones, éstas devienen realidades parcialmente autónomas que viven una vida propia. Tienen el poder de reclamarse, de rechazarse, de formar cualquier clase de síntesis, determinadas por sus afinidades naturales y no por el estado del medio en cuyo seno evolucionan. En consecuencia, las nuevas representaciones, que son el producto de esas síntesis, son de naturaleza idéntica: sus causas próximas son otras representaciones colectivas, no tal o cual carácter de la estructura social» (Durkheim, 1973: 43).

Al criticar lo que denomina «concepción materialista de la historia», aun reconociendo que hay que rechazar todo análisis causal de la con-

ciencia social que no parta del sustrato real constituido por los «hombres socialmente combinados», se acusa en él la falta de un modelo teórico de la sociedad de tipo total y categorialmente articulado de forma más precisa y más completa. Por lo demás, en su caso, estas insuficiencias no dejan de ser lógicas. De una parte, tenía que distanciarse claramente del materialismo histórico (que, además, interpreta de modo mecanicista y como un reduccionismo teórico de tipo economicista) para no tener problemas en su carrera académica. De otra, de acuerdo con su visión meritocrática de la sociedad y con la naturaleza básicamente moral de sus posiciones político-ideológicas reformistas, los fenómenos que más le interesaban eran los correspondientes a la conciencia y a la conducta social (y, ya en este dominio, los propios de la religión, los de su crisis contemporánea y los del sistema escolar y la moral autónoma y laica necesarios para reproducir sus funciones sociales en la sociedad compleja y pluralista de nuestro tiempo).

«Hay que guardarse mucho de concebir esta teoría de la religión como una simple puesta al día del materialismo histórico: sería malinterpretar singularmente nuestra concepción. Al mostrar la religión como algo esencialmente social no pretendemos en absoluto sostener que se limite a traducir, en un lenguaje diferente, las formas materiales de la sociedad y sus necesidades vitales inmediatas. Consideramos, sin duda, como evidente que la vida social depende de su sustrato y lleva su impronta, de la misma manera que la vida mental depende del encéfalo e incluso de conjunto del organismo. Pero la conciencia colectiva es algo diferente de un simple epifenómeno de su base morfológica, de la misma manera que la conciencia individual es algo diferente de una simple florescencia del sistema nervioso. Para que aparezca la primera es preciso que se produzca una síntesis **sui géneris** de las conciencias individuales. Ahora bien, esta síntesis da lugar a que surja todo un mundo de sentimientos, de ideas, de imágenes que una vez en vida obedecen a leyes propias. Se llaman entre sí, se rechazan, se fusionan, se segmentan, se reproducen sin que el conjunto de estas combinaciones esté controlado y determinado directamente por la situación de la realidad subyacente. La vida que así surge goza incluso de una independencia suficiente como para que a veces se desarrolle en manifestaciones sin meta alguna, sin utilidad de ningún tipo, que aparecen por el mero placer de hacerlo» (Durkheim, 1982a: 394-395).

Más concretamente, la crítica del materialismo histórico va unida en Durkheim a la reivindicación de la autonomía causal y explicativa de la religión como concepción del mundo y como sistema de control jurídico y moral histórica y socialmente adecuados a la naturaleza social de las sociedades segmentarias o arcaicas.

«Sociólogos e historiadores tienden cada vez más a encontrarse en una misma afirmación: que la religión es el más primitivo de los fenómenos sociales. De ella, por transformaciones sucesivas, han surgido las demás manifestaciones de la actividad colectiva: derecho, moral, arte, formas políticas, etcétera» (Durkheim, 1970b: 253. Cita tomada de Rodríguez Zúñiga: 39).

Sin embargo, Durkheim no abandonará nunca su vago materialismo filosófico, y tanto él como sus colaboradores de la nueva revista **Année Sociologique** (1898-1913) prestarían siempre una atención especial a la determinación social del conocimiento y de sus principales categorías. Las categorías corresponden a las propiedades más universales de las cosas y proporcionan el marco que posibilita la actividad normal del intelecto. Tienen origen religioso, pero la religión es ella misma social (cultural) y producto de otras formas culturales.

Los diversos factores que constituyen la estructura del medio humano (la estratificación en grupos, las condiciones ecológicas y económicas, la división del trabajo social, las relaciones familiares y de parentesco, las relaciones de poder, etcétera) son, por tanto, la base real que determina las formas y las prácticas de la vida religiosa y las representaciones colectivas en general.

Mediando epistemológicamente entre el empirismo y el racionalismo filosóficos tradicionales, Durkheim afirma el origen (y la naturaleza) empírico, individual y contingente, y al mismo tiempo, racional, colectivo y necesario, de las categorías del lenguaje y del pensamiento humanos.

«Las categorías son representaciones esencialmente colectivas, traducen por ello, antes que nada, estados de la colectividad; dependen del modo en que ésta está constituida y organizada, de su morfología, de sus instituciones religiosas, morales, económicas, etc. (...). Las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación extendida no sólo en el tiempo, sino también en el espacio (...). Este mismo carácter social permite comprender la razón de la necesidad de las categorías (...). Pues si los hombres no se entendieran sobre estas ideas esenciales, si no tuvieran una concepción homogénea del tiempo, del espacio, de la causalidad, de la cantidad, etc., todo acuerdo entre las inteligencias sería imposible, y con ello, toda vida en común (...). Para poder vivir, [la sociedad] no sólo tiene necesidad de un conformismo moral suficiente; hay un mínimo de conformismo lógico del que no puede prescindir (...). Es la propia autoridad de la sociedad la que se comunica a ciertas maneras de pensar que son algo así como la condición indispensable de toda acción en común» (Durkheim, 1982a: 14-15).

«Hace ya tiempo que se sabe que los primeros sistemas de representaciones que el hombre ha elaborado sobre el mundo y sobre sí mismo son de origen religioso (...). Pero lo que ha sido menos destacado es que la religión no se ha limitado a enriquecer a un espíritu humano ya confirmado anteriormente con un cierto número de ideas; es ella la que ha contribuido a que ese espíritu se forjara. Los hombres no deben sólo a la religión, en gran parte, la materia de sus conocimientos, sino también la forma en base a la que éstos son elaborados (...). La conclusión general del libro que se va a leer es que la religión es algo eminentemente social. Las representaciones religiosas son representaciones colectivas que expresan realidades colectivas. Pero entonces, si las categorías son de origen religioso, tienen por ello que participar de la naturaleza común de todos los hechos religiosos: deben ser también cosas sociales, productos del pensamiento colectivo» (Durkheim, 1982a: 8).

2.3.4. *De la religión a su equivalente funcional: la moral autónoma, científica y laica*

Gracias al pensamiento y al lenguaje, el hombre puede abordar la construcción social de un duplicado mental de la realidad, al que por otra parte y en un primer momento sacraliza. El individuo no puede vivir sin algún tipo de duplicado noético del propio medio social. Y la cultura primitiva se lo proporciona con una forma religiosa: la imaginación humana puebla la naturaleza de seres más o menos amables, con los que se familiariza y que le proporcionan la seguridad existencial que necesita para vivir en un medio difícil y hostil. Por lo demás, cada individuo recrea relativamente el sistema de ideas que domina la tradición intelectual de su propia sociedad y que constituye el resumen de su experiencia histórica.

«El hombre es el único que tiene la facultad de concebir el ideal y de agregarlo a la realidad (...). En una palabra, sobreañade al mundo real en que se desarrolla su vida profana otro que, en un determinado sentido, no existe más que en su pensamiento, pero al que, en comparación con el primero, atribuye una especie de dignidad más elevada. Se trata, pues, en base a este doble título, de un mundo ideal (...). Una sociedad no se puede crear ni recrear sin crear, a la vez, el ideal (...), pues una sociedad no está constituida tan sólo por la masa de individuos que la componen, por el territorio que ocupan, por las cosas que utilizan, por los actos que realizan, sino, ante todo, por la idea que tiene de sí misma (...). Es la sociedad (...) la que ha construido ese mundo nuevo al construirse a sí misma, pues es en él donde se expresa (...). La facultad de idealizar (...) no es una especie de lujo del que el hombre pudiera prescindir, sino una

condición de su existencia. No sería un ser social, es decir, no sería un hombre si no la hubiese adquirido. Sin duda, al encarnarse en los individuos, los ideales colectivos tienden a individualizarse... El ideal personal surge así del ideal social a medida que la personalidad individual se desarrolla y se convierte en una fuente autónoma de acción. Pero si se quiere comprender esta capacidad, tan singular en apariencia, de vivir por fuera de lo real, basta con vincularla a las condiciones sociales de la que depende» (Durkheim, 1982a: 394-395).

Gracias al pensamiento y al lenguaje, el hombre logra alcanzar un duplicado ideal o noético del ambiente natural y de su propio medio biológico (de su cultura), un ideal que, entre otras cosas, garantiza la comunidad intelectual básica necesaria para la existencia y para la reproducción de la sociedad. Esa ha sido siempre la función «especulativa» de la religión. Pero, al producirse la desaparición de la sociedad primitiva y con la transición desde la sociedad arcaica a la sociedad industrial, se origina también la crisis de la religión como forma máximamente general dominante de la conciencia social y se impone la necesidad de la construcción social del equivalente funcional, crítico y no dogmático, de la misma en una sociedad industrial y pluralista.

«Lo que la ciencia critica a la religión no es su derecho a existir, sino el derecho a dogmatizar sobre la naturaleza de las cosas, la especie de competencia especial que se atribuía en relación al conocimiento del hombre y del mundo» (Durkheim, 1982a: 400).

Pero la sociedad no necesita sólo una unidad intelectual o lógica. También precisa de una unidad moral. Por eso, la religión no se reduce nunca a un sistema de conocimientos puros, sino que tiene también una función moral esencial, como garante en la práctica de la solidaridad social imprescindible para la existencia y para la reproducción instantánea a instantánea de cada comunidad. Por eso tiene también un carácter constrictivo, ya que como conjunto de creencias prácticas y obligatorias representa la forma más importante del control social de la conducta individual. Por otra parte, como la religión y la moral heterónoma tradicional, la ciencia (y la futura moral «científica») se orientan también hacia lo general, lo universal y lo social; y, en ese sentido, no existe contradicción entre ellas.

«Así, lejos de que exista entre la ciencia, por una parte, y la moral y la religión, por la otra, esa especie de antinomia que se ha admitido tan frecuentemente, estas diferentes modalidades de la actividad humana derivan, en realidad, de una única fuente. Esto es lo que había comprendido ya Kant (...). Lo que, según él, es la base de su unidad es que ambas

están orientadas hacia lo universal (...). Sólo que lo que el kantismo no explica es cuál es el origen (...). En una palabra, hay algo impersonal en nosotros porque hay algo social en nosotros, y, dado que la vida social comprende a la vez representaciones y prácticas, esta impersonalidad se extiende de manera natural tanto a las ideas como a los actos» (Durkheim, 1982a: 413).

Frente a la crisis de la religión y la crisis de la moral en la transición de la sociedad arcaica a la sociedad moderna (frente a la situación que le correspondió vivir), Durkheim insistirá en la necesidad de encontrar el equivalente expresivo-funcional de la religión para garantizar la cohesión intelectual y moral de la sociedad actual. El pensamiento científico-general y la desacralización de la religión en forma de moral autónoma y laica serán sus soluciones. Hacia lo primero apuntan los últimos capítulos de **L'évolution pédagogique en France**. Y en cuanto a lo segundo, puede ilustrarse también con textos con el siguiente tenor:

«Dado que la moral aparece por doquier a lo largo de la historia como algo impregnado de religiosidad, es imposible que se desembarace totalmente de tal carácter; en otro caso dejará de ser ella misma (...). **Solo que pienso que esa sacralidad puede ser expresada, y yo mismo me esfuerzo por expresarla, en términos laicos.** Y en eso radica, en suma, el rasgo diferenciador de mi actitud. En vez de ignorar y negar, con los utilitaristas, lo que de religioso hay en la moral, en vez de hipostasiar, con los teólogos espiritualistas, esa religiosidad en un ser trascendente, **me empeño en traducirla a un lenguaje racional, sin por ello quitarle ninguna de sus características específicas** (Durkheim, 1906: 78-79. Cita tomada de Ramos, 1982: XX-XXI).

3. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

La sociología general de Durkheim es una sociología de la cultura que contiene implícitamente ya toda una teoría de la educación que constituye, a su vez, la matriz teórica de su sociología de la educación y de su sociología del sistema escolar. Como recientemente se ha escrito entre nosotros, se trata

«del autor a quien se le debe probablemente no la más rica, pero sí la primera —y en buena parte irrenunciable— formalización del planteamiento de esta rama de la sociología (...). Durkheim ha sido el primer sociólogo que ha elaborado un pensamiento sistemático en el campo de la educación. Dedicó a éste por de pronto dos libros esenciales y al menos

dos tercios de su labor académica (...). Su reflexión no es un añadido o un simple corolario de su sociología general, sino que constituye, con relación a ésta, una especificación y una profundización» (Lerena, 1983: 398-400).

Elaborada desde los propios supuestos histórico-sociales e ideológicos personales y surgida directamente de sus clases para el profesorado de enseñanza primaria y secundaria, esa sociología de la educación se contrapone frontalmente a la concepción idealista dominante en la educación y en la pedagogía tradicionales. Dada la intensa penetración del psicologismo y del pedagogismo reduccionistas en el pensamiento presociológico, la sociología de la educación debe desmontarlos críticamente, para precisar la función de la psicología en la educación y poner las bases de la pedagogía actual. Y, para ello, lo mejor es comenzar por ocuparse de la educación real y no de la educación teórica y abstracta, tal y como hará Durkheim: en este sentido, el diseño teórico de la problemática en **Educación y Sociología** puede considerarse como el producto científico-general del tipo de análisis empírico, histórico y sistemático contenido en **La evolución pedagógica en Francia**.

«Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y de lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han organizado paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales, que las expresan y que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho, como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad» (Durkheim, 1975a: 46).

3.1. Naturaleza y funciones sociales de la educación

Antes que nada hay que definir lo que se entiende por educación:

«La educación no es (...) más que el medio a través del cual [la sociedad] prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...). **La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio**

ambiente específico al que está especialmente destinado» (Durkheim, 175a: 52-53).

«Uno de los principales objetivos de toda enseñanza es, en efecto, dar a los niños una idea de lo que es el hombre. Si es necesario que sepamos algo del mundo físico, es ciertamente todavía más importante que no ignoremos el mundo humano al que tenemos más cerca» (Durkheim, 1982b: 309).

«La educación es, ante todo, una función social, solidaria con otras funciones, que debe, por consiguiente, preparar al niño para ocupar su puesto en la sociedad, para desempeñar un papel útil en la vida (...). Aunque la educación no deba preparar al niño para ninguna de estas profesiones en particular, debe, sin embargo, ponerle en disposición de abordar con eficacia la que elija llegado el momento» (Durkheim, 1982b: 288).

Educación es sinónimo de humanización. El hombre no nace, se hace. Se hace a sí mismo, pero sólo en la medida en que es producto de la sociedad, de los demás: es decir, en tanto en cuanto domina sus instintos animales e interioriza la cultura, y con ella adquiere nuevas cualidades físicas, pero sobre todo un determinado pensamiento y un **ethos**, un sistema de hábitos mentales y prácticos, una concepción de la realidad, una forma de vida, una moral concreta y una formación preprofesional. La educación no es creación espontánea del individuo, sino producción del mismo. Pero producción cultural y no meramente natural. Producción histórico-social, metódica y diferencial del sistema de hábitos mentales y prácticos del hombre: porque la educación varía con cada cultura histórica, y según el grupo social de que se trate.

Por otra parte, el contenido básico de la educación es la disciplina, la adhesión y la fidelidad sociales y la autonomía racional de la voluntad individual.

«El contenido de la educación, cuya concreción encomienda Durkheim a la sociología, emana de cada sociedad e incluso de cada una de sus partes y de cada momento de su historia. Al Estado, como agencia moral fundamental, corresponde asegurar que dichos contenidos reflejen, por un lado, los valores y normas básicos y, por otro, los adecuados a las funciones que cada ciudadano ha de desarrollar en la sociedad. ¿Y cuáles son los contenidos de esa educación moral? Fundamentalmente, tres: la disciplina, en su doble vertiente, asegurando la regularidad del comportamiento social y el cumplimiento de los papeles sociales; la adhesión y la fidelidad a los grupos sociales, y entre ellos a la sociedad política; y,

finalmente, la autonomía de la voluntad compatible con lo anterior gracias a la fuerza de la razón» (Alonso Hinojal, 1987: 525).

Sin la sociedad, sin los demás hombres, los vivos y los muertos, sin la tradición cultural y el presente histórico-social, el individuo humano no puede realizarse como hombre. Por eso la educación inculca el sentimiento y la realidad del poder y de la autoridad del medio social o de la cultura común. En esa misma medida, la educación no es simple comunicación interindividual, sino imposición, coerción y dominación. Supone una disciplina física, intelectual y moral, su interiorización y la del sentimiento y la idea de la autoridad y del deber. Las relaciones educativas son siempre relaciones de autoridad y de poder, y en esa medida, de dominación. Pero de dominación del individuo animal por el medio sociocultural: por sí mismas, dichas relaciones educativas no tienen porqué implicar la dominación, el conflicto o la explotación de unos hombres por otros. Nada de eso existía en la comunidad primitiva (y quizá algún día deje también de existir, si la especie se inclina finalmente por la lógica de su supervivencia como tal especie y por la de las formas más universales y más altas de la cultura y de la moral).

Lo que ocurre es que, conforme se complejiza la realidad social, esas relaciones se vuelven conflictivas y la socialización se realiza bajo el dominio económico, político e ideológico de determinados grupos y clases sociales, con la oposición relativa de los demás. Durkheim no habla con demasiada claridad de estas cuestiones al ocuparse de la educación y del sistema escolar en general, y, sin embargo, constituyen la matriz explicativa más profunda del tipo de análisis que encontramos en sus cursos sobre **La evolución pedagógica en Francia.**

«La educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados: tales son las creencias religiosas, las opiniones y prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación» (Durkheim, 1975a: 53-54).

Lógicamente, esta socialización del individuo se produce siempre en condiciones culturales, históricas y sociales determinadas, en una sociedad y en unos grupos sociales concretos. El proceso educativo consiste en la producción de un complejo de hábitos mentales mediante una socialización metódica diferencial, porque cada individuo vive en una determinada sociedad histórica y forma parte de unos grupos sociales u otros (de género, de **status**, de raza, de etnia o de clase, fundamentalmente). Aunque Durkheim no insista explícitamente en ello, hay que distinguir, por tanto, entre aquellos mecanismos sociales que se orientan a la reproducción universal y «desinteresada» de la educación y de la cultura, y aquellos otros que sirven para inculcar una ideología determinada, o para reproducir la desigualdad social y cultural, y que se hallan bajo el control de los grupos sociales dominantes.

Entendido en el sentido social más amplio, el sistema educativo de una sociedad modela constantemente la mente de los individuos que la componen. Y su función principal consiste en la inculcación de una determinada visión de la realidad (del ambiente natural y del medio social) y del lugar que cada individuo ocupa en ella, así como de todo un conjunto de actitudes y de hábitos morales coherentes con dicha visión. Todo lo cual, más o menos creado y enriquecido críticamente por cada individuo, acaba por constituir el núcleo objetivo de su personalidad. Ahora bien, cuando la estructura social es claramente desigual, los mecanismos sociales educativos inculcan también algún tipo de ideología, reproducen la división social de la cultura y del trabajo, y contraponen de paso la visión dominante de la cultura como la única realmente legítima a la de los grupos sociales subordinados, como inferior y relativamente ilegítima. Aunque Durkheim no insiste apenas en esta segunda perspectiva de la educación cuando analiza su problemática de forma genérica y sistemática (probablemente por razones políticas e ideológicas personales), tiene ideas muy claras al respecto: la lectura de su historia social del sistema de enseñanza y de la pedagogía occidental (con especial atención al caso francés) constituye precisamente la mejor prueba de ello.

3.2. Posibilidad, objeto y terminología básica de la ciencia social de la educación

Ante todo, Durkheim comienza por discutir la posibilidad objetiva de una ciencia social de la educación, afirma su necesidad, precisa su objeto

central (a saber: la génesis, funcionamiento y evolución del sistema de enseñanza y de las doctrinas pedagógicas) y fija su terminología básica.

La educación es un hecho. Conocer, comprender lo que existe, es la función propia de la ciencia. Conocer la educación será, por tanto, la tarea de la ciencia de la educación. Y puesto que la educación es un hecho, no puede dudarse de la posibilidad de esa tarea. Si la sociología es el saber de la sociedad y de las instituciones sociales en general, la sociología de la educación será el saber de la educación y de las instituciones educativas, de su articulación conjunta. Durkheim no usa la expresión «sociología de la educación»: la cuestión del nombre le parece algo secundario. Pero, en cambio, no tiene la menor duda sobre la posibilidad objetiva de este nuevo saber: las leyes de la psicología social son irreductibles a las de la psicología del individuo, y el carácter externo y la homogeneidad real y lógica de los hechos educativos como hechos sociales permiten la aplicación rigurosa de las reglas del método sociológico. Por lo demás, la sociología de la educación no sólo es algo que se puede construir, sino cada día más necesario, además: para los educadores, desde luego; pero también para todos en general, en tanto que un instrumento eficaz para hacer frente a la crisis de la sociedad contemporánea.

El sistema educativo es el conjunto articulado de prácticas educativas de una sociedad. Estudiar la génesis y el funcionamiento del sistema educativo, así como las doctrinas pedagógicas correspondientes a esa génesis y ese funcionamiento, es el objeto principal de la sociología de la educación. Todo ello, en estrecha relación con el sistema social (del que el sistema educativo es sólo una parte) y con una atención muy especial a la **anomia** social y a sus principales manifestaciones.

«He aquí, pues, dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico es incontestable. Unos son relativos a la génesis; los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas esas investigaciones se trata simplemente de descubrir cosas presentes o pasadas, o de averiguar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; he aquí lo que es, o, mejor dicho, he aquí lo que sería la ciencia de la educación» (Durkheim, 1975a: 81).

Por otra parte, la importancia de la contribución durkheimiana a la construcción de la sociología de la educación puede demostrarse también con la ilustración de su aportación personal al glosario básico de esta nueva ciencia social. A él se le debe, por ejemplo, la distinción terminológica precisa entre la **educación difusa** y la **educación doméstica** o

familiar y la **educación institucionalizada**: la primera es propia de los pueblos primitivos, aunque la expresión también se usa en contraposición a la de **educación institucionalizada**. Es más: muchas de sus expresiones personales más habituales (**práctica educativa, práctica pedagógica, práctica escolar, trabajo pedagógico, sistema de educación, sistema escolar, sistema pedagógico, etcétera**) son todavía plenamente actuales. Y

«por lo menos en una ocasión utiliza dos términos claves —y en pasajes estratégicos—: **reproducir** (todas las instituciones pedagógicas **reproducen** de forma reducida y extractada las principales características de una institución social) y **habitus** (en latín, y para indicar el ideal ascético cristiano en el que se ve el germen de la concepción de la educación característica de los países occidentales)» (Lerena, 1983: 420).

3.3. **Relaciones de la sociología de la educación con la psicología y la pedagogía: naturaleza ideológica de la pedagogía y utilidad didáctica de la psicología**

En segundo lugar, Durkheim critica la orientación psicologista de la pedagogía tradicional (aunque subrayando la necesidad de la fundamentación psicológica de la didáctica), así como su naturaleza ideológica y normativa, e insiste, en cambio, en la necesidad de la fundamentación sociológica de la pedagogía moderna.

Lógicamente, para Durkheim, la pedagogía debe abandonar la orientación psicologista tradicional y sustituirla por otra básicamente sociológica. Pero eso no quiere decir que la psicología no tenga una función pedagógica. Como ciencia de la conciencia individual es esencial para la didáctica. La sociología proporciona el conocimiento de la sociedad, que constituye la clave principal para el conocimiento de la escuela. Pero tras el descubrimiento de la sociedad y de las necesidades sociales por la sociología, la psicología identifica los procedimientos más idóneos para transmitir esos conocimientos a los niños.

«¿Acaso no hemos reconocido de forma expresa que es a la educación a la que debemos lo mejor de nosotros mismos? Pero es que ese “lo mejor de nosotros mismos” es de origen social. Por tanto, es siempre al estudio de la sociedad al que debemos referirnos; es únicamente ahí donde el pedagogo puede hallar los principios de su especulación. La

psicología podrá indicarle perfectamente cuál es el mejor procedimiento que se deba adaptar para aplicar al niño esos principios una vez que han sido planteados, pero, en cambio, lo que no podrá es hacérselos descubrir» (Durkheim, 1975a: 115).

«Si bien el ideal pedagógico expresa ante todo necesidades sociales, no puede, sin embargo, realizarse más que en y por individuos. Para que sea algo más que una simple concepción del espíritu, una vana orden expresa de la sociedad a sus miembros, se debe encontrar la fórmula de ajustar a éste la conciencia del niño. Ahora bien, la conciencia tiene sus leyes propias, que se deben conocer para poderla modificar, cuando menos si se quiere uno ahorrar los tanteos empíricos que la pedagogía tiene precisamente por objeto reducir al mínimo (...). Ahora bien, es a la psicología, y más especialmente a la psicología infantil, a la que compete resolver estas cuestiones» (Durkheim, 1975a: 111-112).

«El educador debe tener en cuenta el margen de individualidad latente en todo niño. Debe tratar de favorecer su desarrollo por todos los medios posibles a su alcance. En vez de aplicar a todos, de una forma invariable, la misma reglamentación impersonal y uniforme, deberá, muy al contrario, variar, diversificar los métodos según los temperamentos y las características de cada inteligencia» (Durkheim, 1975a: 87).

El psicologismo es una consecuencia de los equívocos de la pedagogía tradicional: de la ilusión de autonomía de la conciencia individual y de la conciencia en general, y de la interpretación psicologista de las relaciones educativas como relaciones puramente interindividuales. De ahí su voluntarismo y su activismo característicos. De ahí también la urgencia de la sustitución de ese pedagogismo utópico por una práctica pedagógica basada en la ciencia social de la educación.

La pedagogía no es pura teoría, ni pura práctica; ni sólo ciencia, ni exclusivamente arte. Es una mezcla de teoría y práctica, algo que se encuentra a mitad de camino entre la ciencia y el arte. Pero para ser efectiva en las condiciones críticas de la sociedad actual, dicha mezcla debería fundamentarse en la ciencia social de la educación. Ahora bien, ésta se encuentra todavía prácticamente en mantillas.

«La pedagogía no es más que la reflexión aplicada tan metódicamente como se pueda a los temas de la educación» (Durkheim, 1982b: 29).

«Una teoría práctica no vale más de lo que valen las ciencias de las que utiliza las nociones fundamentales. Ahora bien, en el caso que nos ocupa, ¿sobre qué ciencias puede apoyarse la pedagogía? Sería necesari-

rio, como primera providencia, que existiese la ciencia de la educación, pues para saber lo que debe ser la educación haría falta ante todo saber cuál es su naturaleza, cuáles son los diversos condicionamientos de los que depende, las leyes según las cuales ha ido evolucionando en el curso de su historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de mero proyecto» (Durkheim, 1975a: 84).

El discurso de la pedagogía ha sido siempre un discurso normativo. Se refiere al deber ser, no al ser, a la realidad de la educación. Las doctrinas pedagógicas son, en realidad, la expresión de los deseos humanos sobre la base de ciertos intereses sociales prácticos, materiales. Son racionalizaciones ideológicas impuestas por determinadas condiciones sociales e históricas. Con frecuencia aparecen como una variante de la literatura utópica, que se produce como forma de expresión de determinadas crisis sociales. Tanto las pedagogías dominantes como las revolucionarias son igualmente ideológicas y normativas, y se oponen a la objetividad e imparcialidad científica en la medida en que los intereses que las condicionan no coinciden con los de las clases sociales más progresivas de cada momento y con los del conjunto de la sociedad en general.

La organización económica y política de la sociedad (es decir, la producción de la riqueza y el reparto de la riqueza y del poder entre los diferentes grupos sociales) se halla siempre a la base de su sistema educativo y de sus ideales pedagógicos, así como del cambio del uno y de los otros. Un determinado ideal pedagógico revela la visión sobre los objetivos de la educación de un grupo social concreto en una sociedad y un tiempo dados. Y ni tan siquiera las técnicas pedagógicas son neutrales y objetivas, sino que están en función del tipo de hombre que cada grupo social importante pretende modelar. Esto es algo que Durkheim ilustra con relativa profusión, comenzando por uno de los casos históricos más paradigmáticos: el de la **educación total** del monacato cristiano en la antigüedad, tan imitado luego en la historia social del cristianismo, incluyendo el presente.

«Cada tipo de pueblo tiene una educación que le es propia y que puede servir para definirlo al mismo tiempo que su organización moral, política y religiosa» (Durkheim, 1975a: 102).

«No es tan sólo la sociedad la que ha elevado el tipo humano al rango de modelo que el educador debe esforzarse en reproducir, sino que también es ella la que lo modela, y lo modela según sus necesidades (...). El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad

quiere que sea, y lo quiere tal como lo requiere su economía interna (...). Todo cambio de alguna importancia que se produzca en la organización de una sociedad origina como contrapartida un cambio igual en la idea que se hace el hombre de sí mismo» (Durkheim, 1975a: 104-105).

«Las teorías pedagógicas no son otra cosa que la expresión de corrientes de opinión que actúan en materia de educación, en el medio social donde han nacido» (Durkheim, 1982b: 231).

«Una transformación pedagógica es siempre resultado y signo de una transformación social que la explica» (Durkheim, 1982b: 217).

3.4. Necesidad de una nueva pedagogía: la historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas como propedéutica ideal

Puesto que la sociología de la educación no pasaba de ser un mero proyecto, Durkheim comenzará por apoyarse en los hechos y en los análisis propios de la sociología histórica.

«No hay, pues, otra alternativa que la de escoger entre los dos caminos siguientes (...). De esos dos caminos, el primero [el conservadurismo, la tradición pedagógica] es impracticable y no puede conducir al éxito (...). Por tanto, no queda más remedio que (...) el de investigar los cambios que se imponen y llevarlos a cabo. Ahora bien, ¿cómo llegar a descubrirlos si no es a través de la reflexión? Únicamente la conciencia bien reflexionada puede compensar las lagunas de la tradición cuando ésta brilla por su ausencia. Luego, ¿qué es la pedagogía, sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo» (Durkheim, 1975a: 85-86).

«La pedagogía no resultaría únicamente útil durante esos periodos críticos, cuando tiene que remozar urgentemente un sistema escolar para ponerlo en armonía con los imperativos del tiempo actual; hoy en día se ha convertido en un auxiliar constantemente imprescindible de la educación» (Durkheim, 1975a: 86).

Ante todo, para combatir la rutina y el mero empirismo, el pedagogo debe entender el presente histórico, la sociedad en la que vive y su sistema educativo. Y, hoy por hoy, no existe mejor propedéutica en este sentido que el estudio de la historia de la enseñanza y de las doctrinas pedagógicas.

«La misión del pedagogo no es la de construir partiendo de la nada un sistema de enseñanza, como si no hubiese existido ninguno antes de su

aparición: muy al contrario, debe empeñarse, ante todo, en conocer y en comprender el sistema de su tiempo. Únicamente con esta condición le será posible hacer uso de él con discernimiento y calibrar lo que en él pueda existir de deficiente».

«Ahora bien, para poder comprenderlo no basta con contemplarlo tal como es hoy en día, pues dicho sistema educacional es un producto de la historia que tan sólo ésta puede explicar. Es una auténtica institución social. Incluso no existe ninguna otra en la que la historia del país venga a repercutir de forma tan integral (...). Así, pues, la historia de la enseñanza, cuando menos de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica (...).»

«Pero ese sistema escolar no está hecho únicamente de prácticas establecidas, de métodos consagrados por la costumbres, herencia del pasado. También se encuentran en él tendencias que apuntan hacia el futuro, aspiraciones hacia un ideal nuevo, vislumbrado más o menos claramente. Importa sobremedida conocer bien esas aspiraciones para poder apreciar cuál es el lugar que les corresponde en el seno de la realidad escolar. Y precisamente es en las doctrinas pedagógicas donde se expresan; la historia de dichas doctrinas debe, por tanto, completar la de la enseñanza (...). Esa historia de la pedagogía, para dar todos sus frutos, no debe, por otra parte, quedar separada de la historia de la enseñanza (...). Ambas son solidarias. Pues en cada momento, las doctrinas dependen del estado de la enseñanza —que reflejan al propio tiempo que reaccionan contra ella— y, por otra parte —en la medida en que ejercen una acción eficaz— contribuyen a determinarlas».

«La cultura pedagógica debe, pues, asentarse en una amplia base histórica (...). El futuro no puede salir de la nada: no lo podemos edificar más que a base de los materiales que nos ha legado el pasado. Un ideal que se construye sustentando ideas contrarias al estado de cosas existentes no es realizable, puesto que no está enraizado en la realidad (...). Este es el motivo por el cual demasiado a menudo la pedagogía no ha sido más que una forma de literatura utópica (...). Tan sólo la historia de la enseñanza y de la pedagogía puede determinar los fines que debe perseguir la educación en todo momento. Pero en lo que respecta a los medios necesarios para la realización de esos fines, es a la psicología a la que debemos remitirnos» (Durkheim, 1975a: 89-93).

4. SOCIOLOGIA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

El núcleo de la sociología de la educación de Durkheim es precisamente su teoría del sistema de enseñanza o sistema escolar, teoría que se

ocupa básicamente de la génesis de la escuela moderna, de sus relaciones con la sociedad y con las distintas ideologías pedagógicas y de la lógica social interna de la propia escuela. Por lo demás, los puntos más significativos de la sociología durkheimiana de la escuela moderna son quizá los siguientes: 1) función social de la escuela como medio moralmente organizado y como microcosmos social; 2) función social de la escuela como lugar de la ciencia, de la discusión y del arte de discutir; 3) identificación de la organización escolar y del contenido curricular (distinción que apunta ya hacia lo que hoy se denomina *curriculum oculto* y *curriculum manifiesto*) como las claves principales en orden a la definición sociológica de un determinado sistema de enseñanza; y 4) esclarecimiento de las relaciones de la escuela y la división del trabajo social (relación de la homogeneización y de la diferenciación escolares con el funcionamiento de la escuela como mecanismo reproductor de la división profesional de la cultura).

4.1. La escuela como medio moralmente organizado y como microcosmos social

El sistema educativo de una sociedad es algo más amplio que el sistema estrictamente escolar y se identifica con el conjunto más o menos coherente y articulado de prácticas pedagógicas de cada sociedad concreta. En cuanto a la escuela moderna, constituye un auténtico microcosmos social, en tanto que «medio moralmente organizado» para la reproducción social de la estructura social objetiva, de sus instituciones más fundamentales y del sistema de hábitos intelectuales y morales, subjetivos y objetivos, correspondientes. Pero todo ello de forma crítica y no dogmática: porque la escuela es también el lugar de la ciencia, de la discusión y del arte de discutir.

«La vida escolar no puede diferir en naturaleza de la vida de los adultos, de la que es sólo una miniatura: por consiguiente, el móvil de la actividad, el resorte de la conducta, no puede ser diferente aquí y allá» (Durkheim, 1982b: 268).

«Ante todo, dado que los fines de la educación son sociales, los medios a través de los cuales dichos fines pueden ser logrados deben tener, necesariamente, el mismo carácter. Y, en efecto, entre todas las instituciones pedagógicas quizá no exista ni una sola que no sea análoga a una institución social de la que reproduce, de forma reducida y extractada, las características principales (...). Es que, en efecto, dado que la

vida escolar no es más que el germen de la vida social, al igual que ésta no es más que la continuación y la floración de aquélla, resulta imposible no encontrar en la una los principales procedimientos mediante los cuales se funciona en la otra. Es natural suponer, pues, que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deberían ser las instituciones pedagógicas. Cuanto mejor conozcamos la sociedad, mejor podremos dar cuenta de todo cuanto sucede en ese microcosmos que es la escuela» (Durkheim, 1975a: 113).

«Para nosotros también, la escuela, en todos sus grados, debe ser un medio moralmente unido, que envuelva de cerca al niño y que actúe sobre su naturaleza entera. La comparamos con una sociedad, hablamos de sociedad escolar y es, en efecto, un grupo social que tiene su unidad, su fisonomía propia, su organización, exactamente igual que la sociedad de los adultos. Esta noción de la escuela, como un medio moral organizado, ha llegado a ser tan habitual para nosotros, que creemos que ha existido siempre. Vemos, por el contrario, que es de origen relativamente tardío (...). Una escuela no es solamente un local donde enseña un maestro; es un ser moral, un medio moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un medio que envuelve al maestro tanto como a los alumnos» (Durkheim, 1982b: 59-60).

«Un sistema escolar se define por sus escuelas, por el modo en que están organizadas y por la naturaleza de las materias que se enseñan en ella, por la forma en que se enseñan» (Durkheim, 1982b: 170).

«Para incluir prácticas, un simple adiestramiento maquinal basta o incluso es lo único eficaz, pero las ideas, los sentimientos, sólo pueden comunicarse por la vía de la enseñanza, y que esta enseñanza se dirija al corazón o a la razón, o a uno y otra a la vez» (Durkheim, 1982b: 49).

«La evolución de la enseñanza sigue siempre con un sensible retraso a la evolución general del país» (Durkheim, 1982b: 214).

«La enseñanza no es más que la miniatura de las condiciones en que se encuentra la ciencia en cada época histórica» (Durkheim, 1982b: 215).

«¿Es concebible una educación filosófica, jurídica, sociológica, incluso, sin el estudio previo de los pensadores más autorizados? Así se justifica el lugar ocupado por el estudio de los textos en algunos de nuestros exámenes. En una palabra, aunque la ciencia, a medida que progresa, que llega a resultados más precisos y mejor demostrados, hace retroceder la controversia, no puede, sin embargo, expulsarla de este mundo. De este modo, en la vida intelectual siempre hay sitio para discutir, y en la enseñanza, para el arte de discutir» (Durkheim, 1982b: 204).

4.2. **Funciones de la educación escolar: homogeneización y diferenciación sociales**

Teóricamente, en un contexto social ideal cerrado y puramente conservador, el sistema de enseñanza puede funcionar (y alguna vez ha funcionado de hecho) como un mecanismo social muy eficaz en orden a la inculcación de una ideología y un **ethos** concretos, a la reproducción de la desigualdad estructural y a la legitimación de los grupos dominantes sin ningún tipo de contestación o de resistencia. Sin embargo, la observación y el análisis históricos prueban que lo más frecuente es el conflicto entre los grupos sociales dominantes y los subordinados y el cambio social consiguiente, y que este conflicto se reproduce también en el interior del sistema de enseñanza dando origen a diversas formas de contestación y de resistencia. Aparte de esto, hay que contar también con la relativa correlación objetiva entre la división del trabajo y la desigualdad social en general (con sus efectos ideológicos, morales, «educativos» y culturales en general «extraescolares») y la estructuración diferencial de la enseñanza escolar. La socialización escolar implica hasta cierto punto la homogeneización de los alumnos (la inculcación de una cultura «universal»), pero también su diferenciación mediante la transmisión de una cultura distinta (particular), en función de la división social del trabajo (y de las distintas formas de desigualdad social, aunque Durkheim sólo habla claramente de la que se relaciona con la división del trabajo social).

«Es la sociedad la que, para poder subsistir, necesita que el trabajo se reparta entre sus miembros y se reparta entre ellos de tal forma y no de tal otra. Este es el motivo por el cual la sociedad se preocupa de preparar, a través de la educación, los trabajadores especializados de quienes está necesitada. Por consiguiente, es para ella y también por ella que la educación se ha ido diversificando (...). Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no se podría rebatir el hecho de que no constituyen toda la educación. Incluso se puede decir que no se bastan a sí mismas: en cualquier parte que se las encuentre no divergen las unas de las otras más que a partir de un cierto punto más acá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común (...). Es incluso esa educación común la que pasa generalmente por ser la verdadera educación (...). Los sistemas educacionales... están tan obviamente vinculados a sistemas sociales determinados, que resultan inseparables de ellos» (Durkheim, 1975a: 100-101).

La escuela moderna, el sistema escolar propiamente tal, hunde sus raíces, eso sí, en el modelo cristiano medieval, que, a su vez, tuvo su

génesis en el monacato del siglo VI y en su sistema de **educación total**: material y espiritual, ideológica y moral, profesional y cotidiana. Por su complejidad y sus conflictos estructurales, la sociedad industrial precisa de un tipo de educación relativamente similar (aunque esencialmente crítica y pluralista). De ahí la sustitución de la Iglesia y de la educación religiosa por la escuela y la enseñanza laica. Porque, a pesar de sus diferencias históricas y objetivas innegables, sus principales funciones sociales son equivalentes: la universalización del comportamiento individual y la diferenciación profesional; la homogeneización y la diferenciación sociales, en general. Por lo demás, hoy como ayer, lo más importante sigue siendo la integración de los diferentes individuos y grupos sociales, el dominio de las ideas, los sentimientos y las líneas de comportamiento moral solidarios frente a los particularistas y exclusivos.

5. SOCIOLOGIA HISTORICA: SOCIEDAD, ESCUELA Y PEDAGOGIA

5.1. Un clásico de la sociología del sistema de enseñanza

La evolución pedagógica en Francia es probablemente la obra más actual de Durkheim. Centrado en el estudio de las relaciones entre la sociedad, la escuela y la pedagogía a lo largo de la historia de Francia, este trabajo aborda directamente lo que constituye el núcleo objetivo de la sociología de la educación. En cuanto a su rigor explicativo, baste decir que hoy pasa por ser el clásico por excelencia de la sociología del sistema de enseñanza. Apoyándose en la observación sistemática y en el método genético y comparativo, Durkheim interpreta la lógica social de la educación y de la pedagogía francesas en función del conflicto de intereses económicos y políticos existentes entre los principales grupos sociales, así como del cambio social y de la dirección principal de la evolución social resultante de tales conflictos. Y lo hace con una clave histórico-social muy clara.

«La historia es para Durkheim bastante más que un mero instrumento auxiliar: es la ciencia social misma (...). De hecho, la visión histórica es inseparable del corpus teórico del sociólogo galo (...). Durkheim atribuye un papel decisivo a la historia en la explicación de los hechos sociales. Estos resultan ininteligibles sin antes haber establecido el **medio** en el que surgen y las causas y necesidades a que responden

(...). De ahí que epistemológicamente la sociología de la educación abarque dos objetivos mutuamente complementarios: por un lado, la constitución histórica de los sistemas educativos, de cuya comprensión se desprenden las causas que los originaron y los fines que cumplen; por el otro, la forma en que funcionan en las sociedades contemporáneas» (Ortega, 1982: 8-9).

5.2. **Orígenes remotos de la escuela moderna: la educación monacal como educación total**

Forzada a asimilarse la cultura intelectual pagana (el pensamiento y el lenguaje común, y el pensamiento y el lenguaje filosóficos de la época) para consolidarse y extenderse socialmente, la Iglesia primitiva tuvo que abrir las primeras escuelas propias, catedralicias y monacales. Mientras seminaristas y laicos viven juntos en **convicts**, bajo la tutela del episcopado, el misonéismo monacal explica la convivencia de los niños en general con los candidatos a la vida monacal en las escuelas construidas al pie de la mayoría de los monasterios. Pero «este embrión primitivo de nuestro sistema de enseñanza contenía en sí una especie de contradicción»: la contradicción potencial entre el elemento profano y el elemento sagrado.

«Si la escuela comenzó siendo esencialmente religiosa, por otro lado, desde que se constituyó, se vio tender por sí misma a tomar un carácter cada vez más laico» (Durkheim, 1982b: 53).

De momento, frente a la diversidad de maestros y la dispersión de locales, características de la enseñanza pagana, la Iglesia impuso la tendencia a la unidad de la enseñanza y al contacto personal permanente entre maestros y discípulos: el **convict** fue una primera forma de internado. Pero hubo otra invención aún más original: la conversión de la escuela en un «medio moral organizado y omnipresente», para garantizar el giro espiritual correspondiente a la conversión del incrédulo con la ayuda de la gracia divina. La escuela pagana impartía conocimientos útiles y estéticos. La escuela cristiana trata de crear en el alumno una determinada disposición espiritual, una actitud del alma, inculcándole una concepción del mundo y una moral determinadas y muy íntimas. Su educación era una forma de **educación total**.

«La escuela cristiana, desde que aparece, tiene la pretensión de dar al niño la totalidad de la instrucción que conviene a su edad; lo envuelve por completo. Encuentra en ella todo lo que necesita. Incluso no está obligado a abandonarla para satisfacer las demás exigencias materiales;

MEDIO CULTURAL	SISTEMA DE ENSEÑANZA	PEDAGOGIA
— Crisis de la cultura urbana: ruralización.	— Escuelas catedralicias y claustrales: convict .	— Misoneísmocristiano.
— Enclaves culturales eclesiásticos: iglesias y monasterios.	— Unidad de la enseñanza (de locales, materias docentes y profesores).	— Educación total (control físico y espiritual).
— Tensión potencial de lo sagrado y de lo profano.	— La escuela, internado y «medio moral organizado y omnipresente».	— Inculcación moral e ideología cristianas.

pasa allí toda su existencia; allí come, allí duerme, allí se dedica a sus deberes religiosos. En efecto, esta es la característica del **convict**, esta primera forma de internado. A la extrema dispersión de antes sucede, pues, una extrema concentración. Y como en esta escuela reina una única y misma influencia, a saber, la influencia de la idea cristiana, el niño se encuentra sometido a esta única influencia en todos los momentos de su vida».

«Ahora bien, esta novedad en la organización escolar contiene una nueva concepción de la educación y de la enseñanza (...). Formar un hombre no es adorar su espíritu con ciertas ideas ni hacerle contraer ciertos hábitos particulares; es crear en él una disposición general del espíritu y de la voluntad, que le haga ver las cosas en general bajo una luz determinada (...). Sólo se puede llegar a este resultado haciendo vivir a los niños en un mismo medio moral, que esté siempre presente ante ellos, que les envuelva por todas partes, a cuya acción no puedan, por así decirlo, escapar. Ahora bien, aún hoy no entendemos la educación intelectual de otro modo» (Durkheim, 1982b: 56-58).

5.3. Sistema de enseñanza y pedagogía medievales

5.3.1. *Del monacato benedictino y la Iglesia irlandesa a la escuela carolingia*

Desaparecidas las escuelas municipales con la crisis de la civilización romana y reducida la cultura intelectual pagana a un poco de latín y a los

conocimientos objetivos más indispensables por la doble hostilidad de la Iglesia y de las tribus bárbaras hacia dicha cultura, la corrupción del clero agravó la situación. No obstante, las escuelas catedralicias y monacales, únicas que permanecieron abiertas, apoyadas por el cosmopolitismo viajero monacal, mantuvieron cierta continuidad y la cultura intelectual. En este contexto, de un lado, la regla benedictina, al abrir las puertas al estudio y a la reflexión mediante la lectura de los libros sagrados, y, del otro, los orígenes griegos del monacato irlandés, «prepararon las vías para la renovación mental de Europa»: el enérgico movimiento de concentración político-cultural de Carlomagno fue la coyuntura que posibilitó el comienzo de dicha recuperación.

MEDIO CULTURAL	SISTEMA DE ENSEÑANZA	PEDAGOGIA
<ul style="list-style-type: none"> — Sociedad rural anárquica y autárquica. — Desarrollo del vasallaje y de la servidumbre: imperio carolingio. — Regla benedictina y cosmopolitismo monacal. 	<ul style="list-style-type: none"> — Estructuración en tres niveles: primario, secundario y superior. — Escuela Palatina, modelo de la enseñanza media y superior. — Enciclopedismo curricular: trivium et quadrivium. — Primacía curricular de la gramática y origen de la problemática filosófica medieval. 	<ul style="list-style-type: none"> — Formalismo gramatical.

Apoyándose en la unidad intelectual y moral relativa europeas, producto del cosmopolitismo de los monjes viajeros, la política carolingia la organizó y la potenció. Móvil, como la propia corte, y bajo la dirección de Alcuino, la Escuela Palatina amplió el entrenamiento intelectual del especialista en la palabra divina, argumentando con base en la necesidad de facilitar así la lectura bíblica y de aumentar de paso la superioridad intelectual del sacerdote sobre el simple fiel. Fruto de su influencia fue la renovación del sistema escolar y su estructuración en tres grados: escuela primaria parroquial; escuelas catedralicias, y de los grandes monasterios; y Escuela Palatina, para las élites.

En la Escuela Palatina y en las escuelas catedralicias que la tomaron como modelo, la enseñanza fue enciclopédica. Sus textos —el **De septem artibus**, de Casiodoro, y el **De originibus**, de Isidoro de Sevilla— y la estructuración de las **septem artes liberales** en el **trivium et quadrivium** se convirtieron en clásicos durante la Edad Media. El estudio del **trivium** (es decir, del pensamiento y del lenguaje, de sus leyes y reglas formales), de la gramática, la retórica y la dialéctica, fue, desde luego, lo más importante. De hecho, los siglos IX, X y XI son la «época de la gramática», que será seguida por la «época de la lógica». Especie de Bachillerato, el estudio del **trivium** fue mucho más importante que el del **cuadrivium**, reservado a una pequeña élite de especialistas e iniciados. Por lo demás, partiendo de la fe y de la tradición cristianas,

«había una necesidad lógica para que la enseñanza fuera antes que nada formal (...) En la realidad de la práctica escolar, la enseñanza consistía en un sistema de disciplinas formales que tenía por objeto hacer reflexionar sobre las formas generales del pensamiento (lógica) o sobre las formas más externas aún que toma la idea al expresarse, es decir, sobre el lenguaje» (Durkheim, 1982b: 82-84).

5.3.2. *De la época de la gramática a la época de la lógica: la universidad de París*

La época de la gramática (la dialéctica fue vista en principio con desconfianza) preparó las mentes para la época de la lógica. Las investigaciones gramaticales del período carolingio contenían en germen la dialéctica. Y, enunciado en principio en términos gramaticales, fue de ellas de donde surgió la disputa filosófica más importante de la filosofía medieval: el debate en torno al problema de los universales. E incluso la **disputatio**, como forma dominante de la exposición textual y de la discusión de la problemática filosófica.

La crisis del imperio carolingio coincide con la del sistema de enseñanza. Sin embargo, tras la anarquía del siglo X, la consolidación del feudalismo y su dinamismo material tienen su paralelo en la aparición de grandes agrupaciones escolares con alumnos de todos los países y condiciones y en el ascenso de la dialéctica a partir del siglo XI. Sin la discusión del problema de los universales, se afirma, la fe es ininteligible: dialécticos y antidialécticos, realistas y nominalistas surgen de esta primera confrontación entre la fe y la razón. En el siglo XII, la universidad de París se

convierte en la institución más representativa. Semilaica, semiclesiástica, el papado verá en ella el instrumento institucional idóneo para organizar la vida intelectual y reproducir la ortodoxia de las capas sociales cultivadas. Su complejización institucional interna estará siempre dominada por la Facultad de Artes, cuyo alumnado es con mucho el mayoritario. En un principio, su jefe lo es también de la universidad. Y su forma de organización interna se propaga por toda Europa. Surgida ante todo como una asociación de individuos,

«esta vez, no se trata solamente de algunos maestros asociados en una misma obra pedagógica, como era el caso de las escuelas catedrales, sino de cientos de profesores que se conciertan para organizar en común una enseñanza que se dirige a miles de estudiantes» (Durkheim, 1982b: 132).

«Nació, en efecto, fuera de los medios religiosos; sólo fue posible desde el momento en que se establecieron las escuelas fuera de la catedral. Desde que comenzó a existir, encontró en el clero, secular y regular, dos adversarios irreductibles» (Durkheim, 1982b: 134).

MEDIO CULTURAL	SISTEMA DE ENSEÑANZA	PEDAGOGIA
<ul style="list-style-type: none"> — Ascenso, desarrollo, apogeo y crisis bajomedieval del feudalismo cristiano de Europa occidental. — Resurgimiento de las ciudades, del comercio y de la cultura y la vida urbanas. — Conflictos entre la cultura urbana y el poder civil y el poder y la ideología eclesiásticos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Universidad: origen laico y conflictos con la Iglesia. — De la democracia organizativa a la tutoría inglesa y el internado continental. — Creación de facultades, pensionados y colegios. — Institución de un sistema de grados, planes de estudios, exámenes y métodos didácticos (expositivo y quaestiones). — Dominio institucional inicial de la Facultad de Artes. — Dominio curricular y didáctico de la lógica. 	<ul style="list-style-type: none"> — Formalismo lógico: el arte de la refutación y la dependencia de la fe.

«La teología, como el derecho y la medicina, eran —entonces como ahora— escuelas profesionales, que preparaban para carreras determinadas. Únicamente la Facultad de artes era un órgano de cultura general, desinteresada, completamente análoga a la que dan hoy nuestros liceos; desempeñaba realmente en el interior de la universidad un papel completamente semejante a aquel que corresponde actualmente a nuestra enseñanza secundaria» (Durkheim, 1982b: 141).

«Es cierto que, respecto a la opinión de las mentes cultas, las Facultades de teología, derecho y medicina gozaban, en relación con la Facultad de artes, de una especie de superioridad intelectual y moral (...). Y, sin embargo (...), la Facultad de artes, en lugar de ser una especie de Facultad menor, en lugar de estar bajo la tutela de las Facultades más elevadas, se hizo en seguida en la universidad una situación preponderante» (Durkheim, 1982b: 143).

5.3.3. *La Facultad de artes y el sistema universitario de enseñanza*

En la Facultad de artes se enseñaba la dialéctica, enseñanza por excelencia. Sus alumnos eran más numerosos. Representaba mejor los intereses laicos. Su organización era democrática y la convivencia intensa, tanto en ella misma como en los colegios. Tras el ingreso de los ricos en ellos y el triunfo del centralismo político, los colegios, que habían surgido en la calle, se convirtieron en internados y la democracia colegial y universitaria desapareció. En cambio, en Inglaterra esa democracia colegial primitiva evolucionó hacia el sistema tutorial.

El sistema de grados y exámenes surgió también con las enseñanzas de la Facultad de artes, como producto de su organización corporativa. La **expositio** y las **quaestiones** eran los métodos didácticos básicos. Y el formalismo lógico, el criterio científico y didáctico dominante. La gramática general se entendía como lógica del lenguaje, el latín se tomaba por lengua universal, pero lo más importante era la dialéctica de la exposición y de la disputa.

«Las materias y la forma de la enseñanza estaban en estrecha relación. Por una parte, los métodos pedagógicos, incluso cuando se empleaban para enseñar otras ciencias distintas de la lógica, tenían por objeto ante todo dar una cultura lógica, y, por otro lado, la lógica constituía, de forma casi exclusiva, el objeto mismo de la enseñanza que recibía el adolescente (...). Y de este modo se continúa la evolución pedagógica (...): únicamente el formalismo pedagógico ha cambiado de naturaleza; de

verbal y gramatical se ha convertido en lógico (...). Se trataba mucho menos de aprender a razonar que de aprender a discutir. Lo que se enseñaba, sobre todo, era el arte de argumentar contra otro, el arte de refutar, más que el arte de probar» (Durkheim, 1982b: 187-188).

«No se discutía de todo, sino solamente lo que no podía ser científicamente demostrado» (Durkheim, 1982b: 195).

Ya con los griegos, Aristóteles no concibe la demostración científica sino como demostración matemática. Como en Grecia, entonces no se conocía más ciencia que la matemática. Se ignoraba la posibilidad de la ciencia experimental, que surge con Galileo y que, con Bacon, da origen a la lógica inductiva. De ahí el carácter libresco de la enseñanza y el dominio escolar de la dialéctica.

En cuanto a la crítica humanística de la disciplina escolar, ésta no habría sido más que una leyenda ideológica: según Durkheim, dicha disciplina sólo apareció con la escolástica decadente de finales del Medievo.

«Las severidades disciplinarias, los abusos de las correcciones manuales no tienen nada de propiamente medieval; no tienen ninguna relación con la enseñanza escolástica. Por el contrario, aparecen cuando la escolástica comienza a estar en decadencia y cuando los precursores del Renacimiento ya se han dejado oír (...). Lo que determinó esta decadencia fue la institución de los colegios y, sobre todo, la Reforma, que hizo claustros protegidos contra el exterior y organizados monárquicamente (...). Fue entonces cuando se transformó la disciplina. La nueva forma tomada por los colegios fue la causa del cambio, y a pesar de los ataques de los humanistas, las disciplinas nuevas se perpetuaron, con diferencias de grado, mucho más allá de la escolástica, mucho más allá del Renacimiento, hasta el final del Antiguo Régimen» (Durkheim, 1982b: 208).

En cualquier caso, entre el siglo XII y el siglo XVI,

«se constituyó, casi con todas sus piezas, el organismo escolar más poderoso y completo que la historia haya conocido nunca (...): constitución (...) de un amplio cuerpo enseñante, anónimo, impersonal, perpetuo por consiguiente (...), representativo de todas las disciplinas humanas; creación (...) de facultades (...), pensionados, pedagogías y colegios (...); institución de grados (...), exámenes y (...) planes de estudios» (Durkheim, 1982b: 211-212).

Sin embargo, pese a su flexibilidad histórica y social relativa, la tendencia al tradicionalismo y al inmovilismo propia de las corporaciones medievales en general, las limitaciones generales de la experiencia huma-

na de la época y el «hacer una ciencia que pudiera servir a la fe» como único objetivo de la actividad intelectual, explican el «daltonismo intelectual» de la Escolástica, el monopolio de su enseñanza por la lógica y la valoración de ésta como un elemento más de una cultura esencialmente religiosa y moral.

5.4. **Sociedad renacentista y nuevas pedagogías: formalismo erudito o formalismo literario**

El siglo XVI es una época de intenso cambio social, en la que se fragua el nuevo ideal pedagógico que se impone en la sociedad del Antiguo Régimen hasta el siglo XVIII. Las transformaciones sociales son generales y relativamente profundas: desarrollo del espíritu de empresa y del mercado; aumento del bienestar, de la riqueza y del lujo; vertebración política estatal; mejora de la policía, de la administración y del orden social; descubrimientos geográficos; o, en fin, el descubrimiento por la aristocracia de la cultura burguesa, como ocasión de las guerras de Italia. Las grandes personalidades que dirigen el Estado centralizado y los gentilhombres que pueblan la corte y los principales salones de la misma tienen nuevas necesidades. No les bastan las viejas creencias, ni les satisfacen el pensamiento escolástico y el ideal ascético cristiano. Necesitan romper con la tradición y construir una visión del mundo y una moral distinta. Y no dudan en poner manos a la obra. El Renacimiento y la Reforma (a fin de cuentas, «otro aspecto del Renacimiento») serán precisamente la expresión cultural de esa ruptura.

Las nuevas doctrinas pedagógicas son el resultado de dos grandes corrientes de opinión que pueden personificarse en las figuras históricas del Rabelais y de Erasmo: el **formalismo científico** (que se concreta básicamente en el gusto por la erudición universalista, el culto al libro y la atención a las cosas) y el **formalismo literario** serían los rasgos respectivos que mejor las definen. Pero tanto en un caso como en el otro, dichas corrientes serían la expresión de una nueva clase cultivada, de mentalidad aristocratizante, y de su pasión por el formalismo estético.

«Hemos determinado, sucesivamente, las dos grandes corrientes que nacieron en el siglo XVI. La primera, cuyo representante es Rabelais, se caracteriza por una necesidad de ampliar la naturaleza humana en todos los sentidos, pero, sobre todo, por un gusto intemperante de erudición, por una sed de saber que nada consigue apaciguar. La segunda

PEDAGOGIA HUMANISTA RENACENTISTA

Caracteres generales	Formalismo científico	Formalismo literario
<ul style="list-style-type: none"> - Formalismo estético: saber por el saber. - Elitismo aristocrático: mecanismo para la distinción social de la «nueva clase cultivada». - Modelo de la nobleza caballeresca y afición al género epistolar del gentilhombre. - Fomento de la emulación y del sistema de premios y concursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rabelais. - Erudición. - Culto al libro. - Atención a las cosas. - Enciclopedismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Erasmo. - Arte de hablar y de escribir. - Técnicas literarias. - Imitación de los modelos clásicos.

corriente, personificada por Erasmo, no tiene esa amplitud y no manifiesta tan altas ambiciones; por el contrario, reduce lo principal de toda la cultura humana a la cultura literaria solamente, y hace del estudio de la Antigüedad clásica el instrumento casi único de esta cultura. El arte de hablar y de escribir tiene aquí el lugar que ocupaba el saber en la pedagogía rabelaisiana. El objeto esencial de la educación sería ejercitar al alumno en el gusto por las obras maestras de Grecia y de Roma y en imitarlas con inteligencia. De este modo, el formalismo pedagógico del que parecíamos estar a punto de liberarnos con Rabelais y los grandes eruditos del siglo XVI, vuelve a asaltarnos con Erasmo, bajo una forma nueva. Al formalismo gramatical de la época carolingia, al formalismo dialéctico de la escolástica, sucede ahora un formalismo de nuevo tipo: el formalismo literario» (Durkheim, 1982b: 257).

Esta sociedad culta, del gentilhombre elegante y discreto, que sabe ocupar su lugar en el salón y es experto en artes sociales, disimula las asperezas del egoísmo bajo una especie de simpatía general y mutua en un medio relativamente ideal y distante de la dureza de la realidad popular. Su modelo inicial es el mundo de la nobleza:

«Ya existía un ejemplar relativamente perfecto [de esta sociedad educada] que se tenía a la vista: era el mundo de la nobleza. En efecto, el joven caballero estaba educado de un modo muy distinto del joven clérigo, que el futuro bachiller en artes. No le enseñaban dialéctica, sino equita-

ción, esgrima, danza, canto, música, buenos modales, el arte de comportarse, de hablar adecuadamente, de conversar de forma agradable. No le enseñaban el arte de escribir necesariamente, pero conocía en general varias lenguas extranjeras y todas las formas de la literatura heroica a partir de las que nos ha legado la Antigüedad» (Durkheim, 1982b: 255).

«En el siglo XVI, esta necesidad de cortesía, de refinamiento, este gusto por los placeres más refinados de la sociedad, se intensifican a la vez que se generalizan» (Durkheim, 1982b: 258).

De ahí la afición por el género epistolar. De ahí, igualmente, la aversión por la escolástica y por sus métodos lógicos. De ahí, en fin, la ignorancia de las grandes masas y de sus problemas. Y por eso supone incluso un cierto retroceso moral.

«La pedagogía humanista no es producto de un accidente; se debe, por el contrario (...), a la formación de una sociedad culta. Si, en efecto, Francia se convirtió a partir del siglo XVI en un centro de vida literaria, de actividad intelectual, fue porque en ese momento se formó entre nosotros una sociedad selecta, una sociedad de gente instruida a la cual se dirigieron nuestros escritores. Tradujeron las ideas, los gustos de esas sociedades; para ella escribieron, para ella pensaron. De esta forma, en ese medio particular, se elaboró lo principal de nuestra civilización del siglo XVI hasta mediados del siglo XVIII. Ahora bien, el objeto de la educación, tal y como la concibió Erasmo, era formar al hombre en esa necesidad especial y restringida».

«En eso mismo reside la característica esencial, a la vez que el vicio fundamental, de esta pedagogía. Se trata de que ésta es esencialmente aristocrática. La sociedad que tiene por objeto formar ha tenido siempre su centro en la corte y se ha reclutado siempre en los medios de la nobleza o, al menos, en los medios acomodados (...). Ni Erasmo ni Vives perciben que más allá de ese pequeño mundo, brillante pero limitado, existen grandes masas de las que la educación tendría también que ocuparse, cuyo medio intelectual y moral debería levantar y cuya condición material debería mejorar» (Durkheim, 1982b: 261).

«Si esta educación es una educación de lujo, se debe a que sólo cultiva cualidades literarias, es decir, estéticas. Ahora bien, una cultura exclusiva o esencialmente estética contiene en sí un germen de inmoralidad o, al menos, de menor moralidad (...). Una cultura estética intemperante, al desviarnos del mundo real, reduciría el dinamismo de la actividad moral. No se enseña a cumplir con el deber enseñando a combinar ideas, o a disponer de forma armoniosa frases, sonidos o colores. Y el arte puede hacer tanto mal, bajo esta perspectiva, cuanto más hábil sea para

ocultarse a sí mismo sus insuficiencias. Porque puede elegir por materia de sus creaciones a la moral misma y, al poner ante nuestros ojos espectáculos ideales de alta moralidad, hacemos vivir idealmente (...). La virtud del gran letrado es sólo, con demasiada frecuencia, una virtud imaginaria» (Durkheim, 1982b: 263-264).

En la práctica, estas minorías están dominadas por el amor a la gloria y el gusto por la fama. Según Erasmo, la educación debe fomentar en el niño el sentimiento del honor, el amor propio y el gusto por las alabanzas. Por eso la emulación se convierte en pieza clave de la educación y hace su aparición el sistema de premios y concursos. Además, el honor es sobre todo cosa de clase, y el saber por el saber, un lujo estético. En el fondo, entre Rabelais y Erasmo no habría habido gran diferencia, y el ideal del conocimiento por el conocimiento del primero habría acabado llevando al escepticismo pedagógico de Montaigne.

«El estímulo de la acción es el mismo en Rabelais y en Erasmo: es en el fondo la emulación (...). No es necesario demostrar que el honor es un sentimiento que tiene por sí mismo algo de aristocrático (...). Porque, en efecto, el honor es sobre todo una cosa de clase; cada clase tiene su honor, y cuanto más elevado es el rango que ocupa una clase en la escala social, más precio tiene el honor» (Durkheim, 1982b: 273-274).

«Del mismo modo que para Erasmo está feo hablar una lengua poco elegante, para Rabelais está feo ignorar. Para él, la ciencia desempeña un papel análogo al que desempeña el arte de escribir para los humanistas; no es un instrumento de acción destinado a servir para la vida seria, sino un adorno con el que es bonito adornar la mente. La cultura científica se entiende, de este modo, como una cultura estética (...). Por una parte y por otra, da la impresión de que se han perdido de vista las necesidades inmediatas de la vida y la urgencia que hay en poner al niño previamente en condiciones de hacerles frente (...). Con vistas a esta existencia fácil, libre, exenta de toda escasez y de todo apremio, existencia que se cree no solamente posible, sino actual. se quiere formar al niño. Esto es lo que dio origen a esos dos diferentes sistemas pedagógicos, dirigidos ambos a los niños de una aristocracia privilegiada, para los que las dificultades de la vida seria no existen» (Durkheim, 1982b: 275-276).

«La opinión pública sólo puede apreciar la ciencia si ésta, directa o indirectamente, sirve para esclarecer la acción y si se tiene conciencia de tal cosa. Cuando está, de este modo, desviada de su verdadero objetivo (...) hay que temer que se estén preparando, de esta forma, las vías para una especie de escepticismo pedagógico. Y lo que prueba que este peligro no tiene nada de imaginario (...) es la pedagogía de Montaigne» (Durkheim, 1982b: 277).

5.5. La pedagogía jesuítica como formalismo humanista extremo y sus técnicas escolares para el control de las conciencias

Las nuevas pedagogías humanísticas constituyen la primera respuesta frente a la necesidad de un nuevo sistema educativo para la nobleza cortesana, la burocracia civil, los gentilhombres y los nuevos grupos sociales privilegiados del Antiguo Régimen en general. Pero no fueron mucho más allá de ello, pues si bien los colegios universitarios se abrieron a las novedades pedagógicas con relativa rapidez, la lucha por el control directo del sistema de enseñanza que el absolutismo político necesitaba (con su centralización y reglamentación extremas características) se decidió finalmente a favor de la Compañía de Jesús y de su modelo pedagógico. Un modelo pedagógico que constituye una nueva versión (técnicamente más refinada y socialmente más dominante) de la **educación total** del monacato antiguo y que se distingue por rasgos tan significativos como los siguientes: 1) cribado curricular, que implica la «cristianización» y la fragmentación de los clásicos, la ignorancia de la historia y la huida del presente; 2) cultivo de las lenguas clásicas, de la oratoria, del racionalismo abstracto y del aprendizaje memorístico; y 3) práctica continua y sistemática del deber escrito como técnica del control de la conciencia. Por lo demás, el éxito político del modelo pedagógico jesuítico fue completo: prácticamente todas las grandes individualidades francesas de los siglos XVII y XVIII se formaron en los colegios de la Compañía de Jesús.

Sin abandonar el ideal religioso, los jesuitas supieron adueñarse del humanismo y adaptarlo a las necesidades impuestas por la expansión del protestantismo. Constituyendo un nuevo tipo de milicia religiosa, extraordinariamente disciplinada, acertaron a aprovechar la experiencia monacal de dominio de la psique en un nuevo medio social: para captar a los jóvenes facilitaron la observancia de la fe con una presentación más amable de la religión y con la casuística moral, al mismo tiempo que controlaban la enseñanza y convertían la educación de la juventud «en el verdadero instrumento de dominación de las almas». Su flexibilidad en la elección de los medios fue muy grande, y quizá por ello mismo tuvieron tanto éxito en lo que respecta a sus fines. Hasta el punto de que la misma universidad, siempre más moderada en sus recelos frente al paganismo, acabó reorganizándose siguiendo el modelo jesuítico.

La organización externa e interna del sistema de enseñanza responde al espíritu de centralización y reglamentación de la sociedad francesa

de la época. A pesar de que el internado fue minoritario en sus colegios y de sus simpatías por un régimen cercano al sistema tutorial, la vigilancia del individuo fue siempre muy severa. Por de pronto, para conseguirlo, los jesuitas vaciaron el curriculum de contenidos auténticamente formativos: el griego y el latín primaban claramente sobre el francés, pero no se trataba de entender al hombre y las civilizaciones antiguas estudiando a los clásicos, sino de memorizar, hablar y escribir en griego y en latín. Aparte de esto, lo principal eran los deberes escritos y la variedad de las composiciones. La cristianización de los paganos y la ausencia de toda enseñanza histórica hicieron de la pedagogía jesuítica un formalismo humanista extremo, aún más aristocrático y más ajeno a la vida real que los anteriores.

En segundo lugar, la disciplina se impuso mediante un sistema de enseñanza continua, intensa y forzada de **la piedad y las buenas letras**: gracias al contacto continuo entre educador y alumno, al uso sistemático de la emulación y al fomento del amor propio y del sentimiento de la dignidad personal del individuo consiguieron hacer del sistema escolar un medio moral constante.

«Con los jesuitas nació ese sistema pedagógico que hace del deber escrito el prototipo del deber escolar, ese sistema que la universidad ha heredado y que ha perpetuado hasta tiempos recientes (...). Pero el número y la importancia de los deberes iba creciendo a medida que [el alumno] se elevaba en la jerarquía de las clases (...). Durante la clase, durante la recitación, los alumnos no interrogados (...) hacían deberes. Y lo mismo ocurría durante la corrección (...). Todas las ocasiones que pudieran estimular a los alumnos a ejercitarse eran aprovechadas (...). Intentaban igualmente que la diversidad de los ejercicios evitara la saciedad. Sin embargo, había un género literario que con ellos gozaba de preeminencia: era el género de la oratoria» (Durkheim, 1982b: 312).

«El objetivo de los jesuitas no era, pues, en modo alguno hacerles conocer y comprender las civilizaciones antiguas, sino únicamente enseñarles a hablar y escribir en griego y en latín. De ahí procede la importancia atribuida a los deberes escritos y la naturaleza de esos deberes (...). Puesto que el humanismo estaba de moda, puesto que las letras clásicas eran objeto de un verdadero culto, los jesuitas (...) profesaban un humanismo intransigente (...), explicando los escritores antiguos de tal manera **que se convirtieran, aunque fuesen profanos, en panegiristas de la fe**» (Durkheim, 1982b: 312-313).

«Toda enseñanza histórica estuvo ausente en sus colegios casi por completo (...). Lo normal no era estudiar un autor, ni siquiera una obra, sino trozos escogidos, extractos (...). Para lograr su objetivo estaban

SISTEMA DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGIA JESUITICOS	
Educación total	<ol style="list-style-type: none"> 1. La escuela, medio moral constante e instrumento de dominación de la conciencia (internado minoritario y proximidad al sistema tutorial inglés). 2. Piedad y Buenas Letras: educación total y formalismo humanista extremo. 3. Emulación sistemática e individualista.
Mecanismos y técnicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deberes crecientes y ocupación constante. 2. Diversidad de ejercicios, composiciones e instrumentos pedagógicos en general. 3. Preeminencia de la oratoria: culto de las lenguas clásicas e ignorancia de la perspectiva histórica. 4. Continuidad de la enseñanza, fragmentación de los textos y logicismo estilístico. 5. Mecanicismo memorístico, panegírico de la fe y exclusión curricular de la literatura y la lengua francesas clásicas y de las ciencias naturales. 6. Cosmopolitismo y matematicismo: humanismo y racionalismo abstractos.

muy interesados en huir de los tiempos modernos y refugiarse en la Antigüedad» (Durkheim, 1982b: 314-315).

«Su humanismo se encontró de este modo condenado al formalismo más completo que se pueda concebir (...). Porque, en definitiva, el humanismo, mucho más que un medio para lograr su objetivo, es para ellos una especie de cortina detrás de la cual van a este fin» (Durkheim, 1982b: 317 y 320).

«Toda su disciplina reposaba sobre dos principios. El primero es que no puede haber buena educación sin un contacto al mismo tiempo continuo y personal entre el alumno y el educador, y ello (...) porque el alumno no debe quedar nunca abandonado a sí mismo (...). El medio moral que rodeaba al niño le seguía a todas partes adonde fuera; por todas partes oía expresar a su alrededor, y con idéntica autoridad, las mismas ideas o los mismos sentimientos (...). Ahora bien, la educación es esencialmente algo individual (...). Para acostumbrar a los alumnos a un trabajo formal intenso, pero bastante vacío de materia, no bastaba con rodearlos, envolverlos de cerca con una solicitud vigilante; no bastaba con estar siempre atento a contenerlos y protegerlos; también había que estimularlos. El acicate de que se sirvieron los jesuitas fue exclusivamente la emulación. No solamente fueron los primeros en organizar en los cole-

gios el sistema de emulación, sino que le llevaron de golpe a un grado de desarrollo que no había de repetirse nunca» (Durkheim, 1982b: 325-326).

Además de educar tan estrictamente la voluntad de sus alumnos, para hacer de ellos fieles servidores de la alianza del Estado señorial y de la Iglesia, los jesuitas formaron a la juventud francesa durante doscientos años en el gusto por los tipos generales y en una forma inferior del racionalismo: un racionalismo simplista y cartesiano, y un cosmopolitismo abstracto, producto de la exclusión práctica del francés y de la literatura clásica francesa y de la identificación del análisis y de la descomposición del pensamiento como el secreto del estilo.

«Una enseñanza como la que se impartía en Francia en los colegios de los siglos XVI, XVII e incluso XVIII, que sólo daba a conocer al niño el hombre, puesto que las ciencias de la naturaleza física estaban excluidas de ella, pero que sólo le daba a conocer el hombre en sus aspectos más generales, mantenía perpetuamente el entendimiento en un medio poblado únicamente de abstracciones, de tipos abstractos y simples, de entidades genéricas y, por consiguiente, debía hacerle incapaz de pensar en otra cosa distinta de lo abstracto, lo general y lo simple (...). La mente toma la forma de las cosas en que piensa (...). Esto es lo que hace que una cultura exclusivamente matemática sea tan peligrosa para la mente, a la que torna incapaz para pensar en otra cosa que no sean abstracciones (...). De ahí procede principalmente ese individualismo abstracto de los hombres del siglo XVIII, su concepción atómica de la sociedad, su desprecio por la historia» (Durkheim, 1982b: 344-345).

5.6. Del naturalismo griego y las religiones rituales del universo a las religiones del corazón y el formalismo humanista cristiano

La cultura griega es naturalista. Su religión (como las religiones de la Antigüedad en general) sacraliza la naturaleza. La cultura cristiana es una cultura humanista. Es el hombre lo que le interesa y no la naturaleza. Su religión es una religión del corazón y de la conciencia humanos. El cristianismo acaba con la conciencia espontánea de la unidad del mundo y contrapone el mundo interior de la conciencia, de la moral, de la religión, al mundo natural, ininteligente, amoral, irreligioso. Sólo el primero es verdaderamente humano. Se interesa por el hombre, por los estados del alma, pero no tanto por su naturaleza, sino por su forma de expresión. De

ahí su interés por la oración, por el razonamiento y el arte de la discusión. De ahí también el dominio de la educación cristiana por el formalismo, gramatical, lógico o estético.

«El contenido positivo de la enseñanza humanística consistía en dar a conocer al niño los aspectos más generales del corazón y de la mente humanos (...). En cuanto a la naturaleza, sólo es conocida a través del hombre. Las cosas no interesan por sí mismas (...), sino a través de las opiniones humanas a las que han dado lugar (...). De ahí la importancia primordial del texto» (Durkheim, 1982b: 348).

«De este modo se explica una ley sobre la que con frecuencia he llamado la atención y que domina, en efecto, toda nuestra evolución escolar. Se trata de que, desde el siglo VIII, vamos de formalismo pedagógico en formalismo pedagógico sin conseguir salir de ahí. Según los tiempos, el formalismo ha sido gramatical, lógico o dialéctico, después literario, pero, bajo distintas formas, el formalismo ha triunfado siempre. De ello deduzco que, durante todo este tiempo, la enseñanza ha tenido siempre por finalidad no dar al niño conocimientos positivos, nociones tan adecuadas como fuera posible de cosas determinadas, sino suscitar en él habilidades formalistas, aquí el arte de discutir, allá el arte de expresarse» (Durkheim, 1982b: 349).

«Para los humanistas (...) lo que importaba enseñar no era de qué se componen estos estados generales del alma humana, sino el arte de ponerlos en práctica, de traducir sus variaciones y matices en palabras. Para los dialécticos de la Edad Media, el hombre era algo todavía muy simple (...). También para ellos, lo difícil, lo que el niño ignoraba sobre todo, no era tanto en qué consistían estos conceptos generales y formalistas (de los cuales no podían decir gran cosa, puesto que estaban vacíos) cuanto el arte de servirse de ellos en el razonamiento y, más particularmente, en la discusión» (Durkheim, 1982b: 350).

«Si la reflexión griega versó primero, y de un modo tan exclusivo, sobre el mundo, se debía a que el mundo era entonces, para la opinión pública, algo excelente y santo (...). Para el cristianismo, por el contrario, lo sagrado e incomparable es la mente, la conciencia del hombre: porque el alma, este principio de nuestra vida interior, es una emanación directa de la divinidad (...). Las religiones de la Antigüedad son, ante todo, sistemas de ritos cuyo objeto esencial es asegurar el ritmo normal del universo (...). Por el contrario, la religión cristiana tiene su sede en el hombre mismo, en el alma del hombre (...). Para él existir es ser creído, es ser pensado, es ser amado (...). El rito más habitual es la oración, y la oración es una meditación interior» (Durkheim, 1982b: 351-352);

«En una palabra, con el cristianismo el mundo pierde esa unidad confusa que tenía primitivamente y se escinde en dos partes, en dos

mitades de valor muy desigual: por una parte está el mundo del pensamiento, de la conciencia, de la moral, de la religión, y por otra está el mundo de la naturaleza ininteligente, amoral, irreligiosa. Ahora bien, la actividad religiosa, moral, intelectual es lo verdaderamente humano, es lo característico del hombre. Puesto que, según la opinión unánime, la educación tiene por objeto ante todo desarrollar en el niño los principios de humanidad que se encuentran en él, ni siquiera debía venir a la mente la idea de que la naturaleza y las ciencias de la naturaleza pudieran servir para este objetivo» (Durkheim, 1982b: 352-353).

5.7. Del buen cristiano al buen ciudadano

Pese al dominio de la pedagogía formalista durante el Antiguo Régimen, la complejización de la sociedad y la importancia creciente de las «funciones temporales» y de «los intereses económicos, administrativos y políticos» (es decir, la importancia social creciente de la burguesía y la consiguiente necesidad de una pedagogía y un sistema de enseñanza de nuevo tipo) determinaron un cambio en la conciencia de un sector importante de la sociedad: no sólo había que formar buenos cristianos, sino también buenos ciudadanos, y para esto último había que proporcionar al niño conocimientos rigurosos y útiles, «una cultura temporal que le preparase para la vida real». Surge así una nueva pedagogía, la pedagogía realista, con un claro sentido social:

«Se trata ante todo de poner al niño en condiciones de cumplir sus funciones en la sociedad» (Durkheim, 1982b: 360).

5.7.1. *Conocer las cosas, no los textos*

Ahora bien, aunque sus orígenes son genéricamente burgueses, esta nueva concepción pedagógica surge y se desarrolla en principio en el medio social protestante, y en particular en Alemania.

«Había en el protestantismo una percepción de la sociedad laica y de sus intereses temporales que no tenía, que no podía tener, el catolicismo.» (Durkheim, 1982b: 356).

El luteranismo se mostró bastante tibio con el humanismo, que, a partir del final del siglo XVI, perdió influencia y prestigio. Por otra parte, la filosofía de Bacon y su proyecto de reforma del sistema de enseñanza es

un producto histórico de la misma corriente de opinión que dio origen al realismo pedagógico.

Primero Ratichius (1571-1635) y sobre todo Comenius (1592-1670) pusieron las bases de la nueva pedagogía. Además de buen cristiano, el hombre debe ser un buen ciudadano. Necesita que se le prepare también con vistas a la vida temporal y civil. Su formación debe ser integral y práctica. Lo importante no es conocer los textos, sino las cosas. Esto supone un cambio de didáctica: hay que estudiar las cosas mismas y no los libros. Por eso son tan importantes las ciencias, todas las ciencias: puesto

REALISMO PEDAGOGICO	
Posiciones teóricas	Evolución histórica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación profesional, práctica y pre-profesional universal. 2. Conocer las cosas y los libros (desde las cosas). 3. Unidad de la realidad y unidad de la ciencia: falsedad del dilema entre «ciencias» y «letras». 4. Fin del dominio curricular de las lenguas clásicas e importancia instrumental de las mismas, así como de la nacional y de las vivas en general. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orígenes teóricos: Ratichius, Comenius, Leibniz. 2. Difusión social: Ilustración, Condorcet. 3. Ensayo político: — Revolución francesa. — Escuelas Centrales: embrión de la escuela moderna. 4. Restauración napoleónica del sistema escolar tradicional. 5. Lucha por su control (s. XIX): — Alianza entre el humanismo y la Iglesia. — Oscilación política entre ciencias y letras. 6. Siglo XX: necesidad de la reforma de la enseñanza secundaria.

que el mundo es uno, la ciencia debe ser una, y la enseñanza, enciclopédica. Además, en la edad escolar no se puede saber todavía a qué se dedicará cada niño, y hay que poner a todos en disposición de ejercer las distintas profesiones. El conocimiento de las lenguas dejará de ser el fin último de la enseñanza, aunque se enseñarán la lengua nacional, las vivas y las lenguas antiguas; estas últimas, para permitir el uso de los libros escritos en otras lenguas.

Mientras en Alemania Leibniz defiende esta concepción y se constituyen las primeras **Realschulen** a mediados del siglo XVIII, en Francia las

nuevas ideas ganan rápidamente terreno en la opinión pública desde esa misma época. En este sentido, la teoría ilustrada de Condorcet y de los enciclopedistas conduce directamente a la práctica pedagógica de los revolucionarios franceses.

5.7.2. *Las Escuelas Centrales: un sistema escolar de nueva planta*

La reconstrucción del sistema de enseñanza se planteó en la Asamblea Constituyente, y los informes de los teóricos más importantes se discutieron en las tres grandes asambleas revolucionarias: la Constituyente, la Legislativa y la Convención. Este trabajo y el del Comité de Instrucción Pública, nombrado por la Convención, se materializó por último en la creación legal de las Escuelas Centrales.

El nuevo sistema de enseñanza intentó conciliar la formación científica enciclopédica con la formación preprofesional. Y para ello rompió con la rigidez de la organización escolar y con el sistema de clase tradicionales, sustituyéndolo por una pluralidad de cursos paralelos y dejando a voluntad de las familias la opción entre una enseñanza integral o preprofesional. Por lo demás, la estructuración interna del sistema en ciclos y cursos y los contenidos de estos últimos definían los límites y la naturaleza de los diferentes currículos del sistema escolar. La enseñanza de las Escuelas Centrales, que debía durar normalmente seis años, se distribuyó en tres ciclos: se entraba en el primero a los doce años; en el segundo, a los catorce, y en el tercero y último, a los dieciséis.

De hecho se produjo una inversión completa del plan de estudios tradicional: de los tres cursos del primer ciclo, dos eran de dibujo y de historia natural, mientras el segundo ciclo se dedica enteramente a las matemáticas y a la física y la química experimentales; por último, el tercer ciclo correspondía al estudio de las ciencias morales y políticas que acababan de constituirse (gramática, como instrumento de cultura lógica; e historia de las civilizaciones y legislación, en orden al conocimiento de la naturaleza de la cultura y de la sociedad, de su evolución histórica y de los principios generales del derecho y la moral contemporáneos). En este contexto, la enseñanza literaria apenas era una supervivencia: un curso de latín (para comprender mejor la lengua nacional y despertar el gusto por la literatura antigua) en el primer ciclo y un curso de bellas artes en el tercero (teórico, de estética literaria).

«No hemos asistido nunca a una revolución tan radical (...). El Renacimiento conservó los colegios de la Edad Media, su organización,

su sistema de clases, tal y como se habían constituido hacia finales de la escolástica: en estos colegios ya se enseñaba latín, se leían y explicaban los autores antiguos; bastaba, en suma, con empujar hacia los dos últimos años de estudio las obras de lógica para dejar sitio a los poetas, oradores e historiadores. En las Escuelas Centrales, por el contrario, todo era nuevo: el marco escolar, las materias enseñadas, los métodos empleados, el personal de los maestros; todo fue sacado de la nada. Por primera vez se emprendía la organización de la cultura intelectual y moral de la juventud sobre bases exclusivamente científicas. No solamente era nueva la empresa, sino que nunca se ha reanudado después con un rigor tan sistemático» (Durkheim, 1982b: 372).

Según Durkheim, además de consagrar el valor pedagógico de las ciencias físicas y naturales, las Escuelas Centrales abordaron el estudio del hombre de un modo nuevo: sobre la base de la ciencia y a continuación de las ciencias naturales. La Revolución planteó, además, prácticamente todos los problemas pedagógicos actuales. Por ejemplo: el problema de la organización homogénea o libre del sistema escolar, que formula concretamente como el problema de la clase.

«Un país, al menos un país que ha llegado a un cierto grado de civilización, no puede prescindir de una cierta comunidad de cultura (...). Una sociedad, donde la instrucción se ha convertido en un factor importante de la vida moral y social, no puede abandonar la organización de la enseñanza más que la misma moral al entero arbitrio de los particulares (...). Pero si la ausencia de toda regla tiene sus peligros (...), la diversidad, siempre creciente, de las funciones sociales y la diversidad de vocaciones y de aptitudes que se derivan de ella, exigen una diversidad correspondiente en el sistema de enseñanza (...). La diversidad de materias de enseñanza se concilia, pues, difícilmente con la rigidez del sistema de clases (...). Los inconvenientes de la clase no pueden ser discutibles. Pero, por otro lado, no hay que perder de vista que un grupo de niños que trabajan en común no solamente necesita una cierta homogeneidad intelectual; necesita también una cierta unidad moral, una cierta comunidad de ideas y de sentimientos (...). Una clase no es y no debe ser una masa (...). Estudiando la pedagogía revolucionaria me convencí de que existía un problema con la clase» (Durkheim, 1982b: 373-376).

Lo único negativo de la política pedagógica revolucionaria fueron los graves defectos de organización: vacío institucional entre las modestas escuelas primarias y la Escuela Central; falta de coordinación de los cursos; ausencia de dirección interna; improvisación y falta de rigor en la selección del profesorado; etcétera. Sin embargo, en adelante, lo peor de todo fue el espíritu de partido. Napoleón reemplazó las Escuelas Centra-

les por los institutos y por los colegios para preparar el acceso al instituto. Pero lo más grave fue la restauración de la organización, las materias y el método de enseñanza del Antiguo Régimen, incluida la preponderancia del latín.

5.7.3. *La enseñanza secundaria, clave de la escuela moderna: lucha por su control político en el siglo XIX*

Por Decreto de 7 de marzo de 1808 se creó la Universidad de Francia y, con ella, el sistema estatal, centralizado y laico de enseñanza característico de nuestro tiempo. Pero durante todo el siglo XIX, los conflictos políticos entre restauracionistas y liberales influyeron de forma muy negativa sobre el sistema escolar, y en particular sobre la enseñanza secundaria, que continuó siendo la clave del mismo. De hecho, en esas luchas tuvo su origen «la crisis que atraviesa actualmente la enseñanza secundaria», crisis que aún no ha sido dominada y sobre cuya correcta superación arrojan bastante luz los análisis de Durkheim.

Ante todo, llama la atención la «extraordinaria inestabilidad de los planes de estudio»: no menos de 75 decretos, disposiciones y circulares entre 1802 y 1887; de ellas, 64 anteriores a 1870. «Los programas estaban en perpetuo movimiento». Las ciencias, en particular, «están en un perpetuo estado de nomadismo». Después de la Revolución

«se establece una especie de alianza entre el humanismo y la Iglesia (...): según el partido político que estuviera en el poder, según que se orientara preferentemente hacia el futuro o hacia el pasado, la enseñanza oscila entre (...) dos polos opuestos». (Durkheim, 1982b: 384).

Surge así el falso dilema entre la enseñanza científica y la enseñanza humanística, entre ciencias y letras.

En segundo lugar, persiste siempre la contradicción entre la unidad de la enseñanza y su necesaria diversificación preprofesional, cuya solución está también sujeta a idénticos altibajos políticos. Sólo en 1901 la «enseñanza moderna» se integró definitivamente en el complejo sistema de la «enseñanza clásica», múltiple y una a la vez. Pero sin que se superaran los principales problemas estructurales de la escuela secundaria. Las reflexiones de Durkheim, producto de su interés por contribuir a esa superación, esbozan una sociología de la reforma educativa, y su núcleo puede considerarse como una sociología del currículum de la enseñanza secun-

daria. Por lo demás, aquí se ha llamado recientemente la atención sobre la actualidad de este último aspecto de la sociología durkheimiana de la educación (Alonso Hinojal, 1984 y 1987).

6. SOCIOLOGIA DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Durkheim insiste, por tanto, en el lugar central que ocupa la enseñanza secundaria en relación con el conjunto del sistema escolar moderno y en la necesidad de su reforma.

6.1. Direcciones erróneas de la política reformista: utopismo, actualismo y utilitarismo

En ese sentido comenzará resaltando los principales peligros que deberá afrontar toda política rigurosamente reformista: el radicalismo doctrinario y utópico (1); el inmediatismo actualista (2); y el empirismo puramente técnico y utilitarista (3).

(1) «Los grandes pedagogos tienen con gran frecuencia temperamentos exagerados. Tienen una viva percepción de lo que falta, de las necesidades recién descubiertas y que todavía no han obtenido satisfacción; en cuanto a las que están satisfechas desde hace mucho tiempo, sólo tienen una conciencia muy débil de ellas, precisamente porque no reclaman nada y, por consiguiente, apenas las tienen en cuenta en sus construcciones (...). Cuando las ideas pedagógicas se despojan de su intransigencia inicial es cuando toman contacto con la realidad, en el momento de intentar pasar a los hechos» (Durkheim, 1982b: 286).

(2) «Es una idea muy extendida que cualquiera que se preocupe de la práctica debe alejarse en parte del pasado para concentrar en el presente todas las fuerzas de su atención (...). Ese presente no es nada por sí mismo: no es más que la prolongación del pasado, del que no se puede separar sin perder en gran parte su significado (...). Pero lo que quizá sea aún más peligroso es la importancia exagerada que tendemos a atribuir a las aspiraciones de la hora presente cuando no las sometemos a ningún control (...). Bastante a menudo, lo que así nos falta no es más esencial, o es menos esencial que lo que tenemos; de este modo estamos expuestos a sacrificar a necesidades pasajeras y secundarias necesidades verdaderamente vitales» (Durkheim, 1982b: 41-42).

«Los campeones de ideas nuevas, transportados por la lucha, creen de buena gana que no tienen nada que conservar de las ideas antiguas que combaten, les hacen la guerra sin reservas y sin piedad. Y, sin embargo, en realidad, aquí, como en otras partes, el presente surge del pasado, se deriva de él y lo continúa. Entre un estado histórico nuevo y el que le ha precedido *no hay un vacío, sino un vínculo estrecho de parentesco*, puesto que, en cierto sentido, el primero ha nacido del segundo. Pero los hombres no tienen conciencia de ese vínculo, no sienten más que la oposición que les separa de sus predecesores. Creen, pues, que nada es suficiente para arruinar por completo esta tradición a la que se oponen y que se les resiste. De ahí proceden lamentables destrucciones» (Durkheim, 1982b: 43)

(3) «Una enseñanza que se limite a proporcionarnos conocimientos que nos permiten actuar más eficazmente sobre las cosas puede ayudarnos a aumentar nuestra prosperidad material, pero no puede nada sobre nuestra vida interior (...). La función propia de la educación es ante todo cultivar al hombre (...). Una enseñanza a la que se asigna como único objetivo el de aumentar nuestro imperio sobre el universo físico fracasa en esta tarea esencial» (Durkheim, 1982b: 416).

6.2. Doble dimensión de la reforma

En segundo lugar, la reforma del sistema de enseñanza tiene que ser una reforma intelectual (1) y una reforma moral (2). La primera ha de tener muy en cuenta que los contenidos son tanto o más importantes que lo que se entiende usualmente por método. Es más: los contenidos más básicos y coherentemente articulados constituyen, en cierta medida, la clave del método (3). Por lo mismo, la reforma de la enseñanza secundaria debe tener como objetivo principal el fomento de la formación del pensamiento general, unitario y personal de cada alumno.

(1) «Una enseñanza sólo es educativa en la medida en que ejerce sobre nosotros mismos, sobre nuestro pensamiento, una acción moral, es decir, si cambia algo en el sistema de nuestras ideas, de nuestras creencias, de nuestros sentimientos» (Durkheim, 1982b: 416).

(2) «No se trata, en el instituto sobre todo, de crear un matemático o un literato, o un físico, o un naturalista, sino de formar una inteligencia por medio de las letras, de la historia, de las matemáticas, de las ciencias físicas, químicas y naturales» (Durkheim, 1982b: 31).

«Es preciso, pues, que nuestra enseñanza secundaria también se

preocupe de enseñar al hombre lo que hay en la naturaleza, para que el hombre pueda darse cuenta del lugar que en ella ocupa. De este modo, la tarea del profesor de ciencias no debe limitarse a desgranar el rosario de los teoremas de geometría, o de las leyes de la física, o de las fórmulas de la química. Es mucho más importante que fije en la mente de sus alumnos un cierto número de ideas generales que les permitan hacerse una representación más clara o más oscura, más completa o más esquemática, según la edad del niño y los progresos de la ciencia, de esa realidad exterior con la que les vinculan tantos lazos» (Durkheim, 1982b: 417).

(3) «Es imposible enseñar a reflexionar a una mente sin que se haga sobre un objeto determinado. No se reflexiona en el vacío (...). La mente está hecha para pensar en cosas y se la forma haciéndola pensar en cosas. Pensar justamente es hacerse de las cosas nociones justas (...). El objeto es, pues, un factor esencial de la educación intelectual; es imposible cultivar la mente con ejercicios puramente formales (...). Hay formas distintas de reflexión que están en función de los objetos a los que se aplica» (Durkheim, 1982b: 395).

«La única manera de formar el pensamiento es ofrecerle cosas particulares para pensar, es enseñarle a aprehenderlas; es presentárselas por el lado conveniente para que pueda captarlas, es mostrarle lo que debe hacer para tener ideas claras y exactas (...). Lo que hay que hacer es encontrar esas realidades sobre las que la mente debe ejercitarse; porque sobre esas realidades debe formarse. La cultura intelectual no puede tener otro objeto que hacer contraer al pensamiento un cierto número de hábitos, de actitudes que le permitan hacerse una representación adecuada de las categorías más importantes de las cosas. Estos hábitos están necesariamente en función de las cosas con las que se relacionan; varían según la naturaleza de éstas» (Durkheim, 1982b: 397-398).

6.3. Formación general y preprofesional

Además, Durkheim insistirá en la unidad y en la continuidad esenciales del sistema de enseñanza, resaltando la formación general, preuniversitaria y/o preprofesional como el objetivo específico de la enseñanza secundaria. Esta no debe ser profesional, pero sí preprofesional. Ha de desarrollar las facultades teóricas de la mente de un modo general, porque son necesarias para la posterior especialización universitaria o en las profesiones industriales y comerciales (al menos para sus funciones superiores). Pero no puede organizarse en función de dicha profesionalización posterior sin desnaturalizarse por completo. No son lo mismo las

escuelas profesionales de primer grado que la enseñanza técnica especializada. Por lo demás, aunque la enseñanza secundaria se diferencia más claramente de la superior, su distinción con respecto a la primaria es únicamente de grado. Y, en todo caso, hay que oponerse a la creación de barreras artificiales entre los tres niveles del sistema de enseñanza moderno, porque su unidad y la continuidad de dichos niveles le son esenciales.

«El objeto de la enseñanza secundaria era despertar y desarrollar las facultades de la reflexión general, sin comprometerlas en ninguna tarea profesional determinada» (Durkheim, 1982b: 397).

«La enseñanza secundaria no ha tenido nunca un objeto **propia-**mente profesional (...). Mas, aunque la escuela secundaria no dé una cultura profesional, debe, sin embargo, poner a las inteligencias en condiciones de recibir más tarde una cultura de este género (...). Si no hubiera continuidad entre la cultura secundaria y la cultura profesional, la primera constituiría una organización parasitaria, sin utilidad social; porque el hombre sólo es socialmente útil si ocupa su puesto en la obra común, es decir, si ejerce su profesión, cualquier que sea» (Durkheim, 1982b: 390).

«Hay todo un grupo de estas profesiones que conocemos muy bien y que, ciertamente, constituyen el objetivo principal, si no el único, de la enseñanza secundaria: son aquellas para las que la enseñanza superior prepara directamente. Porque la especialización comienza con la universidad (...). Para poder desempeñar estas funciones no basta con poseer habilidad técnica, hay que saber reflexionar, saber juzgar, saber razonar (...). La enseñanza superior supone este desarrollo de la reflexión, pero no lo suscita. Y eso es lo que determina el objeto necesario de la enseñanza secundaria, que consiste esencialmente en despertar las facultades, ejercitarlas, fortalecerlas de manera especial sin comprometerlas nunca en ninguna tarea profesional» (Durkheim, 1982b: 391-392).

«Pero entonces, al relacionar tan estrechamente la enseñanza secundaria con las profesiones de que acabamos de hablar, ¿no vamos a separarla radicalmente de las carreras industriales y comerciales? En modo alguno (...). Estas experimentan cada vez más la necesidad de ella. Al menos las funciones directivas de la industria y del comercio pueden prescindir cada vez menos de ella» (Durkheim, 1982b: 392).

«No es que yo dude de la utilidad de las escuelas industriales o comerciales, donde se forma directamente al salir de la escuela primaria a los futuros profesionales de la industria y del comercio (...). Unas y otras [estas escuelas profesionales y las escuelas secundarias, tal como las acabamos de definir], constituyen categorías de establecimientos

escolares que es muy importante distinguir. Si, desconociendo estas diferencias, los reunimos bajo un mismo título, nos exponemos a hablar de unos y otros a la vez y, por consiguiente, a no saber de qué hablamos» (Durkheim, 1982b: 393).

Por otra parte, para hacer frente con éxito a la crisis de la enseñanza secundaria,

«que dura ya más de medio siglo (...), no se puede contar únicamente con la eficacia de los decretos y reglamentos (...). Es preciso que este gran trabajo de reparación y de reorganización, que se impone, sea la obra del cuerpo que está llamado a hacerse y a reorganizarse. Un ideal no se decreta; es preciso que sea comprendido, querido, deseado por aquellos cuyo deber es realizarlo» (Durkheim, 1982b: 32-33).

De ahí la necesidad del fomento sistemático de la cultura pedagógica de los profesores: de la cultura teórica universitaria y de la reflexión metódica de los profesores en ejercicio. Porque, contra lo que comúnmente suele pensarse, en ningún nivel es tan necesaria esa cultura como en el secundario: no existe un problema más complejo que la formación del pensamiento unitario y general del alumno, a partir de la diversidad de sus disciplinas. En ese sentido, un buen conocimiento de la historia de la enseñanza es la mejor de las pedagogías.

7. SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: REALISMO PEDAGÓGICO Y CULTURA INTELECTUAL INTEGRAL

Por último, la sociología de la reforma de la enseñanza secundaria se completa con la sociología de su currículum propio. En este sentido hay que comenzar por situarse en las posiciones del realismo pedagógico: el conocimiento de la naturaleza y del hombre (del ambiente físico natural y del medio específico del animal humano) debe constituir la base de la formación intelectual del ciudadano. Supuesto esto, y frente a las limitaciones principales del humanismo tradicional (es decir, frente a la concepción ahistórica y cristiana del mundo y la supuesta preeminencia de la civilización greco-romana sobre las demás culturas), se impone la construcción social de una cultura escolar realmente «enciclopédica», como el instrumento curricular más idóneo para formar «racionalistas de nuevo tipo» o «humanistas modernos». Es decir, una cultura escolar apoyada sobre tres pilares igualmente sólidos: 1) la cultura gramatical y el aprendizaje del

método científico, como base de la cultura lógica; 2) la historia social de la cultura y de la literatura internacional y nacional, como clave del auténtico humanismo; y 3) el pensamiento científico-general que resume la acción y experiencia de la humanidad histórica, como núcleo de la formación científico-natural y filosófica personales.

«El gran problema pedagógico es, pues, saber cuáles son los objetos hacia los que hay que orientar la reflexión del alumno» (Durkheim, 1982b: 398).

«Interesemos al pensamiento en objetos sólidos, consistentes, resistentes, en objetos de los que tenemos mucho que aprender, con los cuales la inteligencia tenga que contar, sobre los que esté obligada a formarse, y podremos mantener el principio esencial de que la cultura secundaria debe, ante todo, formar la mente, sin incurrir por ello en el grave reproche del formalismo. Ahora bien, solamente hay dos categorías de objetos a los que se pueda dedicar el pensamiento. El hombre, por una parte, y la naturaleza, por otra; el mundo de la conciencia y el mundo físico» (Durkheim, 1982b: 395-396).

El humanismo tradicional descansaba sobre dos principios fundamentales: la concepción ahistórica y cristiana de la naturaleza humana y la preeminencia de la civilización latina como escuela de humanismo. Sin embargo, las ciencias sociales e históricas han demostrado que ambos son falsos: el hombre es un ser histórico,

«Roma sólo fue verdaderamente original y creadora en materia de derecho y de organización política» y «hoy conocemos grandes civilizaciones que pueden compararse con las de la Antigüedad clásica» (Durkheim, 1982b: 401).

Aparte de que

«toda nuestra moral actual está dominada por el culto de la persona humana: los romanos y los griegos la ignoraban» (Durkheim, 1982b: 402).

«Si queremos, pues, llegar a dar al alumno alguna idea de lo que es verdadera y objetivamente el hombre (...), habrá que encontrar algún medio para hacerle percibir no solamente lo que la humanidad tiene de constante, sino también lo que tiene de irreductiblemente diverso» (Durkheim, 1982b: 405).

Dado el atraso de la psicología y de la sociología y puesto que las ciencias históricas y sociales están destinadas a confundirse entre sí, hay que acudir a la historia social de la civilización. Para hacerlo bien habría

que seleccionar sociedades distintas de la nuestra; por ejemplo, la griega y la romana, pero también pueblos incluso más primitivos y poner de relieve la lógica social de su cultura. Además habría que ilustrar también documentalmente y de modo sistemático ese estudio con las fuentes que tenemos y sobre todo con la literatura. Para conocer al hombre en su complejidad es imprescindible este análisis histórico, y de la historia antigua más que de la moderna.

«Un estudio de las civilizaciones y de las literaturas de la Antigüedad, así comprendida, producirá poco más o menos los mismos efectos que si se hubiesen enseñado las lenguas griega y latina» (Durkheim, 1982b: 412).

Por lo demás, el estudio de la historia y la literatura nacionales servirá para iniciarnos en el conocimiento de nuestro propio medio social y su tipo humano. En cualquier caso, debe quedar claro que

«sólo comprenderemos a la humanidad actual en relación con las humanidades precedentes» (Durkheim, 1982b: 412).

«Aprendiendo a conocer otras ideas, otras costumbres, otras constituciones políticas, otras organizaciones domésticas, otras morales, otras lógicas distintas de las que usa, el alumno tomará conciencia de la riqueza de la vida que contiene la naturaleza humana. Solamente en la historia puede darse cuenta de la infinita diversidad de aspectos que puede tomar. Por eso nos parecía deseable que el horizonte histórico del colegio se ampliara tanto como fuera posible» (Durkheim, 1982b: 415).

En segundo lugar, en nuestra sociedad es igualmente indispensable la enseñanza de las ciencias naturales. Pero no se trata tanto de erudición ni de un saber básicamente técnico, sino de reflexionar sobre las claves fundamentales del pensamiento científico-general de la humanidad, de proporcionar al alumno determinadas ideas directrices que le ayuden a entender el lugar que el hombre ocupa en la naturaleza y la lógica de ese mundo físico.

Concretamente: 1) la idea del determinismo del universo; 2) el esclarecimiento de las relaciones del hombre con el medio cósmico y con su medio orgánico a partir del concepto general de la evolución animal; 3) las relaciones de dependencia del hombre con respecto al medio como clave de la geografía humana; 4) la interpretación de las ciencias como producto de la mente humana, como «la razón humana en acción», y la de la ciencia en general como «resumen de la experiencia humana concentrada y acumulada durante largos años, de generación en generación»; 5) la

unidad de la realidad, el monismo; 6) la imposibilidad de entender en profundidad el lenguaje o el hombre, de ser un buen lingüista o un historiador riguroso, sin un conocimiento básico de la naturaleza; o, en fin, 7) el aprendizaje de la cultura lógica a partir de la explicación del método experimental y de la enseñanza práctica de las ciencias naturales.

«La enseñanza de las ciencias no sirve sólo para dar a conocer el mundo y, por ello, completar nuestro conocimiento del hombre: es además un inestimable instrumento de cultura lógica. Este es el medio para llenar la grave laguna que hemos tenido ocasión de comprobar en nuestra enseñanza secundaria (...). Hoy, gracias al método experimental, podemos razonar sobre las cosas directamente, sin intermediarios; de este modo, han nacido nuevas formas de razonamiento; se ha hecho posible una nueva cultura lógica, la que se desprende de la vida misma de la ciencia. Pero, para que esta cultura se organice y dé los frutos que se puedan esperar de ella, el profesor tiene que experimentar también su necesidad; tiene que entender que su tarea no se limita a exponer los resultados particulares de la ciencia de la que está encargado, sino también y sobre todo los métodos, las operaciones mentales, los mecanismos lógicos cuyo producto son estos resultados. La metodología de las ciencias, de la que sólo se habla hoy en clase de filosofía, no debería estar separada de la enseñanza de esas ciencias. Por una parte, sólo aquel que ha practicado las ciencias tiene la competencia necesaria para hacer comprender sus métodos. Además, los alumnos sólo pueden entender verdaderamente este método si lo ven en acción, si se lo explican en el mismo momento en que lo aplican, si se ejercitan practicándolo y aplicándolo ellos mismos» (Durkheim, 1982b: 421-422).

Por otra parte, la cultura lógica del alumno debe completarse con otra previa, global y más elemental: la que se aprende en el lenguaje en general.

«El estudio de las lenguas es, evidentemente, el mejor medio para habituar al niño a distinguir y organizar lógicamente sus ideas» (Durkheim, 1982b: 426).

En este sentido, las lenguas antiguas tienen sus ventajas, pero el latín y el griego no son irremplazables. Una cultura gramatical auténtica, aprendida siguiendo el método analítico y sintético, podría cumplir bien esa función. A partir de ahí

«se llegaría progresivamente, sin prisas, al ejercicio de estilo propiamente dicho» (Durkheim, 1982b: 426).

De este modo,

«el estudio del lenguaje —de la gramática y de la lengua— constituye la base de toda enseñanza» (Durkheim, 1982b: 428).

Puesto que el estudio del lenguaje es una propedéutica para el estudio del hombre y el estudio del hombre ha de apoyarse en el de la naturaleza, ya que «la parte no puede ser comprendida si no se tiene noción del todo de que resulta», este curriculum básico permitiría formar «racionalistas de nuevo tipo» con una auténtica «cultura enciclopédica».

«Debemos percibir mejor la riqueza infinita de lo real, comprender que sólo podemos llegar a pensarlo lentamente, progresivamente, y siempre imperfectamente. Para eso debe servir la triple cultura que implica una enseñanza que se proponga la formación integral del hombre por los medios más eficaces: la cultura por medio de las lenguas, la cultura científica y la cultura histórica tal y como la hemos definido» (Durkheim, 1982b: 429-430).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGULLA, C. (1967): *Sociología de la educación*. Paidós, Barcelona.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980): *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, CIS, Madrid.
- (1984): «Nuevos pasos en el desencantamiento. La sociología del currículum», *Infancia y aprendizaje*, n.º 25, pp. 115-124.
- (1987): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en Lerena, C. (ed.): *Educación y sociología en España*. Akal, Madrid, pp. 523-541.
- ALPERT, H.: (1945): *Durkheim*, FCE, México.
- ARON, R. (1960): «Sociologie et socialisme», en *Centenaire de la naissance d'Émile Durkheim*, Annales de l'Université de Paris, enero-marzo.
- (1967): *Les étapes de la pensée sociologique*, Gallimard, París.
- (1984): *Introducción a la filosofía de la historia. Ensayo sobre los límites de la objetividad histórica (Completado con textos recientes)*, Siglo XX, Buenos Aires, 2 vols.
- AYMARD, G. (1962): *Durkheim et le science économique*, PUF, París.
- AZEVEDO, F. (1981): *Sociología de la educación*, FCE, México.
- BARACANI, N. (1970): «Bibliographie durkheimienne», *Communautés Archives Internationales de Sociologie de Coopération et du Développement*, n.º 28, julio-diciembre.
- BELLAH, R. N. (1973): *E. Durkheim. On morality and Society*, The University Chicago Press, Chicago.
- BERNARD, PH., y ESSYAD, M. T. (1976): «Bibliographie des écrites sur Durkheim», *Revue Française de Sociologie*, vol. 17, n.º 2, pp. 342-353.
- (1979): «Bibliographie» (continuación), *Revue Française de Sociologie*, vol. 20, n.º 1, pp. 293-299.
- BIRNBAUM, P. (1969): «Cadres sociaux et représentations collectives dans l'oeuvre d'Émile Durkheim», *Revue Française de Sociologie*, vol X.
- (1971): «Preface» a *Émile Durkheim*, en *Le socialisme*, PUF, París.
- (1976): «La conception durkheimienne de l'Etat», *Revue Française de Sociologie*, vol XVII.
- BOURDIEU, P. (1971): «C'hamp du pouvoir, champ intellectuel et *habitus* de classe», *Scolies*, n.º 1, pp. 7-26.

- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1975): «¿Retorno a Durkheim?», en *Mitosociología*, Fontanella, Barcelona.
- BOURDIEU, P., y otros (1976): *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI, Madrid.
- CANGUILHEM, G. (1971): *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI, Madrid.
- CLARK, T. N. (1968): «Émile Durkheim and the Institutionalization of the Sociology in French Univeristy System», *Archives Europennes de Sociologie*, vol. IX.
- CORDÓN, F. (1980): *La función de la ciencia en la sociedad*. Anthropos, Barcelona.
- COSER, L. (1966): «E. Durkheim's Conservatism and its Implications for his Sociological Theory», en K. Wolf: *E. Durkheim*. Columbus. Ohio State University Press, pp. 211-232.
- CUVILIER, A. (1948): «Durkheim et Marx», *Cahiers Internationaux de Sociologie*.
- (1967): *Introduction a la Sociologie*. A. Colin, Paris.
- (s. f.): «Prefacio» a *Pragmatismo y Sociología*. Schapire, Buenos Aires.
- CHAMBOREDON, J. C. (1975): «Sociologie de la sociologie et interêts sociaux des sociologues», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 2, pp. 2-17.
- CHERKAQUI, M. (1976): «Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selom Durkheim», *Revue Française de Sociologie*, XVII-2, abril-jun 1976, pp. 197-212.
- (1977): «Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems», *Harvard Educational Rewieu*, vol. 27, n.º 4, noviembre.
- (1978): «Système social et savoir scolaire: les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim», *Revue Française de Sociologie Politique*, 28, n.º 2, pp. 313-384.
- DAVY, G. (1949): «L'explication sociologique et le recours a l'histoire d'après Comte, Mill et Durkheim», *Revue de Métaphysique et Morale*.
- (1950): «Introduction» a la obra de Durkheim *Leçons de Sociologie*, PUF, Paris.
- DEBESSE, M. (1975): «Prefacio» a *Educación y Sociología* de E. Durkheim, Península, Barcelona, pp. 5-9.
- DIAZ SÁNCHEZ, L. (1976): «Introducción y estudio previo» a *El suicidio*, Akal, 1976.
- DURKHEIM, E. (1886): «Les Etudes de science sociale», *Revue Philosophique*, XXII, pp. 61-80.
- (1906): «La determination du fait morale», *Bulletin de la Societé Française de Philosophie*, VI. Sesiones de 11 de febrero y de 16 de marzo de 1906, pp. 113-138.
- (1950): *Leçons de sociologie*, PUF, Paris.
- (1963): *L'education morale*, PUF, Paris.
- (1967): *De la división del trabajo social*, Schapire, Buenos Aires.
- (1970a): *Las reglas del método sociológico*, La Pléyade, Buenos Aires.
- (1970b): *La science sociale et l'action*, PUF, Paris.
- (1972): *La educación moral*, Schapire, Buenos Aires.
- (1973): *Sociologie et Philosophie*, PUF, Paris.
- (1974): *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y el derecho*, Schapire, Buenos Aires.
- (1975a): *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.
- (1975b): *Textes*, V. Karady (ed.), Minuits, Paris, 3 vols.
- (1976): *El suicidio*, Akal, Madrid.
- (1982a): *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*, Akal, Madrid.
- (1982b): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid.
- (1987): *El socialismo*, Akal, Madrid.
- (s. f.): *Pragmatismo y Sociología*. Schapire, Buenos Aires.

- DUVIGNAUD, J. (1965): *Durkheim. Sa vie, son oeuvre. Avec une exposée de sa philosophie*, PUF, Paris.
- FAUCONNET, O. (1975): «La obra pedagógica de Durkheim». Introducción a *Educación y Sociología* de E. Durkheim, Península, Barcelona, pp. 11-41.
- FILLOUX, J. C. (1970): «Introduction a Émile Durkheim» en *La science sociale et l'action*, PUF, Paris.
- (1976): «Il ne faut pas oublier que je suis fils du rabin», *Revue Française de sociologie*, XVII-2, pp. 259-266.
- (1977): *Durkheim et le socialisme*, Droz, Ginebra.
- GARMENDIA, J. A. (1971): «Émile Durkheim: Tecnocracia y sociología», *Revista Española de Opinión Pública*, n.º 23.
- GAUDEMAR, P. DE (1969): «E. Durkheim: sociologue de l'éducation», *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Toulouse*, n.º 5, p. 129-142.
- GIDDENS, A. (ed.) (1972): *Émile Durkheim. Selected wrings*, Cambridge University Press, Londres.
- GOULDNER, A. W. (1970): «Introducción» a *El socialismo*, Shapire, Buenos Aires.
- JEREZ MIR, R. (1988): «Estructura general del nuevo sistema educativo», *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, VI, n.º 6, pp. 105-115.
- JONES, R. A. (1977): «On understanding a sociological classic», *American Journal of Sociology*, n.º 83, pp. 279-319.
- KARADY, V. (1976): «Durkheim, les sciences sociales et l'Université: bilan d'un semi-échec», *Revue Française de Sociologie*, XVII-3, pp. 267-311.
- (1976) (ed.): *Émile Durkheim. Textes*, Minuit, 3 vols., París.
- (1979): «Stratégies de réussite et modes de faire valoir de la sociologie chez les durkeimiennes», *Revue Française de Sociologie*, XX (1), pp. 49-82.
- LA CAPRA, D. (1972): *Émile Durkheim*, Cornell University Press, New York.
- LAUROIX, B. (1976): «La vocation originelle d'Émile Durkheim», *Revue Française de Sociologie*, XVII-2, pp. 213-245.
- (1981): *Durkheim et la politique*, Presses de la FNSP et de l'Université de Montreal, París.
- LERINA, C. (1983): «Durkheim, entre la autonomía y la solidaridad», en *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid, pp. 391-448.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- LEVY-STRAUSS, C. (1970): «La sociología francesa», en Gurvitch y Moore (eds.): *La sociología del siglo XX*, I y II, El Ateneo, Barcelona, tomo II, pp. 1-30.
- LORAU, D. (1979): «La société institutrice. Durkheim et l'origines de la Science de l'Education», *Les Temps Modernes*.
- LUKES, S. (1971): «Prolegomena to the Interpretation of Durkheim», *Archives Europeennes de Sociologie*, tomo XII, n.º 2.
- (1973): *Individualism*, Basil Blackwell, Oxford.
- (1984): *Émile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico*, CIS, Madrid.
- MAUSS, M. (1970): «Introducción» a *El socialismo*, PUF, París.
- MONNEROT, J. (1946): *Les faits sociaux ne sont pas des choses*, Gallimard, París.
- MOYA, C. (1970): *Sociólogos y sociología*, Siglo XXI, Madrid.
- (1971): «Emile Durkheim y la III República francesa», *Boletín Informativo de Ciencia Política*, n.º 8.
- NADAM, Y. (1977): *The Durkheimian School. A Systematic and Comprehensive Bibliography*, Westport, Conn., Greenwood Press.

- NISBET, R. (1969): *La formación del pensamiento sociológico*, 2 vols., Amorrortu, Buenos Aires.
- (1974): *Le Sociology of E. Durkheim*, Oxford University Press, New York.
- ORTEGA, F. (1978): *La sociología de la educación en Émile Durkheim*, tesis doctoral inédita.
- (1979): «La sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario», *Negaciones*, n.º 7.
- (1982): «Presentación» de la edición castellana de *La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid, pp. 5-17.
- (1986): «La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación de Durkheim», en Fernández Enguita, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 219-235.
- PARSONS, T. (1967): «La posición actual y las perspectivas de la teoría sistemática en sociología», en *Ensayos de sociología*, Paidós, Buenos Aires, 1967, pp. 184-206.
- (1968): *La estructura de la acción social*, Guadarrama, Madrid, 2 vols.
- (1968): «El desarrollo teórico de la sociología de la religión», en *Sociología de la religión y de la moral*, Paidós, Buenos Aires.
- (1985): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. Grass (Comp): *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, pp. 53-60.
- PEILLON, M. (1982): «La sociologie américaine en France», *Cahiers Internationales de Sociologie*, LXXII, pp. 159-172.
- PROTTO, M. (1973): *Durkheim e il marxismo*, Lacaíta, Mandorina.
- RAMOS, R. (1982): «Estudio preliminar» de *Las formas elementales de la vida religiosa*, Akal, Madrid.
- REMMLING, G. W. (1982): «La sociología del conocimiento en la tradición francesa», en Reemmling, G. W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, pp. 207-221.
- RODRIGUEZ ZÚÑIGA, L. (1978): *Para una lectura crítica de Durkheim*, Akal, Madrid.
- SCHAUB, EDWARD L. (1982): «Una teoría sociológica del conocimiento», en Reemmling, G. W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, pp. 222-242.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- VOLKER, F. (1975): «Ferry, Durkheim, idéntica lucha». «Epílogo» de *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, pp. 137-188.
- ZEITLING, I. (1970): *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

III. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE WEBER

La sociología de Weber es fundamentalmente una sociología del poder. Como en el caso de Marx, la atención de Weber tampoco se centró directamente en el problema de la educación. Sin embargo, su sociología de la dominación contiene también una nueva versión «clásica» de la sociología de la educación. Sobre la base de los supuestos epistemológicos más generales de la **sociología comprensiva** y de la teoría de los tipos ideales en particular, y en el marco temático más amplio del estudio de la dominación, Weber se ocupa también del análisis sociológico general de la educación y de la lógica social de la escuela moderna. En este sentido y más concretamente, cabe resaltar como más significativos los núcleos problemáticos y teóricos siguientes: 1) correlación «ideal» entre tipos de dominación y tipos educativos; 2) equivalencia funcional entre la Iglesia tradicional y la escuela moderna como mecanismos sociales «ideales» de dominación simbólica; y 3) crítica de la cultura, de la educación y del sistema de enseñanza de la sociedad capitalista actual.

1. MARCO TEMATICO, SUPUESTOS EPISTEMOLOGICOS Y POSICIONES IDEOLOGICAS PERSONALES

En Max Weber (1864-1920), como en Marx, no hay propiamente un desarrollo directo y sistemático de una sociología de la educación. Sin embargo, su obra contiene igualmente materiales críticos y análisis teóricos originales, muy fecundos heurísticamente y que, por cierto, inspiran

hoy la orientación objetivista neweberiana de la sociología de la educación. Y esto, a pesar de que esos materiales críticos y dichos análisis teóricos están contruidos, al menos formalmente, a partir de una epistemología subjetiva muy discutible.

1.1. Sociología de la educación como sociología de la dominación: campos problemáticos básicos

Por otra parte, la sociología de Weber es ante todo una sociología del poder y de la dominación. Tal es la clave principal de su unidad temática, y por eso (en la medida en que se plantean) el problema de la educación y el problema de la escuela moderna aparecen siempre en el marco correspondiente a la esfera del poder, a la teoría general de la dominación social y a algunos de sus desarrollos weberianos más relevantes (la teoría de la burocracia, concretamente).

Weber ha prestado una especial atención a las relaciones sociales propias de la dominación simbólica, a los aparatos de coerción psíquica que corresponden a dichas relaciones simbólicas y a la evolución de la producción social de la violencia simbólica desde las asociaciones hierocráticas primitivas a la Iglesia. Ahora bien, para explicar la naturaleza de la dominación simbólica religiosa y las principales funciones sociales de la misma como mecanismo social especializado en la coacción hierocrática, tuvo que aclarar previamente las relaciones teóricas existentes entre el poder político y la violencia material del Estado, de un lado, y el poder hierocrático y la violencia simbólica eclesiástica, del otro. Y no sólo esto: sobre esa base, apuntó también la posibilidad de la equivalencia funcional de la educación religiosa y de la educación escolar, extrapolando su análisis de la Iglesia tradicional para aplicarlo al sistema de enseñanza moderno (una hipótesis que sería posteriormente retomada por una parte importante de los neweberianos actuales).

En segundo lugar, la distinción weberiana entre los tipos ideales básicos de dominación (carismático, tradicional y legal) está estrechamente relacionada con la contraposición igualmente ideal de la educación carismática, la educación humanística y la instrucción especializada propia del sistema de enseñanza actual y de los expertos que produce. Además, ese campo problemático se enriquece también con el análisis de la dominación burocrática como una forma particular de la dominación legal, y con el

estudio de la burocracia milenaria de China (estudio que es, por cierto, el único propiamente detallado y monográfico que realizó Weber en este campo).

Dicha problemática enlaza directamente, por otra parte, con el tercero y último de los núcleos temáticos más significativos de esta sociología de la educación: la crítica de la cultura, de la educación y del sistema escolar característicos del capitalismo avanzado. La visión weberiana del capitalismo desarrollado (el dominio del racionalismo puramente instrumental, la burocratización general del sistema social, la sustitución de las clases dirigentes tradicionales y del «hombre culto» por los especialistas y por el «hombre experto», etcétera) incluye una pintura igualmente pesimista y desencantada del sistema moderno de enseñanza y de la lógica peculiar de su evolución (desarrollo extensivo y jerarquización interna, burocratización general, proletarianización del profesorado, imperio del examen y de la lógica credencialista, desalojo de la cultura genuinamente intelectual y creativa por la instrucción erudita y técnica, y otros rasgos del mismo o de similar tenor): es decir, el núcleo teórico básico de la teoría credencialista actual.

Por lo demás, esta sociología de la educación puede entenderse mejor si se la sitúa en el horizonte correspondiente a los supuestos epistemológicos generales de la **sociología comprensiva** (y de la teoría de los tipos ideales, en particular) y a las posiciones ideológicas más personales de este sociólogo alemán.

1.2. Sociología comprensiva y teoría de los tipos ideales

Ante todo, hay que partir de un contexto histórico y teórico dominado por el debate finisecular alemán sobre el estatuto epistemológico de las ciencias del hombre, un debate que hunde sus raíces en las epistemología kantiana, que sigue al rechazo previo más o menos general de la epistemología positivista, y que, entre otras variantes importantes, acabó traducéndose en el dualismo epistemológico resultante de la **crítica de la razón histórica** y de la **epistemología comprensiva** de Dilthey, y en la contraposición de las ciencias nomotéticas y las ciencias ideográficas por parte de Windelband y de Rickert.

Aparte de esto y al menos formalmente, la **sociología comprensiva** no pretende sustituir o superar la sociología existente, sino complementarla en lo posible y profundizar en sus aspectos más oscuros. De hecho,

Weber, quien se definió a sí mismo como «un burgués con conciencia de clase», reconoció al final de su vida que Marx y Nietzsche habían sido los pensadores que más le habían influido. Y tampoco desconocía la obra de Durkheim y de otros sociólogos importantes. Sin embargo, en la práctica, la epistemología de Weber viene a cuestionar directamente el objetivismo epistemológico de Marx y de Durkheim, en el contexto de un despegue general de la clase académica occidental respecto del monismo filosófico materialista y/o del monismo explicativo positivista. Encomia, ciertamente, la potencialidad heurística del materialismo histórico, pero (aparte de que interpreta a Marx en la forma reduccionista de un economicismo mecanicista) tras haber dejado muy claro el subjetivismo radical de sus propias posiciones epistemológicas. Para él, en definitiva, el materialismo histórico es únicamente un punto de vista explicativo más, y, además, éstos son teóricamente infinitos. Mientras Marx se apoya en una epistemología realista y Durkheim parte de una epistemología positivista igualmente rigurosa, Weber enlazará con la actualización contemporánea del dualismo epistemológico kantiano que arranca del debate alemán de fin de siglo sobre el estatuto epistemológico de las ciencias del hombre.

A pesar de su estricta diferenciación entre ciencia físico-matemática y metafísica, el último Kant intentó hablar con sentido (racionalmente) de la metafísica en general y de la inteligibilidad singular de la cultura y de la historia humanas en particular. En la segunda mitad del siglo XIX, sin embargo, y coincidiendo significativamente con la liquidación general de las últimas instituciones señoriales europeas, con la consolidación de la nueva sociedad urbana e industrial y con la revolución de la ciencia experimental, acabó imponiéndose el monismo epistemológico positivista. Según el positivismo, discutir sobre cuestiones últimas carece por completo de sentido. Dicha tarea es totalmente vana y estéril, porque esas cuestiones son irresolubles. Es más: hablar incluso de las **causas** de las cosas es hacer metafísica. No cabe, por tanto, más que buscar y aislar regularidades empíricas y formularlas a modo de **leyes** para, sobre esa base, hacer posible la previsión científica. Tal es precisamente la única tarea de la ciencia, y esto tanto en el caso de la naturaleza en general como en el del hombre en particular. Ahora bien, la querrela metodológica alemana de finales del siglo XIX arrancó precisamente de esta concepción positivista del saber.

Más concretamente, hacia esa última época, economistas, psicólogos, historiadores y filósofos debatieron intensamente en Alemania el estatuto propio de las ciencias del hombre. ¿Había que integrarlas en las ciencias

de la naturaleza, como pretendían los positivistas, o, por el contrario, debía reconocérseles un estatuto epistemológico propio? Por otra parte, este primer problema llevó a plantearse otro más general: ¿Cómo clasificar las ciencias?

Para Windelband y Rickert, habría que comenzar distinguiendo entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas a partir de un fundamento lógico: la diversidad de sus respectivos métodos constituiría el criterio de dicha clasificación. El método generalizante aísla teóricamente las relaciones generales o leyes y es el propio de las ciencias nomotéticas o de la naturaleza; en cambio, las ciencias ideográficas o históricas resultan de la aplicación del método individualizante al conocimiento del fenómeno en su singularidad. La historia describe lo único, lo no recurrente. La sociología expone las leyes causales de lo común, de lo recurrente. El conocimiento científico-natural, dice Rickert, está tan plenamente justificado en el campo de lo psíquico como en el de lo físico. Por otra parte, como en el caso del positivismo, para Windelband y Rickert, el conocimiento propio de las ciencias naturales se distingue por su objetividad (es decir, por su neutralidad, por su «libertad respecto de los valores»). Por lo mismo, tratándose del hombre, ése sería un conocimiento bien pobre, casi vacío; algo inadmisibles por la tendencia vitalista y para el dualismo filosófico en ascenso del pensamiento alemán y europeo de la época, centrados en la contraposición ontológica y epistemológica entre la naturaleza y la realidad humana (o la vida, en general), de un lado, y entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu (o de la vida, en general), del otro.

En este contexto de la reacción filosófica vitalista y antipositivista finisecular, Dilthey ocuparía, sin duda, un lugar principal y resulta comprensible que **su crítica de la razón histórica** ahondase significativamente las distancias metodológicas existentes entre la razón histórica y la razón científico-natural, entre la epistemología de las ciencias naturales y la de las **ciencias del espíritu**. Puesto que los hechos históricos son únicos e irrepetibles, y dado que la vida encierra siempre un componente de irracionalidad, Dilthey propugnaría una metodología **singular** para las ciencias sociohistóricas o del espíritu: la «**comprensión**», la intuición subjetiva.

¿Cual es la posición de Weber en todo este debate epistemológico? En un principio, aun admitiendo la distinción entre método generalizante y método individualizante, no acepta la rígida clasificación neokantiana de las ciencias y en particular afirma que no hay mayores razones para

clasificar a la psicología entre las ciencias de la naturaleza y no, en cambio, entre las ciencias de la cultura. En segundo lugar, ninguno de estos métodos es superior al otro. Además, según las circunstancias, cualquier ciencia puede utilizar uno u otro: no hay un método universal y el único criterio de validez metodológico es la eficacia heurística relativa de cada uno de estos métodos en cada investigación concreta.

Por lo demás, ambos métodos permiten hablar de causalidad, pero de forma muy distinta. En efecto, conforme al método generalizante, la causalidad resulta de la subordinación del caso particular a la regla general; en cambio, la aplicación del método histórico o individualizante supone que hay causalidad cuando se descubre una relación dinámica entre dos fenómenos cualitativamente diferentes. Pero esto no es todo, ni siquiera lo más importante: la investigación de los fenómenos históricos particulares está radicalmente condicionada por la relación esencial de todo agente histórico (incluido el propio investigador) con los valores. Por eso exige al científico que comience por practicar la neutralidad axiológica, poniendo entre paréntesis sus propios valores (es decir, la visión personal del mundo y del hombre implicada en los mismos). Supuesto esto, tras aislar conceptualmente los valores propios de cada agente histórico o grupo de agentes sociales determinados, la tarea del científico consiste fundamentalmente en el esclarecimiento de la relación (ésta sí siempre racional) entre los fines (los valores puestos en juego) de cada acción y los medios empleados para conseguirlos. Por lo demás, y tal y como se ha apuntado entre nosotros recientemente (Pérez-Agote, 1989: 71), esta hipótesis de la racionalidad de la acción social desde el punto de vista de los fines opera en Weber como un recurso metodológico básico, en tanto que «tipo ideal» que permite interpretar las diferentes acciones reales en términos de su «desviación» relativa respecto de dicho tipo ideal.

Sin embargo, como se ha argumentado más de una vez, este **individualismo metodológico**, al que afortunadamente el propio Weber no fue siempre fiel (Lukes, 1975: 138), pone en cuestión hasta cierto punto la objetividad misma (y por tanto también la posibilidad) de la investigación:

«Lo que Max Weber llamaba la cuestión de los valores o la relación con los valores no sólo determina el objeto o los límites de la investigación sino también la formulación conceptual de la misma (...). Son posibles interpretaciones diversas de unos mismos datos (...). Lo que los historiadores y los sociólogos buscan es el sentido vivido, no el sentido verdadero (...). Así como la diversidad radical de las épocas o de las ins-

tituciones a través del tiempo histórico privaría de valor a la sociología, así también **la irracionalidad radical de las decisiones privaría de valor a la preocupación por la discriminación rigurosa entre ciencia y política, entre relación con los valores y juicios de valor** (...). El peligro es tanto más real cuanto que Max Weber parece proponer como ideal (...) la obediencia de cada cual a su propio dios o a su propio demonio (...). El nihilismo nietzscheano en el que a veces desemboca era menos objeto de una elección deliberada que consecuencia semivoluntaria de un principio a su ojos fundamental: la imposibilidad de demostrar científicamente un juicio de valor o un imperativo moral» (Aron, 1969: 50-57).

Desde luego, Weber rechaza toda posibilidad de fundamentación científica de los valores, pero pretende apoyar la posibilidad de las ciencias sociales en la relativa racionalidad de la relación existente entre los medios y los fines de la acción humana:

«No pensamos que el papel de una ciencia de la experiencia pueda nunca consistir en un descubrimiento de normas e ideales de carácter imperativo que pudiesen servir para la deducción de fórmulas prácticas» (Weber, 1965: 125)».

«Sin embargo, el mundo de los valores no es la región de la irresponsabilidad total. Es irracional la decisión ética inicial de decidirse por este o aquel conjunto de valores, pero éstos, una vez aceptados, deben organizarse con una mínima consistencia lógica que los libre de ser incoherentes y autocontradictorios. Por eso los valores pueden ser estudiados e investigados como fenómenos culturales».

«Ahora bien, su coherencia lógica no puede tener la pretensión de una validez universal (...). Por otra parte, la misión primordial del científico no es el estudio de los valores (...). La función básica del científico es la determinación de la relación medios-fines» (Rodríguez Aramberri, 1977: 25-26).

El análisis histórico y sociológico debe permanecer al nivel de lo que se da empíricamente: tiene que precisar qué valores se encuentran en juego y, supuesto esto, captar la relación significativa y causal entre los medios utilizados y el objetivo que se persigue. Para ello el único método válido es el individualizante: explicar un acontecimiento histórico por una ley general sería desnaturalizar la historia. La dimensión esencialmente significativa de los fenómenos sociales requiere un método singular (Pérez-Agote, 1989: 121). Y su aplicación consiste en la selección **compreensiva** de una determinada variable significativa como **posible causa**

objetiva del hecho o hechos que se investigan: a partir de aquí, se podrá hablar de **causalidad adecuada** si la probabilidad de esa hipotética relación causal es grande.

«La teoría de la causalidad histórica basada sobre el cálculo retrospectivo de posibilidades (¿qué habría pasado si...?) no es otra cosa que la reconstitución aproximada de las deliberaciones que tuvieron o pudieron tener los actores. Obrar razonablemente es adoptar, después de haberlo meditado, la decisión que ofrezca más probabilidades de conseguir el fin que se pretende. Una teoría de la acción es una teoría del **riesgo** al mismo tiempo que una teoría de la **causalidad**. El historiador que se interroga sobre la causalidad histórica revive en su espíritu los acontecimientos posibles que los actores consideraron, o hubieran podido considerar, en las deliberaciones que precedieron a la acción».

«La interrogación causal no se aplica solamente a las decisiones reflexivas de unos o de varios individuos. La interrogación ¿qué habría sucedido si...? se plantea tanto respecto de acontecimientos que no han sido queridos por nadie (...) como respecto de las decisiones personales (...). La ciencia natural selecciona en el infinito de datos sensibles los fenómenos susceptibles de repetirse y construye el edificio de las leyes. La ciencia de la "cultura" selecciona en el infinito de los fenómenos humanos lo que se refiere a los valores, valores de los contemporáneos o valores del historiador, y elabora, o bien la historia, si el sabio fija su atención en la secuencia única de los hechos o las sociedades, o bien las diversas ciencias sociales que consideran las consecuciones regulares o los conjuntos relativamente estables. La ciencia histórica o ciencia de la «cultura», como la concebía Max Weber, era la comprensión de la manera como los hombres habían vivido, del sentido que habían dado a sus existencias, de la jerarquía que habían establecido entre los valores» (Aron, 1969: 11-13)».

La ciencia natural se basa en la explicación causal por medio de leyes. La ciencia social añade a ese método el de la **comprensión del sentido** de los hechos humanos: toda actividad y toda relación humanas tienen un sentido que hay que captar. Sólo a partir de dicha comprensión puede cobrar sentido al aparente caos de la vida social. Una vida social que resulta de la relación entre los individuos humanos. El comportamiento significativo es siempre el comportamiento del individuo y los conceptos colectivos sólo resultan sociológicamente inteligibles a partir de las relaciones significativas propias de las diferentes conductas individuales. Ahora bien, la **sociología comprensiva** es sólo una de las sociologías posibles (cabe, por ejemplo, una sociología que se apoye en el estudio de

las regularidades estadísticas). Y, por otra parte, el individualismo metodológico weberiano no tiene nada que ver con el psicologismo.

«La sociología comprensiva considera al individuo y su acción como su unidad básica, como su átomo (...). Desde esta perspectiva, el individuo constituye también el límite superior y el único depositario de una conducta significativa. En general, en sociología, conceptos tales como **estado, asociación, feudalismo**, etc., designan categorías de determinada interacción humana. En consecuencia, la tarea de la sociología consiste en reducir estos conceptos a acciones **comprensibles**, es decir, sin excepción, a las acciones de los hombre individuales participantes» (Cita tomada de Lerena, 1983: 458).

Primacía epistemológica de la acción individual sobre el comportamiento social, sí. De la psicología sobre la sociología, no. Más bien ocurre lo contrario:

«Del análisis de las cualidades psicológicas del hombre no se progresa hacia el análisis de las instituciones sociales, sino que, a la inversa, el esclarecimiento de las premisas y de los efectos psicológicos de las instituciones presupone el exacto conocimiento de estas últimas y el análisis científico de sus relaciones» (Weber, 1971: 58).

Weber intenta zafarse de la lógica subjetivista de sus propios supuestos epistemológicos. Por eso trata de completar la **comprensión** del sentido y su teoría de la **interpretación causal** de los fenómenos históricos con el establecimiento de **leyes** en sentido empirista —de regularidades estadísticas. Y por eso desarrolla la teoría de los **tipos ideales** como nuevo recurso metodológico. Cuando los tipos ideales son individuales se trataría de construir

«el cuadro imaginario de la acción objetivamente posible, teniendo en cuenta el objetivo considerado y los medios efectivamente disponibles, con el fin de determinar si los medios empleados eran o no realmente adecuados a ese objetivo. De esta manera cabe medir la distancia entre la actividad ideal típica, objetivamente posible, y la actividad empírica y descubrir la parte de lo irracional o del azar, la intervención de elementos accidentales, pasionales u otros» (Freund, 1968: 71).

Un tipo ideal es siempre un producto lógico igualmente fundado en la **comprensión** de los valores, una construcción abstracta obtenida mediante la exageración de ciertos rasgos concretos de un determinado acontecimiento o comunes a varios acontecimientos a partir de una **comprensión** subjetiva. El riesgo de error es, por tanto, muy grande, sobre

todo cuando se trata de interpretar la complejidad de lo individual. Además, en teoría, caben infinitos tipos de ideales, como caben infinitas perspectivas metodológicas en general. Teóricamente son todos ellos igualmente legítimos. Y es su eficacia heurística la que decide en la práctica su validez relativa. Criterio, por cierto, que ha funcionado (en el caso del propio Weber) a favor de los tipos ideales colectivos: son éstos los que han resistido mejor la prueba de la práctica social científica. Pero, por sí misma, la teoría weberiana sustituye las conexiones objetivas y propiamente causales por las analogías formalistas subjetivas y puede llevar directamente al escepticismo absoluto.

«El problema de los tipos se convierte, con Max Weber, en el problema central de la metodología. Weber considera como la fundamental entre las funciones de la sociología el establecimiento de “tipos ideales” puramente contruidos. Sólo partiendo de ellos es posible, según él, el conocimiento sociológico. Pero el análisis no suministra una línea de desarrollo, sino simplemente la yuxtaposición de una serie de tipos ideales casuísticamente ordenados y escogidos (...). Donde de mayor claridad se acusa el carácter en última instancia subjetivista de la sociología de Max Weber es en su concepto la ley» (Lukács, 1968: 494)».

«Las “leyes”, como se acostumbra a llamar a muchas proposiciones de la sociología comprensiva (...) son determinadas **probabilidades** típicas, confirmadas por la observación de que, dadas determinadas situaciones de hecho, transcurran en la **forma esperada** ciertas acciones sociales que son comprensibles por sus motivos típicos y por el sentido típico mentado de los sujetos de la acción» (Weber, 1979: 16)».

«Como se ve, en esta concepción no sólo se desintegra subjetivamente toda la realidad social objetiva, sino que las situaciones sociales de hecho presentan aquí, bajo una apariencia de exactitud, en realidad, una complejidad extraordinariamente confusa» (Lukács, 1968: 495)».

Y, sin embargo, éste «científico, sin fe en la ciencia», nos ha dejado con sus escritos una importante cantera de explicaciones sociohistóricas y sociológicas rigurosamente objetivas.

1.3. Neutralidad axiológica, crítica de Marx y de Durkheim y limitaciones ideológicas personales

Significativamente, Weber rechaza la relación durkheimiana entre

ciencia y moral y defiende la neutralidad axiológica del docente y del científico. Para Marx la teoría no se concibe sino en relación a la práctica. Su propio pensamiento responde a un compromiso político consciente con la clase trabajadora asalariada y con sus intereses sociales. Por su parte, Durkheim es un representante típico de la intelectualidad liberal progresista, de su optimismo social, y de su confianza en la revolución científica y reformista de los principales conflictos de la sociedad industrial. En cambio, Weber se presenta a sí mismo como un defensor a ultranza de la neutralidad axiológica del científico y del profesor, y como crítico implacable de la confianza en la «dirección científica» de la moral social. Así, por ejemplo, en el momento de redactar (1904) el famoso editorial del **Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik** en su nueva etapa, y como director del mismo, se pronuncia de forma bien significativa:

«Nuestra revista, en cuanto representante de una disciplina empírica especializada, tiene, como vamos a demostrarlo inmediatamente, que recoger esta opinión de principio [que no es posible alcanzar una ciencia “ética” a partir de fundamentos empíricos]. Tiene que hacerlo así porque, en nuestra opinión, nunca podrá ser tarea de una ciencia empírica la de proveer normas obligatorias o ideales de donde puedan derivarse directrices para la acción práctica inmediata» (Cita tomada de Rodríguez Aramberri, 1977: 16)».

«[La revista] nació en un momento en que determinados problemas prácticos de la **cuestión obrera**, en el sentido tradicional del término, se hallaban en el primer plano de los estudios científico-sociales (...). Hasta ahora no ha sido nunca un órgano **socialista**, y tampoco será un órgano burgués» (Cita tomada de Lerena, 1983: 456)».

La crítica es un ataque frontal contra Durkheim y contra la concepción estrictamente positivista de la ciencia, pero alcanza también al eclecticismo alemán de la época:

«El **Archiv** combatirá despiadadamente esa peligrosa ilusión que cree posible obtener normas prácticas, dotadas de **validez científica**, mediante la síntesis o la media de varios puntos parciales. En efecto, semejante ilusión, por su complacencia en enmascarar sus propios patrones valorativos bajo el manto del eclecticismo, es mucho más perjudicial para la imparcialidad de la investigación que la vieja creencia ingenua de los partidos de la posibilidad de demostrar científicamente sus dogmas» (Cita tomada de Rodríguez Aramberri: 26-27)».

En cuanto a Marx, la posición de Weber es muy similar a la académica-

mente dominante de entonces. Ya no se le ignora, ni tampoco se le rechaza en términos demagógicamente destemplados, sino que, en cierta medida, comienza el proceso de su integración en la cultura intelectual legítima y dominante. Coincidiendo con la influencia creciente del reformismo de Bernstein en el partido y en la opinión socialdemocráticos alemanas, la clase académica se apropia de aquellos elementos que pueden serle útiles. Lo que, lógicamente se produce a costa de una importante tergiversación del original. Así, el propio Weber se sitúa en la onda de esa oposición más sutil y más indirecta. Y mientras afirma, por una parte, que «es necesario rechazar con la mayor firmeza la concepción materialista de la historia», se refiere también a ella como al «caso más importante de construcciones típico-ideales, de innegable valor heurístico»:

«Creemos, sin embargo, por nuestra parte, que el **análisis de los fenómenos sociales y de los acontecimientos culturales** desde el punto de vista específico de su condicionalidad y alcance **económico** ha sido un principio científico dotado de fecundidad creadora y que lo seguirá siendo indudablemente en el más lejano futuro, con tal que sea empleado con prudencia y depurado de toda prevención dogmática» (Weber, 1965: 147).

El planteamiento está claro. Weber, que polemizó con el marxismo durante toda su vida (su último curso, en 1919 y en Munich, fue “una crítica positivista sobre el materialismo histórico”), presenta la teoría marxiana como un **determinismo económico**, pero defiende a Marx de las críticas idealistas de autores como Spengler o Stammer y afirma la legitimidad del materialismo histórico como principio heurístico. De hecho, él mismo usa sistemáticamente las categorías marxianas como construcciones típico-ideales, aunque raramente cita al propio Marx: tres veces en **Economía y Sociedad** y absolutamente ninguna en **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**. Por lo demás, su crítica se dirige contra la interpretación realista de la teoría marxiana y contra la propia teoría en tanto que supuestamente monocausal, en tanto que un determinismo económico de tipo mecanicista, fatalista e ideológicamente reduccionista.

«Quienquiera que haya trabajado con los conceptos marxianos conoce la eminente e inigualable importancia heurística de esos tipos ideales cuando se utilizan para compararlos con la realidad, pero conoce igualmente su peligrosidad tan pronto como se les concede validez

empírica o se los imagina como **tendencias** o **fuerzas activas reales**» (Weber, 1971. Cita tomada de Lerena, 1983: 455)».

Aparte de esto, al analizar la interdependencia real entre la cultura socioeconómica y la cultura religiosa, Max Weber rechaza categóricamente la prioridad causal y explicativa de la economía:

«Una ética de la economía no es, simplemente, “función” de las formas de la organización económica, del mismo modo que, a la inversa, no hace que éstas broten unívocamente de ella (...). Por muy profundas que hayan podido ser, en casos concretos, las influencias sociales, políticas y económicamente condicionadas, sobre una ética religiosa, son las fuentes religiosas mismas las que primariamente imponen su sello» (Cita tomada de Luckács: 497).

De hecho, aunque parte inicialmente de la interdependencia existente entre las motivaciones y la cultura materiales y las intelectuales, la lógica explicativa general de Weber tiende a atribuir a los fenómenos ideológicos (religiosos) una fuerza causal cada vez mayor. Aparte de que deseconomiza y espiritualiza la esencia del capitalismo, al explicar sus orígenes en **La ética protestante y el origen del capitalismo** (1904). Dicho esto, hay que reconocer, sin embargo, que la sociología weberiana de la dominación contribuye a afinar el análisis y el uso heurístico de determinadas categorías marxianas relacionadas con los campos explicativos del poder y de la ideología. El análisis de las formas básicas de la dominación política y social, en clave de relaciones interindividuales que van desde las influencias a las coacciones físicas y/o psíquicas, y la atención a otros grupos sociales relevantes distintos de las clases sociales, son, en ese sentido, muy enriquecedores. Aunque haya que precisar a continuación que todo ello se logra a costa de la renuncia formal al objetivismo epistemológico y a la unidad de la teoría y de la propia investigación. Por eso, aunque una parte importante de las conclusiones de la sociología weberiana puedan integrarse en una visión unitaria y dialéctica de la sociedad y de la cultura, hablar abiertamente de «materialismo histórico del poder y de la violencia» (Gerth y Mills, 1972) parece, en principio, excesivo. Por lo demás,

«puede decirse que el tema genérico de la dominación está mucho más en el centro del pensamiento de Weber que el de la explotación económica. Aunque, ciertamente, Weber pone en relación, compleja y ambiguamente, el problema básico de la dominación con la dimensión económica de la sociedad» (Pérez-Agote, 1989: 135)».

2. SOCIOLOGIA DEL PODER Y LOGICA DE LA DOMINACION SOCIAL

2.1. El Estado y su monopolio de la violencia física legítima

La política es una actividad general del hombre, mucho más antigua que el Estado, aunque hoy día tienda a recluirse en el marco exclusivo de las relaciones sociales estatales.

«¿Qué entendemos por política? El concepto es extraordinariamente amplio y abarca cualquier género de actividad **directiva** autónoma (...). Naturalmente, no es este amplísimo concepto el que servirá de base a nuestras consideraciones (...). Por política entenderemos solamente la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación **política**, es decir, en nuestro tiempo, de un **Estado** (...). Dicho Estado sólo es definible sociológicamente por referencia a un **medio** específico que él, como toda asociación política, posee: la violencia física (...). Estado es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el "territorio" es elemento distintivo) reclama (con éxito) para sí el monopolio de la **violencia física legítima**. Lo específico de nuestro tiempo es que a todas las demás asociaciones e individuos sólo se les concede el derecho a la violencia física en la medida en que el Estado lo permite. El Estado es la única fuente del "derecho" a la violencia. Política significará, pues, para nosotros, la aspiración (**Streben**) a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen» (Weber, 1969b: 82-84)».

El Estado se distingue, por tanto, por el «monopolio de la violencia física legítima» en un determinado territorio, si bien comporta también otros rasgos específicos: racionalización del derecho, con la consiguiente especialización del poder legislativo y judicial; institucionalización de la política de orden público; administración racional; y fuerza militar permanente. La política en general puede ser definida como

«la actividad que reivindica para la autoridad establecida sobre un determinado territorio el derecho de dominación, con la posibilidad de emplear en caso de necesidad la fuerza o la violencia, ya para mantener el orden interno y las oportunidades que de él se derivan, ya para defender la comunidad contra las amenazas exteriores. En suma, la actividad política consiste en el juego que intenta incesantemente formar, desarrollar, entorpecer, desplazar o trastocar las relaciones de dominación» (Freund, 1968: 197-198).

El poder relativo de cada grupo social y de cada individuo depende de sus oportunidades para imponerse socialmente y hacerse obedecer. Tal poder se manifiesta concretamente en forma de relaciones de dominación entre el que manda y los que le obedecen. Y esa obediencia significa que los miembros del grupo reconocen la necesidad del mandato y actúan como si hicieran de su contenido la máxima de su conducta:

«Entendemos aquí por “dominación” un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (“mandato”) del “dominador” o de los “dominadores” influye sobre los actos de otros (del “dominado” o de los “dominados”), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (“obediencia”») (Weber, 1979: 699)».

«El Estado, como todas las asociaciones políticas que históricamente lo han precedido, es una relación de **dominación** de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima (es decir, de la que es vista como tal). Para subsistir necesita, por tanto, que los dominados **acaten** la autoridad que pretenden tener quienes en ese momento dominan» (Weber, 1969b: 84-85)».

Volviendo al fragmento que encierra la definición más precisa:

«Sociológicamente, el Estado moderno sólo puede definirse en última instancia a partir de un **medio** específico que, lo mismo que a toda asociación política, le es propio. A saber: el de la coacción física (...). Por supuesto, la coacción no es en modo alguno el medio normal o el único del Estado —nada de esto— pero sí su medio específico. En el pasado, las asociaciones más diversas —empezando por la familia— emplearon la coacción física como medio perfectamente normal. Hoy, en cambio, habremos de decir: *el Estado es aquella comunidad humana que en el interior de un determinado territorio —el concepto de “territorio” es esencial a la definición— reclama para sí (con éxito) el monopolio de la coacción física legítima*» (Weber, 1979: 1056. Cursiva de J. M.).

Esta definición contiene, por tanto, tres componentes básicos (Pérez-Agote, 1986: 67-74, y 1989: 17-18 y 136-14): 1) la «comunidad humana»; 2) «el territorio»; y 3) «el monopolio de la coacción física legítima». Ahora bien, este último elemento debe desdoblarse analíticamente en el «monopolio de la violencia física» y en el «éxito» en el uso de dicho monopolio; y, a su vez, esta eficacia social sólo es posible mediante la legitimación intelectual y existencial de dicha coacción física en la conciencia de quienes la aceptan.

La definición comienza acotando un elemento subjetivo básico: la «comunidad humana».

«Llamamos **comunidad** a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción —en el caso particular, por término medio o en el tipo puro— se inspira en el **sentimiento subjetivo** (afectivo o tradicional) de los partícipes de **constituir un todo**» (Weber, 1979: 33).

Sigue luego la identificación de un elemento objetivo fundamental: el «territorio». Objetivo físico, necesario para delimitar geográficamente el campo de acción del Estado; y como referente material del vínculo político y psicosocial entre quienes lo habitan, así como de los límites geográficos de ese mismo vínculo. Por último, el Estado no puede definirse por ninguno de los contenidos sobre los que se ejerce su actividad social:

«Desde el punto de vista de la consideración sociológica, una “asociación política” y en particular un “Estado” no se pueden definir por el contenido de lo que hacen. En efecto, no existe apenas tarea alguna que una asociación política no haya tomado alguna vez en sus manos, ni tampoco puede decirse de ninguna, por otra parte, que la política haya sido exclusivamente propia de aquellas asociaciones que se designan como políticas, y hoy como Estado, o que fueron históricamente las precursoras del Estado moderno» (Weber, 1979: 1056).

Por tanto, el elemento central de la definición del Estado, será la forma más característica de las relaciones sociales estatales: el «monopolio de la coacción física legítima». Algo que implica tanto la efectividad objetiva de ese monopolio (su «éxito») como su aceptación subjetiva por parte de cada individuo y de los demás grupos sociales. No basta únicamente, por tanto, con el «mandato» de quienes controlan el Estado, sino que dicho mandato debe venir además acompañado por la «obediencia» espontánea de quienes se hallan bajo su dominio.

«Es menester que los hombres dominados se sometan a la autoridad de los que dominan en cada caso. Cuándo y por qué lo hagan, sólo puede comprenderse cuando se conocen los motivos internos de justificación y los medios externos en que la dominación se apoya» (Weber, 1979: 1057).

Ahora bien, sociohistóricamente, esto implica un proceso relativamente complejo. Para transformar su fuerza en derecho y la obediencia física en deber jurídico e incluso moral, el Estado primitivo necesita la colaboración de otras asociaciones de dominación especializadas en el control

social de la conciencia individual y en la producción y la reproducción sociales de la violencia simbólica.

2.2. **Dominación material y dominación espiritual: relaciones sociohistóricas entre la Iglesia y el Estado**

En general, un determinada situación de dominación sólo se mantiene en tanto en cuanto aquellos que mandan son capaces de convertir su poder en derecho legítimo y la obediencia forzosa de quienes se hallan físicamente bajo su dominio en un deber consciente. Y como esto no puede lograrse exclusivamente mediante la violencia material y una política de orden público, por más contundente que ésta sea, resulta también necesaria la estrecha colaboración de las asociaciones especializadas en la dominación simbólica o ideológica, y en la producción y reproducción de sus mecanismos sociales respectivos. Es decir, la violencia material no basta para legitimar la dominación social del Estado. Se precisa también del desarrollo eficaz de la violencia simbólica y psíquica. El poder político tiene necesidad del poder especializado en la coacción hierocrática espiritual, un poder que, por otra parte, ha evolucionado también desde la relativa simplicidad de sus formas sociohistóricas primitivas a la complejidad singular de la Iglesia.

«Por **asociación hierocrática** debe entenderse una asociación de dominación cuando y en la medida en que aplica para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo y rehusando bienes de salvación (coacción hierocrática). Debe entenderse por **iglesia** un **instituto** hierocrático de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantiene la pretensión al **monopolio** legítimo de la coacción hierocrática» (Weber, 1979: 44).

«Para el concepto de **asociación hierocrática** no es característica decisiva la clase de los bienes de salvación ofrecidos —de este mundo o del otro, externos o internos—, sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su **dominación** espiritual sobre un conjunto de hombres. Para el concepto de **iglesia**, por el contrario —y de acuerdo con el lenguaje corriente (adecuado en este caso)—, es característico su carácter de instituto racional y de empresa (relativamente) continuada, como se exterioriza en sus ordenaciones, en su cuadro administrativo y en su pretendida dominación **monopólica**. A su **tendencia** normal de instituto eclesiástico corresponde su dominación **territorial** hierocrática y su articulación territorial (parroquial) (...).

Pero en realidad el monopolio de dominación **territorial** no ha sido nunca tan esencial para la iglesia como para la asociación política, y hoy desde luego, en modo alguno. El carácter de **instituto**, especialmente la condición de que se “nazca” dentro de una iglesia, la separa de “la secta”, cuya característica es ser **unión**, que sólo acoge personalmente a los religiosamente calificados» (Weber, 1979: 45).

Con mayor precisión:

«La hierocracia se desarrolla hasta formar una **Iglesia**: 1) cuando surge un estamento sacerdotal separado del “mundo” y cuyos ingresos, ascensos, deberes profesionales y conducta específica (extraprofesional) son sometidos a una reglamentación propia; 2) cuando la hierocracia tiene pretensiones de dominio “universalistas”, es decir, ha superado la vinculación al hogar, al clan, a la tribu, sobre todo cuando se han desvanecido las fronteras étnico-nacionales y existe, por tanto, una completa nivelación religiosa; 3) cuando el dogma o el culto han sido racionalizados, *consignados en escritos sagrados, comentados y convertidos*, no sólo en forma de una rutina técnica, en objeto de instrucción; y 4) cuando todo esto se realiza dentro de una comunidad **institucional**. Pues el punto decisivo, cuyos resultados son estos principios desarrollados en muy distintos grados de pureza, es la separación entre el carisma y la **persona** y su vinculación a la institución y especialmente al **cargo**. Pues la “iglesia” se distingue de la “secta”, en el sentido sociológico de este vocablo, por el hecho de que se considera como administradora de una especie de fideicomiso de los eternos bienes de salvación que se ofrecen a cada uno, y en la cual no se ingresa normalmente de un modo espontáneo, como en una asociación, sino dentro de la cual se nace, y a cuya disciplina pertenece también el recalcitrante. Esto es, la Iglesia no es, como la “secta”, una comunidad de personas carismáticamente cualificadas desde el punto de vista personal, sino la portadora y administradora de un carisma **oficial**» (Weber, 1979: 895).

Una iglesia supone, pues, la existencia de un sistema de agentes especializados en la administración de los bienes espirituales supremos de la comunidad y monopolizadores de su administración, sobre la base material de la forma universal y la rigurosa racionalización de su institucionalización. Por lo mismo, determina la concepción del mundo, de la sociedad y del hombre, los sentimientos existenciales más íntimos y los hábitos morales básicos de todos los miembros de dicha comunidad.

La Iglesia cuenta con un aparato de coacción y con determinados mecanismos de poder, lo mismo que el Estado. Pero, ese aparato y esos mecanismos son, básicamente, de naturaleza psíquica. Su función es la

reproducción **legítima** de una determinada situación de dominación: la legitimación del poder mediante la domesticación de los súbditos. Lo que consigue por medio de determinados artilugios psicosociales clave. A saber: 1.º) la imposición de una visión de la realidad, de la sociedad y del lugar que el hombre y cada hombre concreto ocupan en ellas (es decir, de una determinada interpretación de la cultura, de una ideología relativamente precisa y legitimadora de las relaciones de dominación); 2.º) el fomento sistemático de los sentimientos existenciales básicos coherentes con dicha representación mediante los ritos y prácticas religiosas y un determinado tipo de relaciones sociales y de relaciones simbólicas en general; 3.º) la inculcación de un sistema de prácticas (de una moral fundamentalmente), coherente con dichas creencias y sentimientos existenciales.

Por lo demás, entre Iglesia y Estado existe una división institucionalmente explícita del ejercicio de la dominación:

«El poder temporal pone a disposición del espiritual los medios externos de coacción para la conservación de su poderío, y cuando menos la recaudación de los impuestos eclesiásticos y de otros medios materiales de subsistencia. Como compensación por tal servicio, el poder espiritual suele ofrecer al temporal especialmente la seguridad del reconocimiento de su legitimidad y la domesticación de los súbditos mediante sus medios religiosos (...). El cumplimiento técnico de los deberes para con los dioses (...) se haya en manos de un sacerdote sencillamente subordinado al poder político. Sustentado por las prebendas del Estado, carece de autonomía económica, de posesiones propias y de un aparato burocrático auxiliar independiente del poder político. Todos sus actos oficiales se hallan reglamentados por el Estado» (Weber, 1979: 893).

Materialmente, la Iglesia está subordinada al Estado. Pero, prácticamente, es la primera la que, al modelar el núcleo psíquico de la personalidad, «doméstica» a los individuos y legitima así el orden social.

«Lo general es el compromiso entre las potencias del más allá y del más acá. Y tal compromiso se encuentra efectivamente muy próximo a los intereses recíprocos. Es evidente que el poder político está en situación del poner al servicio de la hierocracia al **brachium saeculare** con vistas a la extirpación de los herejes y a la recaudación de los impuestos. Dos cualidades del poder hierocrático lo recomiendan para que el político se le alie. En primer lugar, es el poder que **legítima** (...). En segundo lugar, constituye un procedimiento incomparable por la **domesticación** de los dominados» (Weber, 1979: 905-906).

La legitimación de las relaciones de dominación mediante la «domesticación» de los dominados es, por tanto, la función social básica del poder eclesiástico.

2.3. Equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela

Ahora bien, aunque Weber centra sus análisis en la Iglesia, hay también en él alusiones más o menos coyunturales a otras asociaciones de dominación, como la familia y la escuela. Por ejemplo:

«El ámbito de la influencia autoritaria de las relaciones sociales y de los fenómenos culturales es mucho mayor de lo que a primera vista parece. Valga como ejemplo la suerte de **dominación** que se ejerce en la escuela, mediante la cual se imponen las formas de lenguaje oral y escrito que valen como ortodoxas. Los dialectos que funcionan como lenguaje de cancillería de una **asociación** política autocéfala, es decir, de sus señores, se convierten en su forma de lenguaje y escritura ortodoxa y han determinado separaciones “nacionales” (por ejemplo, Holanda y Alemania). La autoridad de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforma a la juventud y de esa manera a los hombres» (Weber, 1979: 172.).

«La dominación patriarcal (del *pater familias*, del jefe del pueblo o del “padre de la patria”) no es más que el tipo más puro de la dominación tradicional. Toda clase de “superioridad” que con éxito asume autoridad legítima en virtud simplemente de una habituación inveterada pertenece a la misma categoría, aunque no presente una caracterización tan clara. La fidelidad inculcada por la educación y la habituación en las relaciones del niño con el jefe de familia constituye el contraste más típico con la posición del trabajador ligado por contrato a una empresa, por una parte, y con la relación religiosa emocional del miembro de una comunidad con respecto a un profeta, por la otra. Y efectivamente, la asociación doméstica constituye la célula reproductora de las relaciones tradicionales de dominio» (Weber, 1979: 710).

La orientación neweberiana de la «nueva sociología de la educación» se ha apoyado precisamente en este tipo de referencias y fragmentos y en su lenguaje típico para profundizar en la interpretación de la equivalencia funcional entre la iglesia y el sistema de enseñanza moderno.

«Forman parte del lenguaje que Weber utiliza en nuestro campo entre otras muchas expresiones: **coacción psíquica, bienes cultu-**

EQUIVALENCIA FUNCIONAL ENTRE LA IGLESIA Y LA ESCUELA		
	Iglesia	Escuela
Naturaleza	Poder hierocrático	Poder secular
Funciones básicas	— Administración salvación. — Domesticación súbdito. — Legitimación del Estado.	— Administración cultura. — Domesticación ciudadano. — Legitimación del Estado.
Paralelismo institucional	— Unidad y autonomía institucionales. — Pretensión de dominio universalista. — Sacerdocio profesional. — Monopolio de la coacción hierocrática. — Separación del carisma y de la persona: unión del carisma y del cargo. — Racionalización del dogma y del culto.	— Unidad y autonomía institucionales. — Pretensión de dominio universalista. — Magisterio profesional. — Monopolio de la cultura académica. — Separación del saber y de la persona reales: jerarquía del saber y niveles de enseñanza. — Saber academicista y credencialismo escolar.
Etiquetado	— Buen o mal creyente.	— Bueno o mal alumno.

rales, acción simbólica, inculcar, contenido cultural, hábitos, aparato eclesiástico, aparato coactivo; en fin, reproducir (las relaciones de dominación)» (Lerena, 1983: 474).

Se establece un paralelismo riguroso entre el poder hierocrático y la administración de los bienes espirituales por la Iglesia, de un lado, y el poder secular y la administración de los bienes culturales por la Escuela, del otro: las funciones de **domesticación** y de **legitimación** de la primera se extienden al sistema de enseñanza conforme se desarrolla éste. En ambos casos se trataría básicamente de lo mismo, de modelar la psique del individuo humano y especialmente de la juventud: y, en lugar de hablar de buen o mal hijo de los dioses, se hablaría de «buen» y «mal alumno».

Como ocurre con la Iglesia, el sistema escolar se apoya en la existencia de un conjunto de agentes profesionales, en su monopolio de la cultura escolar, en la racionalización de la instrucción, la separación entre el carisma personal y el de la institución, y en la pretensión de dominio

universalista de la misma sobre unas bases materiales similares. Como la Iglesia, la escuela constituiría un aparato de coacción fundamentalmente psíquica y muy efectivo. La imposición de una determinada visión ideológica de la cultura humana, la transmisión de sentimientos existenciales coherentes con ella y la inculcación de modos de vida, hábitos y prácticas igualmente conformes con dicho duplicado mental de la realidad serían sus funciones básicas.

3. TIPOS DE DOMINACION Y TIPOS DE EDUCACION

Apoyándose siempre en su extraordinaria erudición cultural, Weber abstrae determinados tipos sociales, tipos de dominación, tipos educativos y tipos morales ideales, y propugna su interrelación dialéctica. Así, por ejemplo y por lo que respecta concretamente a los tipos morales (Istas, 1986, *passim*), a las formas elementales de la vida social —la comunidad doméstica, el linaje y la vecindad— corresponde una moral típica que se caracteriza por una exigente solidaridad social dentro de cada grupo. En la comunidad carismática, basada en la libre adhesión y el compromiso personal de cada individuo con el hombre detentador del carisma y directamente relacionado con lo superior y divino, se acentúa sobre todo el deber de la fidelidad personal. La sociedad racional, en general, se apoya en el poder racionalizador del desarrollo del mercado y de la burocracia y hace de la disciplina el fundamento de la vida social. La ciudad medieval, concretamente, ve ya en el mercado el arquetipo de toda actividad social racional y somete la conducta humana a las normas contractuales de la legalidad racional formal: fijadas por un contrato, las obligaciones mutuas no tienen validez más que en la medida en que son objeto de un acuerdo formal explícito previo.

3.1. Dominación carismática, tradicional y legal

A la sociedad racional ideal le corresponde la **dominación legal** cuya modalidad ideal más importante será la **dominación burocrática**, y que hay que contraponer a la **dominación carismática** y a la **dominación tradicional**. Pero ninguna de ellas se da, lógicamente, en estado puro: se trata tan sólo de tipos ideales y de recursos metodológicos, aunque muy básicos.

TIPOS DE DOMINACION		
Legitimidad	Fundamentación interna	Mecanismos psicosociales
Carismática	Autoridad carismática. Autoridad de la gracia de la persona carismática: profeta, caudillo o jefe militar o político.	Fe, adhesión y confianza puramente personal en las virtudes singulares del hombre carismático.
Tradicional	Autoridad tradicionalista Carácter sagrado de la costumbre y del «eterno ayer».	Respeto de la costumbre y sacralización piadosa del «orden tradicional».
Legal	Autoridad legal Vinculación impersonal a un «deber» funcional, justo, racional y legal y a la competencia del «servidor» del Estado.	Creencia en la validez, racionalidad y justicia formal y objetiva de la norma legal. Obediencia y confianza en la legalidad de la regla general.

«Las diferencias entre los tipos que acabamos de esbozar penetran en todas las particularidades de su estructura social y de su importancia económica.»

«Sólo una exposición sistemática podría confirmar la medida en que son adecuadas las distinciones y la terminología aquí elegidas. Baste aquí con señalar que en absoluto pretendemos que éstas sean las únicas posibles, y mucho menos que todas las estructuras empíricas de dominación tengan que corresponder de "modo puro" a unos de estos tipos. Exactamente al contrario, la abrumadora mayoría de ellas representa una combinación, o un estado de transición, entre varios de ellos» (Weber, 1987a: 266).

El problema es siempre en virtud de qué se obedece, cuál es la representación de la legitimidad y cuáles son los mecanismos psicosociales que se emplean para conseguirla. Ahora bien, Weber habla básicamente de tres tipos de legitimación de la dominación:

«En principio (para comenzar por ellos) existen tres tipos de justificaciones internas, de fundamentos de la **legitimidad** de una dominación. En primer lugar, la legitimidad del "eterno ayer", de la "**costumbre**" consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto. Es la legitimidad "tradicio-

nal”, como la que ejercían los patriarcas y los príncipes patrimoniales de viejo cuño. En segundo término, la autoridad de la **gracia (Carisma)** personal y extraordinaria, la entrega puramente personal y la confianza, igualmente personal, en la capacidad para las revelaciones, el heroísmo u otras cualidades de caudillo que un individuo posee. Es esta autoridad “carismática” la que detentaron los Profetas o, en el terreno político, lo jefes guerreros elegidos, los gobernantes plebiscitarios, los grandes demagogos o lo jefes de los partidos políticos. Tenemos, por último, una legitimidad basada en la “legalidad”, en la creencia en la validez de preceptos legales y en la “competencia” objetiva fundada sobre normas racionalmente creadas, es decir, en la orientación hacia la obediencia a las obligaciones legalmente establecidas; una dominación como la que ejercen el moderno “servidor del Estado” y todos aquellos titulares del poder que se asemejan a él» (Weber, 1969: 85).

El carisma puede ser mágico o hereditario (Weber, 1978: 60 y 62), secular o religioso. Se fundamenta en la fe y en la entrega personales al mago, al profeta o al caudillo y en la confianza igualmente personal en sus capacidades individuales (naturales y/o sobrenaturales) singulares. Por lo demás, esas disposiciones psicológicas están estrechamente relacionadas con una visión de la realidad social dominada por el supuesto de los poderes excepcionales del hombre carismático.

«En las consideraciones que siguen, se entenderá mediante la expresión “carisma” una cualidad **extraordinaria** de un hombre, lo mismo si es real, pretendida o supuesta. Por “autoridad carismática” se entenderá, por consiguiente, la dominación sobre hombres, más o menos interna, a la que éstos se someten en virtud de su fe en esta cualidad de esta **persona** determinada. A este tipo de señores pertenecen el hechicero mágico, el profeta, el líder en las expediciones de caza y de rapiña, el cabecilla guerrero, el llamado señor “cesarista”, el jefe personal de un partido en ciertas circunstancias, en relación a sus discípulos, a su séquito, a la tropa reclutada, al partido, etc.» (Weber, 1987a: 262).

«El mago fue el precursor histórico del profeta, tanto del profeta ejemplar, como del profeta emisario y del salvador. El profeta y el salvador se legitimaban, generalmente, por la posesión de un carisma mágico. Sólo que para ellos era únicamente un medio de procurarse el reconocimiento y la aceptación del significado ejemplar o del carácter emisario o salvífico de su personalidad. Efectivamente, el contenido de la profecía o del mandato del salvador era la orientación del estilo de vida hacia la búsqueda de un bien sagrado. Por tanto, era en este sentido una sistematización racional, al menos relativa, del estilo de vida, ya en ciertas peculiaridades, ya en su totalidad» (Weber, 1987a: 531).

«La legitimidad de su dominación descansa en la fe y en la entrega a lo extraordinario, a lo considerado como sobresaliendo por encima de las cualidades normales de los hombres, y por ello originariamente, como sobrenatural. Por consiguiente, esta dominación se basa en una fe mágica, en la fe en una revelación o en un héroe, cuya fuente es la “acreditación” de la cualidad carismática a través del milagro, la victoria y otros éxitos, es decir, a través del bien de los dominados, y que, por esto mismo, desaparece o amenaza con desaparecer junto con la autoridad reclamada por el líder tan pronto como la acreditación desaparece y el portavoz del carisma se ve abandonado por una fuerza mágica o por su dios. La dominación carismática no se organiza según las normas generales, ni tradicionales, ni racionales, sino, en principio, según revelaciones e inspiraciones concretas, siendo, en este sentido, “irracional”. Es revolucionaria en el sentido de que no se haya ligada a todo existente: “está escrito, pero yo os digo...”» (Weber, 1987a: 262-263).

En cuanto a la dominación tradicional, característica de la sociedad patriarcal y del señorío, el principado y la monarquía patrimoniales, se apoya en la conciencia social del carácter sagrado de la tradición y de la autoridad del «eterno ayer», así como en los sentimientos del respeto de la costumbre y de la piedad personal frente a un orden tradicional sacralizado.

«En lo que sigue se llamará “tradicionalismo” a la disposición anímica y a la fe en la **costumbre** cotidiana como norma inviolable de la acción; en consecuencia, se designará como “autoridad **tradicionalista**” a una relación de dominación que descansa sobre este fundamento, es decir, sobre la piedad hacia lo que siempre (real o pretendidamente) ha sido así. El tipo más importante, con mucho, de dominación que descansa sobre una autoridad tradicionalista y apoya su legitimidad en la tradición es el patriarcalismo, el dominio del padre de familia, esposo, o del más anciano de la casa o del linaje, sobre los miembros de la familia o del linaje, o el dominio del señor y patrón sobre los siervos, clientes, libertos, o del señor sobre los servidores y funcionarios domésticos, de los príncipes sobre los funcionarios de su casa y corte, sobre los ministeriales, clientes o vasallos, del señor patrimonial y del príncipe soberano (“padre del país”) sobre sus “súbditos”. Es propio de la dominación patriarcal, y de la patrimonial que corresponde a su mismo tipo, el que coexistan en ella una serie de normas inviolables, por tener una validez sagrada absoluta, cuya transgresión acarrea daños mágicos o religiosos, y un ámbito de arbitrariedad y favor del señor libremente cambiante, que juzga en principio sólo según sus relaciones “personales”, no según relaciones “objetivas”, y que es, en este sentido, irracional».

«La dominación carismática, que reposa en la fe, en la santidad o en el valor de lo extraordinario, y la dominación tradicionalista (patriarcal), que se apoya en la fe en la santidad de lo cotidiano, se distribuyeron en el pasado remoto los tipos más importantes de todas las relaciones de dominación. En el ámbito de lo vigente por la fuerza de la tradición sólo los portadores de carisma podían introducir un “nuevo” derecho: oráculos de los profetas, disposiciones de los príncipes guerreros carismáticos. La revelación y la espada, los dos poderes fuera de lo cotidiano, eran también los dos innovadores típicos. Pero ambos, tan pronto como habían realizado su obra, caían, de modo típico, en la rutinización» (Weber, 1987a: 263).

Por último, la dominación legal descansa en la visión social de una sociedad racional, unas leyes funcionales y justas y unos funcionarios competentes, jerarquizados y con un ámbito profesional definido e igualmente jerarquizado, que se produce continuamente sobre la base de la creencia y de la confianza del pueblo en la validez, objetividad, racionalidad, carácter pactado y justicia de las normas jurídicas.

«Nuestras asociaciones actuales, sobre todo las políticas, pertenecen al tipo de dominación “legal”. La legitimidad de sus mandatos reposa, para el que posee este poder, en una regla racionalmente articulada, pactada y otorgada, y la legitimación para articular estas reglas reposa de nuevo en una «constitución» racionalmente articulada o interpretada. Se ordena, no en nombre de una autoridad personal, sino en nombre de una norma impersonal, e incluso la promulgación de una orden es también, por su parte, obediencia a una norma, y no libre arbitrio, gracia, o privilegio. El funcionario es el sujeto del poder de mando, y nunca lo ejerce por derecho propio, sino que siempre lo ostenta en representación de una “institución” impersonal, de la específica vida común, dominada normativamente mediante reglas escritas, de hombres determinados e indeterminados, pero determinables por características reguladas. La “competencia”, un ámbito materialmente delimitado de posibles objetos de sus órdenes, comprende el campo de su poder legítimo. Frente al “ciudadano” o al “miembro” de la asociación, se encuentra una jerarquía de “superiores”, a la que puede dirigir sus quejas en orden jerárquico» (Weber, 1987a: 261).

Aparte de esto, la lógica psicosocial general de la dominación legal se reproduce también en el caso de su subtipo más puro, la **dominación burocrática**, característica del capitalismo occidental, una cultura histórica que tiene además algunos otros rasgos esenciales: la organización racional del trabajo, la economía empresarial, el concepto de ciudadano y

un Estado, un derecho, una ciencia, una técnica e incluso una ética existencial **racionales**.

«Resumiendo una vez más las notas peculiares del capitalismo occidental y sus causas, cabe distinguir los siguientes rasgos. Sólo él creó una **organización racional de trabajo**, que de otro modo hubiera sido imposible (...). La **supresión de las barreras existentes entre la economía interior y exterior**, entre moral dentro y fuera del linaje, la **penetración del principio mercantil en la economía interior** y la **organización del trabajo sobre esa base** constituyen la segunda característica del capitalismo occidental: (...) en ninguna parte encontramos la **organización empresarial del trabajo** como se conoce en Occidente.»

«Que ese desarrollo sólo se produjera en Occidente, se debe a los rasgos culturales característicos que son peculiares a esta zona de la tierra. Sólo el Occidente conoce un **Estado** en el **moderno sentido de la palabra**, con administración orgánica y relativamente estable, funcionarios especializados y derechos políticos; los atisbos de estas instituciones en la Antigüedad y en el Oriente no alcanzaron pleno desarrollo. Sólo en Occidente se encuentra el concepto de **ciudadano (civis romanus, citoyen, bourgeois)**, porque sólo en Occidente se dio una ciudad en el sentido específico de la palabra. Además, sólo el Occidente posee una **ciencia en el sentido actual**; teología, filosofía, meditación sobre los últimos problemas de la vida fueron cosas conocidas por chinos e indios, acaso con una profundidad como nunca lo sintió el europeo; pero una ciencia racional y una **técnica racional** fueron cosas desconocidas para aquellas culturas. Finalmente, la cultura occidental se distingue de todas las demás, todavía, por la existencia de personas con una **ética racional de la existencia**. En todas partes encontramos la magia y la religión, pero sólo es peculiar de Occidente el fundamento religioso del régimen de vida, cuya consecuencia había de ser el racionalismo específico» (Weber, 1978: 265-266).

«Con la victoria del racionalismo jurídico **formalista**, apareció en Occidente, junto a los tipos tradicionales de dominación, el tipo **legal**, cuya especie más pura, si bien no la única, ha sido y es la dominación **burocrática**. El tipo más importante de esta estructura de dominación lo representa, como ya se ha dicho, la condición de los modernos funcionarios estatales y comunales, de los modernos sacerdotes y capellanes católicos, de los funcionarios y empleados de los bancos y grandes empresas capitalistas de nuestros días. La característica decisiva para nuestra terminología ha de ser lo que ya antes hemos mencionado: no se trata de un sometimiento en virtud de la fe y la entrega a personas

agraciadas con el carisma, profetas y héroes, y tampoco del sometimiento, en virtud de una tradición sagrada y de la piedad, a señores **personales** determinados por el orden tradicional, y, eventualmente, a los detentadores de cargos prebendarios o feudales, legitimados como derecho **propio** por el privilegio y el otorgamiento; sino de una vinculación **impersonal** a su “deber oficial”, funcional, descrito de modo general, la cual, igual que el derecho de dominación que le corresponde, la “competencia”, está fijada por normas (leyes, decretos, reglamentos) **racionalmente articuladas**, de tal modo que la legitimación de la dominación se concreta en la legalidad de la regla, establecida con carácter general, con un fin determinado, y correctamente articulada y promulgada desde un punto de vista formal» (Weber, 1987a: 265-266).

En este sentido, la dominación burocrática de la ley y el Estado racional en forma pura sólo se han dado en Occidente. Y, por lo demás, sus orígenes se vieron favorecidos por la asociación entre el Estado y los juristas, cuya competencia profesional pudo beneficiarse del conocimiento de un derecho esencialmente formal (racional y «calculable»): el de la Roma antigua.

«Estado, en el sentido de Estado **racional**, sólo se da en Occidente. En el antiguo régimen chino, por encima del poder inquebrantado de linajes, gildas y gremios, se extendía una tenue capa de funcionarios, los mandarines. El mandarín, es por lo pronto, un literato de formación humanista, que posee un prebenda, pero carece de toda cultura en materia de administración; que ignora la jurisprudencia, y en cambio es calígrafo, sabe hacer versos, conoce la milenaria literatura de los chinos y es capaz de interpretarla. La labor política que puede desarrollar, carece de importancia. Un funcionario de esta índole no administra por sí mismo; la administración está en manos de los funcionarios de su cancillería. El mandarín es trasladado de un lugar a otro, para que no logre arraigar en ninguno; incluso le está prohibido desempeñar el cargo en su comarca natal. Como no comprende el dialecto de su provincia, es para él imposible tratar con el público. Un Estado con empleados de este tipo es algo muy distinto de un Estado occidental. En la realidad, todo descansa sobre la idea mágica de que la excelencia de la emperatriz y de los funcionarios, es decir, lo perfecto de su formación literaria, basta para mantener todo en orden, en tiempos normales. Ahora bien, si sobreviene la sequía o algún otro acontecimiento adverso, promulga un edicto ordenando que se hagan más duras las pruebas de versificación o que se aceleren los procesos, porque de otro modo los espíritus se irritan. El Imperio es un Estado agrario. A ello se debe el poderío de los linajes agrícolas, sobre los cuales descansan las nueve décimas partes de la economía, y, junto a ellas, aparecen las gildas y asociaciones gremiales en toda su pujanza.

En términos esenciales todo está abandonado a sí mismo. Los funcionarios no gobiernan y sólo intervienen en casos de agitación o cuando suceden otros acontecimiento desagradables» (Weber, 1978: 285).

«Cosa muy distinta es el Estado racional, único terreno sobre el cual pueda prosperar el capitalismo moderno. Dicho Estado se apoya en una burocracia especializada y en un derecho racional (...). El **Derecho racional** del Estado moderno en Occidente, según el cual el elemento decisivo es la burocracia especializada, procede del Derecho romano en el aspecto formal, aunque no en el contenido (...). La recepción del derecho romano sólo fue decisiva en el sentido de que creó un **pensamiento jurídico-formal** (...). El derecho romano fue (...) el medio de aplastar el derecho material, en beneficio del formal» (Weber, 1978: 285-288).

«Pero este derecho formalista es **calculable** (...). Lo que éste [el capitalismo] necesita es un Derecho que pueda calcularse como una máquina; los puntos rituales y mágicos no desempeñan papel alguno. La creación de un Derecho semejante se logró cuando el Estado moderno se asoció con los juristas para imponer sus exigencias de dominio (...). En China, donde la situación estaba dominada por el mandarín de formación humanista, el monarca no disponía de jurista alguno, y la lucha reñida por las distintas escuelas filosóficas, en torno a la cuestión de cuál de ellas formaba los mejores estadistas, siguió riñéndose hasta que, por último, triunfó el confucianismo ortodoxo. Igualmente la India conoció escritores, pero no juristas bien formados. En cambio, Occidente, dispuso de un Derecho formalmente desarrollado, producto del genio romano, y los funcionarios, formados conformes al espíritu de este Derecho, eran como técnicos de la administración, superiores a todos los demás. Para la Historia de la Economía este hecho revistió cierta importancia, porque la alianza entre el Estado y la jurisprudencia formal vino a favorecer indirectamente al capitalismo» (Weber, 1978: 288-289).

3.2. Educación carismática, humanista y burocrática

La tipología ideal weberiana sobre la dominación está estrechamente relacionada con su clasificación igualmente «ideal» de la educación.

«Una tipología sociológica de los objetivos y medios educativos no puede darse aquí como de paso. Pero seguramente no están fuera de lugar algunas observaciones sobre el tema».

«Históricamente, los polos opuestos más extremos en el campo de los objetivos de la educación son despertar el carisma, es decir, cualida-

des heroicas o dones mágicos, por una parte, y transmitir una instrucción especializada, por otra. El primer tipo corresponde a la estructura carismática de la dominación; el último, a la estructura burocrática **racional** moderna. Ninguno de ellos se encuentra sin relación y sin posibilidades de transición hacia el otro. El héroe guerrero o el mago necesitaban de los conocimientos especializados, y los funcionarios especializados suelen ser instruidos en algo más que el puro saber. Pero son polos opuestos. Entre estos dos polos radicales se encuentran todos los tipos de educación que intentan **cultivar** en el educando un determinado **estilo de vida**, secular o espiritual, pero en todo caso estamental» (Weber, 1987a: 402).

A la dominación carismática le corresponde, por consiguiente, la educación carismática. A la dominación tradicional, la educación humanística. Y en cuanto a la educación especializada, es la propia de la dominación burocrática del capitalismo occidental, el subtipo más puro de la dominación legal. Además de distinguirse por sus objetivos educativos, cada uno de estos tipos tienen también sus técnicas pedagógicas y una determinada forma de legitimación ideológica. La educación carismática, concretamente, echa mano de la sugestión para desvelar la naturaleza extraordinaria del hombre singular, guerrero o sacerdote. Por eso, propiamente, más que de educación, debería hablarse de un «despertar» ritual de un don excepcional o de una «conversión» mágica que pondría socialmente de manifiesto la gracia puramente personal del individuo carismático.

«La disciplina carismática de la antigua ascesis mágica y las pruebas heroicas que hechiceros y héroes guerreros emprendían con los muchachos, tenían como objetivo ayudar al novicio en la adquisición de una “nueva alma” en el sentido animista, es decir, a un renacimiento o reencarnación. En nuestro lenguaje, esto significa **despertar** y probar una facultad que se tenía como don gracioso puramente personal. Pues un carisma no puede enseñarse ni inculcarse. Su germen **está ahí**, o se infunde a través de un milagro de renacimiento mágico, o, si no, es inalcanzable» (Weber, 1987a: 402).

Una modalidad particular de este tipo general es, por ejemplo, la correspondiente al androceo o «casa de los varones» y a su noviciado peculiar:

«En una época perfectamente delimitada de la existencia, y que comprende de los veinticinco a los treinta años, los hombres viven en común, en una casa, fuera de la familia. Sobre esta base colectiva se practican la caza, la guerra, la magia y el trabajo de fabricación de armas u otros importantes utensilios metálicos. Los jóvenes, reunidos en gru-

TIPOS IDEALES DE EDUCACION

Tipo ideal	Objetivo	Técnicas educativas	Legitimación
Carismático	Despertar el carisma del novicio, héroe o guerrero.	<ul style="list-style-type: none"> — Sugestión mágica. — Pruebas heroicas. — Iniciación del adolescente. 	<ul style="list-style-type: none"> — Animismo. — Fe en la magia de la reencarnación y en la gracia natural.
Humanístico	Cultivar el estilo de vida, secular o espiritual, de «el hombre de cultura» (escriba, intelectual o caballero de la corte).	<ul style="list-style-type: none"> — Contacto y contagio personales. — Familiarización con el ritual. — Técnica del examen, como práctica mágica. 	<ul style="list-style-type: none"> — Leyenda de los grupos privilegiados.
Burocrático	Instruir al funcionario y al experto en general.	<ul style="list-style-type: none"> — Extensión, burocratización y jerarquización escolares. — Instrucción especializada y credencialismo educativo (títulos y exámenes). 	<ul style="list-style-type: none"> — Concepción puramente técnica o instrumental de la razón.

pos, roban con frecuencia las mujeres y realizan en común esa hazaña, de manera que el matrimonio por raptó tiene carácter poliándrico; en otros casos, las mujeres se compran. Está prohibido a las mujeres penetrar en la casa de los varones, para conservar el carácter secreto de estas viviendas; con objeto de ahuyentar a las mujeres recurren los miembros a terroríficas procesiones (...). A partir de una edad determinada se separan de la casa de varones, trasladándose al pueblo, para vivir con sus mujeres. Dentro de la casa de los varones también abunda el noviciado. En una determinada edad se saca a los niños de las familias, se les somete a prácticas de carácter mágico (es muy frecuente la circuncisión), son consagrados como adolescentes e ingresan, entonces, en la casa de los varones. El conjunto es una especie de cuartel, una instrucción militar (...))» (Weber, 1978: 51-52).

En el caso de la educación humanística, ésta se orienta a «cultivar» un determinado **ethos** de casta con la ayuda de dos medios pedagógicos básicos: la técnica del contagio o del contacto estrecho y continuo entre maestros y discípulos (contacto que a veces implica también la escolariza-

ción o alguna otra forma de internado), y la familiarización con determinados ritos y ceremoniales y con un sistema de símbolos culturales en general. Esta "pedagogía de la cultura" pretende producir un «hombre de cultura». Puede tener diversas modalidades, según el ideal de cultura del **status** dominante. Pero, en todo caso, el contagio personal y la familiarización con el ritual, como mecanismos sociales básicos de dicha pedagogía, garantizan la eficacia de la inculcación profunda de una ideología, una actitud moral social particular y un conjunto coherente de hábitos exclusivos del grupo privilegiado en cuestión. Aparte de esto, hay también a veces otros instrumentos pedagógicos complementarios, entre los que cabe destacar la técnica del examen y del diploma, que llega en ocasiones hasta el extremo del formalismo más puro. Tal es, por ejemplo, el caso del sistema escolar de la cultura china de los mandarines, que, con sus «bibliotecas vivientes», lleva la ritualización al máximo. Aparte de esto, lo común es que un grupo de **status** de este tipo refuerce su posición privilegiada con el culto mitológico del honor (con la **leyenda de los grupos privilegiados**), por lo menos hasta que, en situaciones de grave crisis social y miseria popular, dicha leyenda se vuelve contra él:

«La pedagogía de la cultura pretende **educar** un "hombre de cultura", es decir, un hombre con un determinado estilo de vida interior y exterior, cuyos tipos difieren según el ideal cultural del estrato dominante. En principio, también esto puede hacerse con cualquiera. Lo único que cambia es el objetivo. Si el estamento dominante es un estrato de guerreros estamentalmente segregados, como en Japón, la educación intentará obtener un caballero, cortesantemente estilizado, que desprecia a los hombres de letras, tal como lo hacía el **samurai** japonés, y, por lo demás, de muy diferente condición según los casos particulares; si se trata de un estrato de sacerdotes, intentará hacer del educando un escriba, o un intelectual, aunque también de muy distinto **cuño**» (Weber, 1987a: 402).

«Los exámenes chinos no acreditaban una cualificación especializada como los exámenes modernos, burocráticamente racionales, de nuestros juristas, médicos, técnicos, etc. Pero tampoco acreditaban la posesión de un carisma, como las pruebas típicas de los magos y de las ligas masculinas (...). En lo que respecta a la técnica de los exámenes, éstos comprobaban si se poseía un cultivo literario, y el **modo de pensar** de él derivado, adecuado al hombre de élite. Y esto en un grado mucho más específico que en los gimnasios humanistas alemanes, cuya finalidad suele hoy justificarse en la práctica con el modelo de la educación formal en la antigüedad clásica. Por lo que puede concluirse de las tareas

puestas a los escolares durante los exámenes, en sus grados inferiores, eran semejantes a los temas de composición de los últimos cursos de un instituto de bachillerato alemán, o quizá sea más exacto compararlos con los de la clase selecta de una escuela superior femenina alemana. En todos los estadios debía haber pruebas de caligrafía, de estilística, de dominio de los escritores clásicos, y finalmente, de modo semejante a nuestra enseñanza de la religión, de la historia, o del alemán, una prueba de conformidad con las orientaciones mentales prescritas. Para nuestro contexto, lo decisivo de esta formación es su carácter puramente mundano, de un lado, y de otro, libresco, excesivamente literario y ligado al canon de la interpretación ortodoxa de los clásicos» (Weber, 1987a: 403-404).

«El carácter secular de esta educación se contraponen a otros sistemas educativos de cuño literario que le son semejantes. Los exámenes literarios eran un asunto puramente político. La enseñanza se realizaba en parte mediante tutores privados, en parte en colegios subvencionados con cuerpos docentes. Pero ningún sacerdote formaba parte de ellos (...). La educación china perseguía intereses prebendarios, y estaba ligada a la escritura, pero era una educación, una formación puramente laica, de cuño en parte ritual-ceremonial, y en parte ético-tradicionalista» (Weber, 1987a: 408-409).

«Así, pues, si la técnica y el contenido sustantivo de los exámenes tenían un carácter puramente secular y representaban una especie de "examen de erudición literaria», la visión popular, sin embargo, les atribuía un sentido completamente distinto, mágico y carismático. A los ojos de las masas, el funcionario y el candidato chinos que habían superado con éxito los exámenes no era en modo alguno candidatos a los oficios, cualificados únicamente por sus conocimientos, sino representantes probados de cualidades mágicas (...). Y también la posición de los funcionarios y de los candidatos examinados se correspondían en aspectos importantes con la de, por ejemplo, un capellán católico. La terminación de la enseñanza y el examen no significaban el fin de la inmadurez escolar. Una vez superado el "bachillerato", el candidato era sometido a la disciplina del director de la escuela y de los examinadores. Si su conducta era mala, se le borraba de las listas. En ciertas circunstancias, recibía palmetazos. Sí, más tarde, el candidato lograba pasar felizmente los exámenes del grado más alto, con sus estrictos ejercicios (en las celdas de ejercicios de las localidades de examen no eran raros enfrentamientos graves y muertes de suicidio, que eran tenidos, de acuerdo con la concepción carismática del examen, como "prueba" mágica, como demostración de la conducta pecadora del afectado) y se le otorgaba un cargo, según el número que hubiera obtenido en el examen y el patrocinio

que poseyera, no por ello dejaba de estar bajo el control de la escuela durante toda su vida. No solamente estaba expuesto, además de al poder de sus superiores, a la constante vigilancia y crítica de los censores, cuya capacidad se extendía incluso a la corrección ritual del mismo Hijo del Cielo; y no solamente estaba prescrita de siempre, y era considerada como un mérito, al estilo de la confesión católica de los pecados, la autoacusación de los funcionarios, sino que periódicamente, normalmente cada tres años, debía publicarse en la gaceta del Imperio (como diríamos nosotros) su conducta, constatada por las evaluaciones oficiales de los censores y de los superiores: una lista de sus méritos y sus defectos, dependiendo de cuyo resultado, se le mantendría en el puesto, o sería ascendido o degradado. Naturalmente que en el juicio de estas conductas solían ser decisivos factores distintos de los objetivos; pero lo que aquí importa es el “espíritu”, que era el de la dependencia perpetua de la escuela a causa del cargo» (Weber, 1987a: 409-411).

«La “leyenda” de todo grupo privilegiado es su superioridad natural y, si cabe, su superioridad “sanguínea”. En las relaciones que se manifiestan en la distribución estable de poderes, así como en la articulación de los “estamentos”, sobre todo cuando hay una escasa racionalización del pensamiento sobre la forma de la ordenación jerárquica, tal como resulta natural para las masas en tanto que por la fuerza de las circunstancias no se hacen de ello “problema”, las capas en situación negativa de privilegio aceptan asimismo tal leyenda. En las épocas en que la situación de las clases es evidente e inequívoca y se considera como obradora del destino, la mencionada leyenda de los privilegiados acerca de la suerte merecida del individuo constituye con frecuencia uno de los motivos que más apasionadamente irritan a las capas privilegiadas en sentido negativo. Esto ocurre en ciertos períodos de la historia antigua, en algunos de la historia medieval y ante todo en las luchas de clase modernas, en que tal leyenda y el prestigio de “legitimidad” que se apoya en ellos son objeto de los más violentos y efectivos ataques» (Weber, 1979: 705-706).

3.3. Burocratización del sistema de enseñanza, educación especializada y desalajo social de la cultura

Por último, la educación especializada es la típica de la dominación burocrática, característica de la sociedad europea occidental y resultado de un conjunto complejo de procesos sociales: desarrollo económico financiero, racionalización del derecho, importancia de los fenómenos de masas, concentración empresarial, facilidades de comunicación, centrali-

zación política, generalización del intervencionismo estatal y, sobre todo, dominio de la racionalización puramente técnica. El crecimiento constante del número de empleados y la naturaleza técnica de esta sociedad explican el desarrollo extraordinario del sistema escolar -- sobre todo de la enseñanza media y universitaria—, así como la tendencia a la burocratización de la escuela y la proletarización creciente del profesorado.

La lógica burocrática de la sociedad, extendiéndose a la escuela, ha desalojado la cultura creadora del sistema de enseñanza y la ha sustituido por la instrucción técnica y el saber especializado para el aprendiz de «experto». Además, para formar los distintos tipos de especialistas, burócratas y técnicos, el sistema escolar crece constantemente y se estructura internamente en forma diferencial y jerarquizada. La lucha por la obtención de un diploma se hace obsesiva: el título es hoy el requisito necesario para obtener o para conservar el prestigio y una posición económica y social privilegiada. Y la competencia crecientemente intensa y generalizada explica el ascendiente de una nueva lógica férreamente corporativista entre las capas profesionales de la moderna sociedad democrática que se disputan los mejores empleos y el prestigio social que éstos confieren.

«Sólo la moderna burocratización lleva a sus últimas consecuencias los exámenes racionales especializados (...). La burocratización del capitalismo y sus exigencias de técnicos, de empleados, especialistas, etc., se han extendido por todo el mundo. Esta evolución ha sido impulsada ante todo por el prestigio social de los títulos acreditativos adquiridos mediante pruebas especiales, y ello tanto más cuanto que han podido transformarse en ventajas económicas (...). La creación de diplomas concedidos por las Universidades e Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general, se hallan al servicio de la formación de una clase privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho (...) al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma. Si en todas partes advertimos la exigencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido, naturalmente, a un súbito "deseo de cultura", sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas acreditativos. Y el "examen" es, en la actualidad, el medio universal de llegar a este monopolio; de ahí su propagación irresistible» (Weber, 1978: 750-751).

Con una pintura tan pesimista de la cultura actual (dominio del racionalismo, interpretado en su forma más pobre y deshumanizada como puramente técnico e instrumental; tendencia a la burocratización general de la

sociedad; superespecialización, fragmentación de la cultura y ascenso social del experto; etcétera), se explica la protesta weberiana contra el **desencantamiento** general de la convivencia humana. Por lo demás, ése es también el contexto de sus obsesiones más personales, entre las que cabe resaltar la correspondiente al ascenso social del experto en perjuicio del hombre verdaderamente culto.

«Tras todas las discusiones del presente en torno a los fundamentos de la cultura se encuentra en algún punto decisivo el combate del tipo de “especialista” contra el antiguo “hombre culto”, combate que en todas las más íntimas cuestiones culturales se halla determinado por la incesante burocratización de todas las formas de poder públicas y privadas y por la importancia cada vez mayor del saber especializado» (Weber, 1979: 752).

En el fondo, Weber es presa de sus contradicciones más íntimas. Se revuelve contra la burocratización pura y el saber del experto. Pero, mientras da paso con su epistemología al subjetivismo metodológico, exige del científico y del profesor la estricta separación de hechos y valores, de su concepción del mundo y de su compromiso moral: la neutralidad absoluta del pensamiento y de la enseñanza. Reclama la autoeducación del individuo y critica duramente a las nuevas castas profesionales, pero sus planteamientos se orientan, sin embargo, en la práctica a favor de la reproducción de las élites tradicionales, de su dominación y de la situación social que la hace posible. Denuncia los males sociales del presente, pero reclama para el individuo aislado (y, por tanto, puramente abstracto e irreal) el derecho a ser el juez único de las grandes decisiones. Aunque su enorme lucidez enriqueció notablemente nuestro conocimiento de la lógica de la dominación social, su epistemología, su denuncia del presente y, en definitiva, sus conflictos existenciales más hondos, son fundamentalmente producto de sus convicciones ideológicas más personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARON, R. (1965): *La sociología alemana contemporánea*, Paidós, Buenos Aires.
 (1969): «Introducción» a *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1969, pp. 9-77.
- BESOZZI, E. (1983): «Concetti Weberiani nella sociologia dell'educazione», *Studi di Sociologia*, 21, n.º 1, Milan, pp. 3-13.
- BILLETTER, J. F. (1977): «Contribution a une sociologie du mandarinat», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 15, junio, pp. 4-29.
- BOURDIEU, P. (1967): «Campo intelectual y proyecto creador», en J. Pouillon y otros: *Problemas de estructuralismo*, Siglo XXI, México, pp. 135-182.
- ... (1971): «Gènese et structure du champ religieux», *Revue Française de sociologie*, XII, 1971, pp. 295-334.
- (1971): «Une interpretation de la théorie de la religion selon M. Weber», *Archives Europeennes de Sociologie*, XII, pp. 3-21.
- BOURDIEU, P., y otros (1976): *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, Madrid.
- COLLINS, R. (1971): «Functional and conflict theories of educational stratification», *American Sociological Review*, vol. 3, diciembre, pp. 1002-1009.
- ... (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Akal, Madrid.
- FRIED, J. (1968): *Sociología de Max Weber*, Península, Barcelona.
- GERTH, H. H., y MILLS, W. C. (1972): «El hombre y su obra», en M. Weber: *Ensayos de sociología contemporánea*, Península, Barcelona, pp. 10-94.
- GIDDENS, A. (1976): *Política y sociología en Max Weber*, Alianza Editorial, Madrid.
- GOULDNER, A. (1969): «El antiminotauro: el mito de una sociología libre de valores», en I. Horowitz y otros: *La nueva sociología*, vol. II, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 229-252.
- HALSEY, A. H. (1971): «Sociología de la educación», en N. S. Smelser: *Sociología*, Euroamérica, Madrid.
- ISTAS, M. (1986): *Les morales selon Max Weber*, Les éditions du Cerf, Paris.
- KING, R. (1980): «Weberian perspectives and the study of education», *British Journal of Sociology Education*, n.º 1, marzo.
- KOZYR-KOWALSKY, ST. (1971): «Weber y Marx», en *Presencia de Weber*, Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 243-265.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, pp. 449-495.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- LUKÁCS, G. (1968): *El asalto a la razón*, Grijalbo, Barcelona.
- LUKES, ST. (1975): *El individualismo*, Península, Barcelona.
- MARZAL, J. FR. (1978): *Conocer Max Weber y su obra*, Dopesa, Barcelona.
- MAYER, J. (1956): *Max Weber and Germany Politics*, Londres.
- MITZMAN, H. H. (1976): *La jaula de hierro, una interpretación histórica de Max Weber*, Alianza, Madrid.
- MOHMSEW, W. (1974): *The Age of Bureacracy: Perspective on the Political Sociology of Max Weber*, Blackwell, Oxford.
- MOYA, C. (1975): *Sociólogos y sociología*, Siglo XXI, Madrid.
- PARSONS, T., y otros (1971): *Presencia de Max Weber*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- PÉREZ-AGOTE, A. (1986): *La reproducción del nacionalismo. El caso vasco*, CIS-Siglo XXI, Madrid.

- (1989): *La sociedad y lo social*. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- RODRÍGUEZ ARAMBERRI, J. (1977): *Los límites de la sociología burguesa*. Akal, Madrid.
- RUNCIMAN, W. G. (1972): *A Critique of Max Weber's philosophy of science*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SHAPIRO, M. (1971): «Sobre la política de Max Weber», en Th. Parsons y otros: *Presencia de Max Weber*. Nueva Visión Buenos Aires.
- VINCENT, J. M. (1972): *La metodología de Max Weber*. Anagrama, Barcelona.
- WEBER, M. (1965): *Essais sur la théorie de la science*. Plon, París.
- (1969a): *La ética protestante y el origen del capitalismo*. Península, Barcelona.
- (1969b): *El político y el científico*. Alianza Editorial, Madrid.
- (1971): *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Península, Barcelona.
- (1972a): *Ensayos de sociología contemporánea*. Martínez Roca, Barcelona.
- (1972b): «Selections on Education and Politics», en B. R. Cosin (ed.): *Education: Structure and society*. Penguin Books, pp. 211-214.
- (1974a): *Max Weber on Universities: The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling Imperial Germany*. University of Chicago Press.
- (1974b): *La acción social. Ensayos metodológicos*. Península, Barcelona.
- (1978): *Historia económica general*. FCE, México.
- (1979): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE, México.
- (1987a): *Ensayos sobre la sociología de la religión*, vol. I, Taurus, Madrid.
- (1987b): *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. II, Taurus, Madrid.
- (1988): *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. III, Taurus, Madrid.

IV. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE VEBLEN

A partir de una visión social y económica de la cultura, Veblen esboza un esquema de evolución de la misma desde la «comunidad pacífica primitiva» (1) a la sociedad industrial actual (4), a través de dos tipos sociales generales: el régimen de *status* sexista patriarcal (2) y aquél en que existe ya propiamente una clase ociosa dominante (3). Las raíces naturales (y, en ese sentido, «socioeconómicas») de cada uno de estos tipos sociales fundamentales determinan en última instancia su lógica cultural, e, indirectamente, la forma dominante de la educación, de la psicología social y de la psicología individual. Por lo demás, con excepción de la primera etapa de esta evolución, la historia humana ha estado siempre condicionada por el conflicto estructural existente entre dos formas particulares de cultura, de educación y de mentalidad: la legítima y hegemónica de los grupos sociales dominantes y la vulgar e inferior de los grupos sociales dominados. Incluso en la civilización industrial actual ese conflicto ha originado la polarización sistemática entre la cultura, la educación y la psicología «dinerarias» de las clases ociosas, de un lado, y el realismo teórico y la «eficiencia industrial» de los grupos sociales realmente «productivos», del otro.

La sociología del sistema de enseñanza y la sociología del currículum de Veblen surgen de modo coherente a partir del marco teórico general de esta sociología de la educación y de la cultura. La exposición de la primera puede vertebrarse en función de algunos puntos temáticos principales: 1) estructuración dual del saber escolar y del sistema de enseñanza; 2) relaciones del saber académico y del saber científico-técnico con la práctica religiosa tradicional y con la

práctica industrial, respectivamente; 3) control académico del sistema escolar; y 4) control empresarial de la enseñanza superior. En cuanto al curriculum, éste se haya condicionado por la dominación política y por la dominación académica: de una parte hay que incluir en él determinados conocimientos, imprescindibles para la administración y el gobierno de la sociedad, pero su lógica depende también de los intereses particulares de la clase académica y culta. Ésta lo utiliza con vistas a la reproducción de su distinción social como grupo de *status*. Su oposición tradicional a la cultura científico-técnica (la hegemonía secular de las «letras» sobre las «ciencias»), su formalismo pedagógico humanista y las diversas manifestaciones curriculares del derroche del tiempo (de la evidencia del ocio) y del consumo cultural ostensible son los principales mecanismos escolares al respecto.

1. SOCIOLOGIA DE LA CULTURA Y DE LA EDUCACION

Autor de dos obras de importancia en el dominio particular de la sociología de la educación, **Teoría de la clase ociosa** (1899) y **La enseñanza superior en América** (1918), economista y sociólogo eminente (aunque heterodoxo y mal visto por la clase académica esta do-unidense de su tiempo), Thorstein Veblen (1857-1929) se formó inicialmente en la vivienda rural que su padre, Thomas Veblen, había construido con sus propias manos para trabajar las 107 hectáreas de buen terreno de la granja que la familia poseía al sur de la pequeña ciudad de Northfiel, y en el medio étnico constituido por los granjeros noruegos de la sociedad de Minnesota en general. Este último era un grupo social coherente, dinámico e «industrialmente» muy eficiente, pero marcado por la inmigración social y que, por lo tanto, tuvo que sobrellevar la dominación política y cultural del estamento anglosajón y su afán de prepotencia.

Doctorado en Filosofía con una tesis sobre Kant, Veblen se orientó finalmente hacia la economía y enseñó esta disciplina en las universidades de Chicago, Stanford y Missouri, para finalizar su carrera académica en la New School for Social Research de Nueva York. Hombre de juicio independiente y objetivo, comenzó por cuestionar la supuesta intemporalidad del sistema clásico de economía política, mostrando que su idea del «hombre económico» no es más que una creación artificial e ideológica más, con un fondo de verdad muy relativo. Pero no se limitó a denunciar

este sesgo parcial y la cara ceremonial de la teoría económica académica, sino que insistió una y otra vez en la necesidad de un enfoque evolucionista y materialista de la historia de las ideas económicas y de la historia del pensamiento en general:

«Cada sociedad cuenta con un sistema de pensamiento fundado no en la situación real, sino en aquello que agrada y conviene a los intereses dominantes» (Galbraith, 1989: 188).

Por lo demás, más tarde abordó también con ese mismo talante abierto y creador la construcción de una visión personal de la cultura, en la que se acusa la influencia de una triple matriz teórica: el darwinismo; el positivismo evolucionista (la teoría del progreso de Saint Simon, Comte y Spencer, muy en particular) y el pragmatismo; y el marxismo.

Escrita en forma ensayística y con un estilo nada académico, **La teoría de la clase ociosa: un estudio económico sobre la evolución de las instituciones** contiene ya todas sus ideas fundamentales, aunque algunas de ellas se afinarían relativamente en otros libros posteriores. Así, en **La teoría de la empresa de negocios** (1904) abunda en el conflicto actual entre la cultura y la educación «pecuniarias» (especulativas) del capital financiero (de los hombres de negocios en busca del beneficio) y la cultura y la educación realistas y «eficientemente» industriales de los hombres de ciencia, los ingenieros y todos los grupos sociales realmente productivos. **El instinto del trabajo eficaz y el estado de las artes industriales** (1914) desarrolla sus hipótesis sobre la importancia social y la continuidad histórica de la «cultura industrial», resaltando tanto el trasfondo artístico propio de la actividad del trabajador ordinario como el mimo técnico con el que busca el artesano la calidad y el acabado del producto de su trabajo. Y algo parecido ocurre con el resto de su obra básica: **Una investigación sobre la naturaleza de la paz y los términos de su perpetuación** (1917); **La enseñanza superior en América. Un memorándum sobre la dirección de las universidades por los hombres de negocios** (que data de 1916, aunque apareció por primera vez en 1918); **El lugar de la ciencia en la civilización moderna y otros ensayos** (1919); y **La propiedad absentista y la empresa de negocios en los últimos tiempos: el caso de América** (1923).

En **La enseñanza superior en América...**, por ejemplo, denunciaría ácidamente el control de los colegios universitarios y de las univer-

sidades estadounidenses por las grandes empresas capitalistas, un proceso abierto hacia 1880 y que quedaría cerrado precisamente hacia 1920.

«La Administración utiliza las distinciones intelectuales del personal académico como parte de su capacidad de maniobra en la lucha por el mercado de estudiantes y donantes. Por su parte, los hombres de negocios ejercen su influencia a través de las juntas de gobierno en calidad de protectores financieros. Tanto los burócratas académicos (a los que Veblen denomina "capitanes de la erudición") como los hombres de negocios («capitales de las finanzas»), recurren a los valores de la curiosidad pura. Pero, en su opinión, la ciencia es una mercancía que se puede comprar y vender como un producto cualquiera, y el énfasis puesto en la enseñanza en detrimento de la investigación inculca, en el ámbito académico, parecidas cualidades a las de los hombres de negocios» (Bank, 1970: 128).

1.1. Evolucionismo tecnológico y darwinismo social

Interpretada normalmente como un evolucionismo tecnológico, la visión vebleniana de la cultura es esencialmente evolucionista y socioeconómica. Para Veblen, el hombre es ante todo **homo faber**, y el trabajo, la nota distintiva de la acción y experiencia propias de nuestra especie. Todas las instituciones sociales se anuclean de forma dialéctica en torno a las diversas formas históricas de la organización social del trabajo, y en tanto que condiciones más o menos objetivas para la supervivencia humana, modelan continuamente (educan) la conciencia de los diferentes grupos sociales y de los distintos individuos. Además, a partir de un determinado estadio de su desarrollo —con la producción de un excedente económico suficiente—, la división social y el perfeccionamiento técnico del trabajo hacen posible la transición desde la lucha del hombre con la naturaleza y la cultura solidaria y pacífica de la sociedad primitiva a la cultura depredadora y la lucha de unos hombres con otros, que, en forma pura o parcial, ha caracterizado desde entonces la evolución social.

Surgen así, sucesivamente, el **régimen de status** patriarcal y la sociedad dominada por la **clase ociosa** (y, en las comunidades más ricas, por una **clase ociosa opulenta**), que es esencialmente conservadora y que acaba por frenar el progreso histórico, allí donde no provoca un franco retroceso. No obstante, la conflictividad estructural más o menos latente o violenta entre los grupos sociales productivos y las clases trabajadoras en general, de un lado, y los grupos sociales improductivos que se

integran en un tipo u otro de clase ociosa, del otro, se hace mucho más intensa a partir de la revolución industrial, sin que pueda saberse aún a ciencia cierta hacia dónde se inclinará finalmente el fiel de la balanza histórica de la civilización científico-técnica: hacia una nueva forma superior de «comunidad pacífica», o hacia una profunda regresión cultural. A diferencia de Marx y de Durkheim, Veblen no parte de un determinado compromiso político para construir su visión personal de la cultura. Es más: elude sistemáticamente las recomendaciones de tipo práctico (políticas o morales) y se limita a estudiar los hechos e interpretarlos con el máximo rigor posible. Su pintura de la sociedad de la época, concretamente, no tiene nada de utópica, y es más bien escéptica. Lo que no quiere decir que se sitúe en una perspectiva política y moralmente neutral: las claves teóricas básicas de su pensamiento, su problemática principal y las conclusiones fundamentales de sus análisis contienen en sí mismas todo un compromiso ético y político personal, más o menos latente.

Como todo animal, el hombre lucha constantemente por su supervivencia. Como animal humano, trata de mejorar en lo posible sus condiciones de vida con el apoyo precisamente de la cultura, de su propio medio específico: la organización sociocultural y su evolución son el resultado de esa lucha permanente, interpretada por Veblen como un proceso de selección natural de las instituciones más idóneas. La sociedad se compone de individuos y de instituciones. Los primeros son los agentes reales de la vida social. Las instituciones son el resultado objetivo de la actividad social de los agentes humanos (de sus relaciones interindividuales) y, en tanto que tales, constituyen el tejido cultural, el medio biológico exclusivo del hombre, en el que se educan los nuevos individuos y en el que se modela la mente de cada uno: es decir, «el sistema de hábitos mentales y morales» propio de la conciencia humana. Cada grupo social, cada forma concreta de cultura se distingue por un **esquema general de la vida**, producto de la práctica común y del consenso social, y que proporciona a cada individuo la guía teórica necesaria para la acción moral y eficiente.

«La vida del hombre en sociedad, al igual que la vida de las demás especies animales, es una lucha por la existencia y, por ende, un proceso de adaptación selectiva. La evolución de la estructura social ha sido un proceso de selección natural de instituciones. El progreso que se ha hecho y se está haciendo en las instituciones humanas y en el carácter humano puede atribuirse, en términos generales, a una selección natural de los hábitos mentales más convenientes y a un proceso de adaptación forzosa de los individuos a un medio que ha cambiado progresivamente

con el desarrollo de la comunidad y con las cambiantes instituciones bajo las que han vivido los hombres. Las instituciones no son sólo resultado de un proceso de selección y adaptación que modela los tipos predominantes o más difundidos de actitud y aptitudes espirituales; son a la vez métodos especiales de vida y de relaciones humanas y, por tanto, a su vez, factores eficaces de selección» (Veblen, 1966: 194).

«El grupo se compone de individuos, y la vida del grupo es la vida de los individuos vivida en separación, por lo menos aparente, de los demás. El esquema general de la vida aceptado por el grupo es el consenso de las opiniones, sostenidas por el cuerpo general de esos individuos, respecto a qué sea lo bueno, lo justo, conveniente y bello en la vida humana» (Veblen, 1966: 200).

Aparte de esto, tanto la cultura como la educación, la psicología social y la psicología del individuo se distinguen por su unidad orgánica. Y, a su vez, esa unidad está en función de su utilidad social. Sus distintos elementos son interdependientes, y, por tanto, el cambio de uno de ellos implica también el de los restantes.

«Los hábitos mentales del individuo forman un complejo orgánico, que tiende necesariamente a la utilidad del proceso social» (Veblen, 1966: 265-266).

«Ese conjunto de hábitos mentales que constituye el carácter de cualquier individuo es, en cierto sentido, un todo orgánico. Una variación notable en una dirección determinada producida en cualquier punto comporta una variación concomitante, correlativa de la primera, en la expresión habitual de la vida en otras direcciones y otros grupos de actividades. Esos diversos hábitos mentales o expresiones habituales de la vida son todos ellos fases de la secuencia vital única del individuo; en consecuencia, un hábito formado en respuesta a un estímulo determinado afectará necesariamente al carácter de la respuesta que se dé a otros estímulos. Una modificación de la naturaleza humana en cualquier punto es una modificación de la naturaleza humana en su conjunto (...). Así, por ejemplo, los pueblos bárbaros que tienen un esquema general de la vida de carácter depredador bien desarrollado poseen, por lo común, también un fuerte hábito animista y un vívido sentido del **status**» (Veblen, 1966: 295).

Por lo demás, como todos los animales, el hombre tiene ante todo que contar con los medios necesarios para su supervivencia como especie natural. La cultura es su medio biológico específico, y la cultura (las instituciones) económica («los medios habituales de continuar el proceso vital de la comunidad en contacto con el medio material en que ella vive»),

la parte fundamental de dicho medio. Por eso, la evolución de la cultura depende fundamentalmente del progreso del conocimiento objetivo de la naturaleza y de la técnica capaz de dominar el ambiente físico-natural específico del hombre para ponerlo a su servicio. Pero no sólo de esto: el aumento de la riqueza está también estrechamente relacionado con la forma de su reparto social, y es el juego dialéctico de la productividad técnica y de la organización social del trabajo el que condiciona de forma más radical la evolución conjunta de la cultura, de la educación y de la psicología social.

«Se puede considerar a toda comunidad como un mecanismo industrial o económico, la estructura del cual está compuesta por lo que se denomina sus instituciones económicas. Esas instituciones son métodos habituales de continuar el proceso vital de la comunidad en contacto con el medio material en que ella vive. Cuando se han elaborado de este modo determinados métodos de desplegar la actividad humana en ese medio determinado, la vida de la comunidad se expresa con alguna facilidad en esas direcciones habituales. La comunidad utilizará las fuerzas del medio para los fines de la vida con arreglo a métodos aprendidos del pasado y encarnados en esas instituciones. Pero a medida que aumenta la población y conforme aumentan el conocimiento y la habilidad de los hombres en la dirección de las fuerzas naturales, los métodos habituales de relación entre los miembros del grupo y el método habitual de continuar el proceso vital del grupo como un todo dejan de dar el mismo resultado de antaño, y las condiciones de vida resultantes no se distribuyen ni reparten entre los diversos miembros del mismo modo ni con el mismo efecto que antes» (Veblen, 1966: 199-200).

Siendo esto así, el cambio de la psicología individual responde al mismo tipo de lógica: los individuos se sienten atrapados entre el **esquema general de la vida** tradicional y la necesidad de construir uno nuevo para adaptarse a las condiciones impuestas por el cambio general de la cultura económica.

«Cualquier persona a quien se le exija que cambie sus hábitos de vida y sus relaciones habituales con sus semejantes sentirá la discrepancia entre el método de vida que le imponen las exigencias recién surgidas y el tradicional esquema general de vida a que está acostumbrado (...). La presión ejercida por el medio sobre el grupo, que opera en favor de un reajuste general de la vida de ésta, actúa sobre sus miembros en forma de exigencias pecuniarias; y debido a este hecho —debido a que las fuerzas externas se convierten en gran parte en exigencias pecuniarias y económicas— podemos ver que las fuerzas que favorecen el

reajuste de instituciones en cualquier comunidad industrial moderna son principalmente fuerzas económicas; o, más específicamente, que esas fuerzas adoptan la forma de presión pecuniaria» (Veblen, 1966: 201).

Existe, por tanto, una relación y un paralelismo muy estrechos entre el medio cultural y la psicología de los individuos que forman parte del mismo. Hay una modelación sociocultural diferencial del sistema de hábitos mentales y prácticos de cada conciencia humana, y, ante todo, del **esquema general de la vida** y del **ethos** de cada grupo social y de cada individuo. Cuando cambian las instituciones más fundamentales de una cultura, cambia también la educación, el **esquema general de la vida** (la concepción del mundo) y el **carácter** moral.

«Las instituciones tienen que cambiar al variar las circunstancias, ya que por naturaleza son un método habitual de responder a los estímulos ofrecidos por esas circunstancias cambiantes. El desarrollo de esas instituciones es el desarrollo de la sociedad. Las instituciones son, en sustancia, hábitos mentales predominantes con respecto a relaciones y funciones particulares del individuo y de la comunidad, y el esquema general de la vida, que está compuesto por el conjunto de instituciones en vigor en un momento o en un punto determinados del desarrollo de cualquier sociedad, puede caracterizarse, en términos generales, desde el punto de vista psicológico, como una actitud del espíritu o teoría de la vida predominante (...), reductible, en último análisis, a términos de un tipo predominante de carácter» (Veblen, 1966: 146).

Sin embargo, la relación entre el medio (la cultura) humano y los diferentes grupos, clases sociales e individuos que forman parte de una determinada sociedad es siempre de naturaleza dialéctica. Son los hombres concretos, individualmente o asociándose para formar los distintos tipos de grupos y de clases sociales, quienes construyen la sociedad y crean la cultura. Pero lo hacen siempre a partir del dominio personal y grupal de la cultura previa y en función de las exigencias que ésta les impone.

«La estructura social sólo cambia, se desarrolla y se adapta a una situación modificada mediante un cambio en los hábitos mentales de las diversas clases de la comunidad; o, en último análisis, mediante un cambio en los hábitos mentales de los individuos que constituyen la comunidad. La evolución de la sociedad es sustancialmente un proceso de adaptación mental de los individuos, bajo la presión de las circunstancias que no toleran por más tiempo hábitos mentales formados en el pasado, bajo un conjunto de circunstancias diferentes» (Veblen, 1966: 197-198).

La dirección del cambio social es la resultante de la tensión constante entre los nuevos intereses materiales y el conservadurismo psíquico y social, entre las exigencias de la cultura actual y el peso más o menos inerte de la cultura histórica.

«La situación de hoy modela las instituciones de mañana mediante un proceso coactivo de selección, que actúa sobre la concepción habitual que los hombres tienen de las cosas y altera o refuerza con ello un punto de vista o una actitud mental transmitida por el pasado. Las instituciones —es decir, los hábitos mentales—, bajo la guía de las cuales viven los hombres (...), son producto de los procesos pasados, están adoptadas a las circunstancias pasadas y, por tanto, no están de pleno acuerdo con las exigencias del presente (...). Las instituciones de hoy —el esquema general de la vida aceptado en el presente— no se adaptan enteramente a la situación de hoy. A la vez, los actuales hábitos mentales de los hombres tienden a persistir indefinidamente, a menos que las circunstancias impongan un cambio. Esas instituciones así transmitidas, esos hábitos mentales, puntos de vista, actitudes y aptitudes mentales, etc., son, pues, en sí mismas, un factor conservador. Este es el factor de la inercia social, la inercia psicológica, el conservadurismo» (Veblen, 1966: 196-197).

En última instancia, el cambio de la sociedad y la dirección principal del desarrollo histórico dependen del cambio de los intereses materiales (de la cultura económica, ante todo) y de la medida en que las diferentes clases sociales acusan su influencia. Ahora bien, a veces hay clases que viven en condiciones sociales particularmente privilegiadas, que, de momento al menos, las ponen a resguardo de ese tipo de influencia directa e ineludible. Por eso, la clase ociosa constituye siempre una rémora importante para el progreso social, y que incluso puede hundir al conjunto de la comunidad. Eso es algo que ha ocurrido históricamente muchas veces. Hoy puede repetirse, aunque de forma mucho más catastrófica, si no se atienden de forma racional las condiciones impuestas por la revolución científico-técnica y por la unidad de facto de toda la humanidad.

«En cualquier caso, un reajuste de los hábitos mentales de los hombres para conformarse a las exigencias de una situación modificada sólo se produce de modo tardío y a regañadientes, y sólo bajo la coacción ejercida por una situación que ha hecho insostenible las opiniones establecidas (...). La libertad y la facilidad de reajuste (...) dependen en gran medida de (...) el grado de exposición de cada uno de los miembros a las fuerzas coactivas del medio. Si un sector o clase de la sociedad se

encuentra protegido contra la acción del medio en cualquier aspecto esencial, esa porción de la comunidad o esa clase adaptará sus concepciones y su esquema general de la vida a la nueva situación general más tarde que el resto del grupo; y, en la misma medida en que ello ocurra, tenderá a retrasar el proceso de transformación social. La clase ociosa opulenta se halla en tal situación protegida con respecto a las fuerzas económicas que favorecen el cambio y el reajuste. Y puede decirse que, en último análisis, las fuerzas que favorecen un reajuste de instituciones, especialmente en la comunidad industrial moderna, son, casi por entero, de naturaleza económica» (Veblen, 1966: 198-199).

El pensamiento general de Veblen está bastante claro. En cambio, su lenguaje carece de suficiente precisión semántica: la frontera entre la dimensión subjetiva (psicológica) y la dimensión objetiva (social, cultural, institucional) del hombre, por ejemplo, acusa esa falta de precisión. Formalmente habla de **instituciones** y de **hábitos mentales**, e incluso llega a identificarlos. Pero, sin embargo, no hay duda alguna sobre lo que pretende decir: esa identidad se produce en la medida en que, en su conjunto, dichas instituciones (la cultura) constituyen el medio específico del animal humano. Ese medio modela continuamente la mente de cada individuo (su conciencia, sus sentimientos, su modo de acción específica). El resultado es un **sistema de hábitos mentales y morales** relativamente estable: un **esquema general de la vida** (es decir, un duplicado mental, una concepción de la realidad y del lugar que el hombre ocupa en ella) y un modelo de comportamiento (un carácter moral, un **ethos**) determinados, fundamentales.

Además, si bien el medio es común a todos, la estructuración de la sociedad en diferentes grupos sociales (raciales, étnicos, de género y de clase) y con intereses materiales contrapuestos, tiene por sí misma una eficacia cultural, política e ideológica. En ese sentido, la más importante de dichas diferencias es la que resulta de la estructuración dual de la cultura a base de la cultura de la clase (o conjunto de fracciones de clase y grupos sociales) ociosa, de un lado, y de la cultura de la clase (o clases) trabajadora (campesinos, artesanos, ingenieros, científicos y «técnicos en general), del otro, así como del predominio material (económico, político e ideológico) y simbólico-lingüístico de la primera sobre la segunda.

Veblen establece, por tanto, un paralelismo muy estrecho entre el conjunto de instituciones características de una sociedad y las formas básicas del pensamiento (de esquema general de la vida), de moral y de

carácter existentes en la misma. Pero hay más. El autor aborda también el problema del cambio social, cultural y educativo, y lo explica en función de la necesaria y continua adaptación del medio humano (de la cultura) al ambiente físico-natural, en función de los efectos (negativos y positivos) del progreso científico-técnico sobre el agua, los vegetales, los animales y la naturaleza en general.

Tanto las instituciones como los hábitos psíquicos son conservadores de por sí. Hay una inercia social y una inercia individual, psicológica. Además, existe también en esto una diferencia entre las clases. La clase ociosa opulenta es la más reacia al cambio social. Y esto es así porque los hombres no cambian sino en tanto en cuanto la necesidad de la adaptación de la especie a la naturaleza (la dialéctica particular de los intereses materiales) les fuerza a hacerlo. Por eso, la clase ociosa sólo abandona su conservadurismo en la medida en que su egoísmo social se ve doblegado por el peso mayor de la lógica general de la cultura y de su conservación histórica. Una lógica que en Veblen, como en Marx, es también fundamentalmente técnica y socioeconómica.

El lenguaje de Veblen, aparte de impreciso, acusa constantemente la influencia de los supuestos teóricos del darwinismo, cosa relativamente común en la sociología de la época. La naturaleza especulativa de esa orientación tiene, por supuesto, un coste que se traduce en determinadas limitaciones explicativas. Por ejemplo: el autor no distingue nítidamente entre evolución biológica y evolución cultural. No alcanza a ver que, con el origen de la cultura, el hombre no sólo se constituye como especie, sino que, en la misma medida, se libera también de la lucha puramente biológica por la vida: gracias al trabajo, con la ayuda de las herramientas primitivas y de la invención del fuego, en una primera etapa, y del lenguaje y de la tecnología agrícola y ganadera, más adelante, el hombre logró penetrar en el medio biológico de todas las demás especies vegetales y animales, ampliando extraordinariamente las fuentes de materia y energía necesarias para su constante reproducción biológica y para su progreso cultural (Cordón, 1981). Por lo demás, Veblen es un darwinista muy singular: mientras la masa de los darwinistas sociales de la época hacían la apología del capitalismo más puramente competitivo, él está ante todo atento a la comprensión rigurosa de la realidad social.

No obstante, y a pesar de estas limitaciones teóricas y semánticas (por otra parte y generalmente, más propias de la cultura y la ciencia de la

época que exclusivamente suyas), la obra de Veblen (y muy en particular su **Teoría de la clase ociosa**) encierra indudablemente un fondo relativo de verdad muy importante. Sólo así puede entenderse el éxito que alcanzó entre el público popular en los Estados Unidos de su época (éxito que contrasta, y no por casualidad, con la marginación a que fue sometido por parte de la clase académica estadounidense) y su actualidad científica. Rechazado en su tiempo por los economistas —por sociólogo— y por los sociólogos —por economista— ha acabado logrando el reconocimiento final de una parte de esa misma comunidad académica: si no los economistas, al menos los sociólogos le tienen hoy en día por un clásico de la sociología en general y de la sociología de la educación muy especialmente.

1.2. **Esquemas de evolución de la cultura, la educación y la psicología**

El conjunto de las relaciones sociales y de la cultura humana es modelado constantemente por los tipos sociales del trabajo (y del no trabajo) —por las formas básicas de la acción y experiencia humanas— y por las técnicas asociadas con ellos. Y, paralelamente, la cultura constitutiva del medio humano y sus variantes fundamentales conforman permanentemente la psicología de los grupos y las clases sociales más importantes (y la de los distintos individuos que los constituyen), aunque casi siempre bajo la hegemonía social de uno de ellos. Salvo en la «comunidad pacífica primitiva», en la que no existe desigualdad social de ningún tipo (de género, estamental, étnica, racial o de clase), la cultura dominante aparece también como la superior, como la única realmente legítima y como legitimadora de quienes tienen el poder y controlan los mecanismos que garantizan su reproducción social.

Aunque menos explícitamente que Durkheim, Veblen distingue también entre la educación general común a todos los individuos y grupos de una determinada sociedad y su educación diferencial. Como en aquél, la educación general (como socialización universalizadora de todo agente humano) es necesariamente coercitiva. La desigualdad social sólo aparece con la «cultura depredadora» primitiva. Desde entonces, la cultura, la educación y la psicología humanas han evolucionado de forma diferencial, siendo su forma de estructuración más básica de tipo dual. Hay así una cultura, una educación y un **esquema general de la vida** (es decir, una

visión del mundo y del hombre con el sistema de hábitos intelectuales y morales que ella implica) genuinos, legítimos y superiores; y hay otros que son, en cambio, vulgares, indignos e inferiores. Los primeros son los distintivos de los cazadores y guerreros de la sociedad patriarcal, de la clase ociosa de las grandes civilizaciones rurales y de la clase ociosa opulenta de la civilización propiamente industrial (es decir, del capitalismo). Estos grupos se han apropiado (y han disfrutado) del excedente económico y han legitimado ideológicamente sus privilegios sociales y su dominio político. En cambio, las mujeres de las sociedades patriarcales, los esclavos y los campesinos y artesanos más o menos dependientes de las grandes civilizaciones rurales, y los trabajadores asalariados, los ingenieros, los científicos y los técnicos modernos en general, en la sociedad capitalista, se han formado en una «cultura industrial» y han garantizado su reproducción histórica y, de paso, la de los grupos dominantes.

Concretamente en la sociedad industrial actual hay todo un conjunto de transformaciones culturales que favorecen el progreso cultural. Así, por ejemplo, la disciplina de la máquina y la necesidad de la «eficiencia industrial» posibilitan la superación del antropomorfismo tradicional y su sustitución por una educación realista y solidaria, al menos entre los ingenieros, los técnicos y los trabajadores manuales en general. En segundo lugar, pese a la enorme fuerza de la clase ociosa tradicional y de su conservadurismo espontáneo, ésta se ve obligada a adoptar posiciones claramente defensivas y a adaptarse a las nuevas condiciones sociales. Con el enorme desarrollo de la riqueza, producto de la industrialización, se acentúa el antagonismo entre la propiedad y la producción, entre la mentalidad dominada por la «eficiencia industrial» y el gusto por el trabajo bien hecho y la mentalidad poseída por la «competencia pecuniaria» y la acumulación de riquezas a cualquier precio. Además, ese conflicto se reproduce también en el interior del sistema de enseñanza bajo distintas formas, a pesar de la fuerte resistencia social de la clase académica actual (que constituye una forma singular de «clase ociosa vicaria»). Pero el futuro de la sociedad y el del sistema escolar no se han decidido aún: el progreso, que nunca es mecánico, sigue siendo difícil, y el retroceso cultural es siempre posible.

La sociología histórica de Veblen es el producto de una «historia conjetural» que, lógicamente, está en función del desarrollo relativo de las ciencias sociales de su época. Como Engels en **El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado** y como otros muchos antropó-

logos y sociólogos de finales del siglo XIX, **La teoría de la clase ociosa** se atiene al esquema evolutivo de **La sociedad antigua** (1877), de Morgan, que había retomado la distinción de salvajismo, barbarie y civilización, apuntada ya por Ferguson en su **Ensayo sobre la historia de la sociedad civil** (1767). Como todos ellos y en su esfuerzo de reconstrucción teórica de la lógica general de la cultura primitiva y de su historia social, Veblen se apoya sistemáticamente en el conocimiento de los pueblos primitivos actuales. Ahora bien, hoy en día no sólo se discute la legitimidad científica de este último procedimiento, sino que, en general, se ha abandonado todo tipo de evolucionismo (biológico y social). Esto sin hablar de la pujanza académica de las epistemologías que propugnan la inviabilidad absoluta de las ciencias sociales en general. Sin embargo, entre la confianza ingenua en un saber definitivo y dogmático y la vía sin salida del empirismo puro y el escepticismo absoluto, sigue siendo necesaria (a nivel social y a nivel personal) la reconstrucción aproximativa e hipotética («conjetural») de la lógica estructural y sociohistórica general de nuestro propio medio. Y en este sentido, Veblen (como Marx, Durkheim y Weber, entre otros) sigue siendo muy útil. Su sociología no pretende ser definitiva. Su sociología histórica es el producto de una «historia conjetural». Pero con un vigor y una profundidad que se traducen en un fondo relativo de verdad importante, y con una modernidad y actualidad reconocidas por la sociología actual (Castillo, 1988.: 20-22) y que no dejan de sorprendernos.

1.3. De la cultura pacífica a la cultura depredadora

La sociedad primitiva era una comunidad pacífica, solidaria e instintivamente inclinada hacia cuanto facilitara la supervivencia del grupo y, por tanto, intransigente con la más mínima inhibición del individuo en la continua, dolorosa y difícil lucha común por la supervivencia. Desarrolladas a través de un larguísimo tiempo histórico, las condiciones culturales propias del salvajismo modelaron la naturaleza específica del hombre, educaron a los distintos individuos y conformaron su psicología particular y la de cada grupo social concreto. En esas condiciones, el desarrollo técnico era todavía muy elemental; la población, poco numerosa; y el trabajo, nada especializado. Dentro de cada grupo, todos sus miembros tenían que trabajar en la medida de sus posibilidades reales y todos trabajaban así de hecho, con independencia de sus diferencias sexua-

les, fisiológicas y temperamentales. La dureza de la lucha por la vida en las condiciones del nicho biológico inicial de la especie humana (de los vegetales y de los animales de los que dependía para sobrevivir) hizo imprescindible la ayuda mutua entre los miembros de cada comunidad.

Sin ningún tipo de jerarquía social y sin excedente económico por el que disputar, el medio cultural tenía que educar a los individuos y a cada grupo en el rechazo de la inhibición individual y en el sentido espontáneo de la solidaridad y de lo genéricamente útil. De este modo, a partir de los instintos comunes de los animales superiores, fue plasmándose una psicología (personal y social) definida por un sistema de hábitos mentales y prácticos básicos (que haría ya las veces del **esquema general de la vida**, de tipo más reflexivo, posterior). La solidaridad espontánea (el pacifismo y la ayuda mutua), el **instinct of workmanship** (la tendencia igualmente espontánea hacia una acción económica lo más eficiente posible), el sentido de lo genéricamente útil y el **serviceability** (la habilidad para buscar la utilidad común), junto con una amabilidad animista e ingenua, serían probablemente los rasgos prácticos básicos de esa psicología primitiva.

«Las circunstancias de la vida y las finalidades de los esfuerzos que predominaban antes del advenimiento de la cultura bárbara modelaron la naturaleza humana y, por lo que hace a determinados rasgos fundamentales, la fijaron (...). Las condiciones en que vivían los hombres en las etapas más primitivas de la vida en común, a las que se puede denominar propiamente humanas, parecen haber sido de tipo pacífico, y el carácter --el temperamento y el medio e instituciones primitivos-- parece haber sido de tipo pacífico y no agresivo, por no decir indolente (...). Ese estado cultural pacífico puede ser considerado como el punto que señala la fase inicial del desarrollo social (...). La característica espiritual dominante de esa presunta fase inicial de la cultura parece haber sido un sentido espontáneo y no explícito de solidaridad del grupo que se expresaba en gran parte en una simpatía complaciente, pero en modo alguno vehemente, hacia todo lo que facilita la vida humana, y una revulsión desagradable provocada por toda inhibición o futilidad de vida conocidas. Dada su presencia ubicua en los hábitos mentales del salvaje antedepredador, este sentido penetrante, pero no vehemente, de lo genéricamente útil parece haber sido una fuerza coactiva apreciable en la vida y la forma de los contactos habituales de aquél con otros miembros del grupo» (Veblen, 1966: 224-225).

«A la luz de la ciencia biológica y psicológica moderna, la naturaleza

COMUNIDAD PACIFICA PRIMITIVA		
Cultura	Educación	Psicología
Técnica antedepredadora	Hábitos eficientes	Instinct of workmanship
Igualitaria	Hábitos solidarios	Solidaridad y ayuda mutua espontáneas
Economía de simple subsistencia	Rechazo de la inhibición y de todo lo fútil	Sentido de lo genéricamente útil y serviceability
Pacífica	Hábitos de vida pacíficos	Amabilidad e ingenuidad

humana tendrá que explicarse en términos de hábito (...). Desde el punto de vista de la vida en las condiciones de la civilización moderna en una comunidad ilustrada de la cultura occidental, el salvaje primitivo y antedepredador (...) tiene tantos y tan notorios defectos económicos como virtudes económicas (...). Los defectos de este tipo de carácter que suponemos primitivo son la debilidad, la ineficacia, la falta de iniciativa y de ingenio y una amabilidad indolente y que se inclina a ceder a todo, junto con un sentido animista vívido, pero incongruente. Junto con estos rasgos van otros que tienen algún valor para el proceso de la vida colectiva, en el sentido de que fomentan la facilidad de la vida del grupo. Esos rasgos son el carácter pacífico, la buena voluntad, la honestidad y un interés no-emulativo y no-valorativo en los hombres y en las cosas» (Veblen, 1966: 227 y 229-230).

«Por necesidad selectiva, el hombre es un agente (...) que busca en cada acto la realización de algún fin concreto, objetivo e impersonal. Por el hecho de ser tal agente tiene gusto por el trabajo eficaz y disgusto por el esfuerzo fútil. Tiene un sentido del mérito de la utilidad (**serviceability**) o eficiencia y del demérito de lo fútil, el despilfarro o la incapacidad. Se puede denominar a esta actividad o propensión "instinto del trabajo eficaz" (**instinct of workmanship**). Dondequiera que las circunstancias o tradiciones de la vida llevan a una comparación habitual de una persona con otra en punto a eficacia, el instinto del trabajo eficaz tiende a crear una comparación valorativa o denigrante (...). Se consigue la estima y se evita el desdoro poniendo de manifiesto la propia utilidad. El resultado es que el instinto del trabajo eficaz se exterioriza en una demostración de fuerza que tiene sentido emulativo».

«Durante aquella fase primitiva de desarrollo social en que la comunidad es aún habitualmente pacífica, acaso sedentaria, y no tiene un sistema desarrollado de propiedad individual, la eficiencia del individuo se demuestra de modo especial y más consistente en alguna tarea que impulse la vida del grupo. La emulación de tipo económico que se produzca en tal grupo será, sobre todo, emulación en el terreno de la utilidad industrial. A la vez, el incentivo que impulsa a la emulación no es fuerte ni su alcance grande» (Veblen, 1966: 24-25).

«Es difícil encontrar ejemplos inequívocos de una cultura salvaje primitiva (...). Pero hay grupos (...) que presentan, con alguna fidelidad, los rasgos del salvajismo primitivo. Su cultura difiere de la cultura de las comunidades bárbaras en la ausencia de una clase ociosa y en la ausencia, en gran medida, del ánimo o actitud espiritual en que descansa la institución de una clase ociosa. Esas comunidades de salvajes primitivos en las que no hay jerarquía de clases económicas no constituyen sino una fracción pequeña y poco importante de la raza humana (...). Lo que sí es de notar es que esta clase de comunidades parece incluir los grupos más pacíficos de hombres primitivos —acaso todos los grupos característicos pacíficos—. El rasgo común más notable de los miembros de tales comunidades es una cierta ineficacia amable cuando se enfrentan con la fuerza o el fraude» (Veblen, 1966: 15-16).

Una comunidad es pacífica mientras el recurso de la lucha es excepcional. Y éste no puede convertirse en habitual hasta que el desarrollo de los conocimientos técnicos y el uso de las herramientas no ha alcanzado un determinado nivel de desarrollo. Como agente, el hombre primitivo tiene una tendencia instintiva a la eficacia. Combinado con el sentido de la emulación, ese «instinto del trabajo eficaz» (**instinc of workmanship**) se materializa concretamente en la competencia por el trabajo bien hecho y técnicamente eficiente, para contribuir al beneficio «industrial» del grupo.

Ahora bien, llega un momento en el que la evolución de los conocimientos técnicos y la invención de nuevos útiles y herramientas acaban produciendo un excedente económico relativamente importante, con lo que aparece también la posibilidad de la lucha del hombre con el hombre, del reparto desigual de la riqueza y de la estructuración estamental y/o clasista de la sociedad. Este proceso coincide, por lo demás, con un aumento constante de la intensidad de la emulación y del gusto por el trabajo bien hecho, y con una reducción del ámbito correspondiente a su aplicación. Poco a poco, la fabricación de nuevas herramientas y armas, y su uso creciente para cazar y para arrebatar su excedente a otros indivi-

duos y a otros grupos, da origen a un nuevo tipo de cultura: la **cultura depredadora** primitiva. Paralelamente, ese mismo tipo de práctica social acaba conduciendo a la diferenciación creciente de dos formas básicas de cultura, de educación y de psicología social y personal en el interior de cada sociedad concreta: la cultura depredadora y legítima del **don** y la cultura vulgar, inferior e «industrial».

Cuando la caza y la guerra se hacen costumbre y cuando, además, aportan un beneficio económico importante, terminan acreditando en la conciencia de cada individuo el valor superior de la fuerza y de la violencia (del **espíritu de proeza**) y contraponiendo su honorabilidad, como símbolo de excelencia social, a la monotonía y a la indignidad del trabajo industrial. Se trata, pues, de una transformación social que arranca de un cambio radical de las condiciones materiales de la existencia humana y que supone un aumento sensible de la productividad del trabajo, pero sus consecuencias afectan profundamente al conjunto de la cultura y a la educación de la mente humana. Por de pronto, con esta cultura depredadora, la lucha humana por la supervivencia tiende a ser sustituida por la disputa crecientemente antagonica por el reparto desigual de la riqueza, del poder y del prestigio, y por el dominio violento (y su legitimación simbólica final) de unos grupos y/o clases por otros. Y esto trae, lógicamente, consigo una cultura, una educación y una psicología crecientemente diferenciadas y esencialmente duales.

«Con la transición a la lucha depredadora, el carácter de la lucha por la existencia cambió en cierto grado, pasando de lucha del grupo contra un medio no humano a lucha del grupo contra un medio humano. Este antagonismo fue acompañado de un creciente antagonismo entre los diversos miembros del grupo y una conciencia cada vez mayor de ese antagonismo».

«Las condiciones necesarias para triunfar dentro del grupo, así como las condiciones necesarias para la supervivencia del grupo, cambiaron en cierta medida; y la actitud espiritual dominante en el grupo cambió gradualmente y llevó a una posición de legítimo dominio en el esquema general de la vida aceptado» (Veblen, 1966: 226).

Cambian las condiciones materiales de la existencia social y cambia también el sentido y el campo de aplicación de la emulación interindividual. Y así, mientras, por un lado, se produce el desarrollo del **espíritu de proeza** y el reconocimiento social del valor superior de la lucha y de la violencia, considerándose el botín y los trofeos como prueba de la hazaña

**LOGICA SOCIOECONOMICA
DE LOS ORIGENES DE LA CULTURA DEPRADORA**

Cambio tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> --- Progreso técnico: nuevas técnicas, herramientas y armas.
Cambio socioeconómico	<ul style="list-style-type: none"> --- Progreso económico: existencia de un excedente. --- Reparto desigual de la riqueza: razzia, hazaña, botín y trofeos. --- División sexual del trabajo: trabajo rutinario femenino y hazaña cinegética y/o bélica varonil.
Cambio general de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> --- De la cultura industrial a la depredadora. --- De la lucha del hombre con la naturaleza a la del hombre con el hombre: de la comunidad pacífica a la sociedad antagónica. --- De la unidad de la cultura a su estructuración jerarquizada y dual en cultura depredadora hegemónica y cultura industrial vulgar. --- De la universalidad del trabajo a la contraposición del trabajo digno e indigno. --- De la emulación social e industrial a la individualista en la caza y en la guerra. --- De la igualdad social a la desigualdad de la riqueza, el poder y el mérito.
Cambio educativo y Cambio psicológico	<ul style="list-style-type: none"> --- De los hábitos de vida pacíficos a los hábitos de vida depredadores. --- De la superioridad del serviceability y del instinct of workmanship al valor supremo de la lucha y el espíritu de proeza.

personal o de la adquisición por captura, tiene lugar también, por otra parte, la denigración social creciente del trabajo productivo y de los servicios personales como algo bajo e indigno del hombre genuino.

«Cuando la comunidad pasa del salvajismo pacífico a una fase de vida depredadora cambian las condiciones de la emulación. Aumenta el alcance y la urgencia de las oportunidades y los incentivos de la emulación. La actividad de estos hombres toma cada vez más el carácter de hazaña; y se hace cada vez más fácil y habitual la comparación valorativa de un cazador o un guerrero con otro. Los trofeos —prueba tangible de las proezas— encuentran un lugar en los hábitos mentales de los hombres como accesorios que adornan la vida. El botín, los trofeos de caza o la **razzia** pasan a ser considerados como demostración de fuerza premi-

nente. La agresión se convierte en forma acreditada de acción y el botín sirve —**prima facie**— como prueba de una agresión afortunada. En este estudio cultural, la forma acreditada y digna de autoafirmación es la lucha; y los objetos o servicios útiles obtenidos por captura o coacción sirven de prueba convencional de que la lucha ha tenido un final feliz. Como consecuencia de ello —y por contraste—, la obtención de cosas por medios distintos a la captura viene a ser considerada como indigna de un hombre en su mejor condición. Por la misma razón, la práctica del trabajo productivo o la ocupación en servicios personales caen bajo la misma odiosidad. Surge de este modo una distinción denigrante entre la hazaña y la adquisición por captura, de un lado, y el trabajo industrial, del otro. El trabajo se hace tedioso por virtud de la indignidad que se le imputa» (Veblen, 1966: 24-26).

Por tanto, lo primero es el cambio de las condiciones materiales de existencia (y, ante todo, de las que resultan del progreso técnico y de la existencia de un excedente económico). Pero éste trae consigo también, antes o después, un cambio de los hábitos mentales y morales, del **esquema general de la vida** y de la psicología social y personal dominantes. Ahora, eso sí, junto a la **cultura depredadora** tiene que continuar existiendo alguna forma básica de **cultura industrial**, por más indigna que se la considere.

«Cuando llega el estadio depredador de la vida se produce un cambio en las condiciones de carácter requeridas para triunfar. Los hábitos de vida de los hombres tienen que adaptarse a las nuevas exigencias bajo un nuevo esquema de relaciones humanas (...). La situación anterior se caracterizaba por una relativa ausencia de antagonismo o diferenciación de intereses; la situación posterior, por una emulación que aumenta constantemente su intensidad, a la vez que reduce su ámbito. Los rasgos que caracterizan el estadio cultural depredador y los subsiguientes, y que indican los tipos de hombre más aptos para sobrevivir bajo el régimen de **status**, son (en su expresión primaria) la ferocidad, el egoísmo, el espíritu de clan y la falta de sinceridad —el abuso de la fuerza y el fraude— (...). A la vez, los hábitos adquiridos más antiguos y más genéricos de la raza no han dejado nunca de tener alguna utilidad para los fines de la colectividad y no han caído nunca enteramente en un desuso definitivo» Veblen, 1966: 230-231).

Aparte de esto, aunque en un principio el cambio es fundamentalmente técnico y socioeconómico, sólo madura en la medida en que se instala en la conciencia (en el campo del lenguaje y de las relaciones simbólicas en general, específico del hombre).

«La diferencia sustancial entre la fase cultura pacífica y la depredadora es, por tanto, una diferencia espiritual, no mecánica. El cambio de actitud espiritual es el resultado de un cambio en los hechos materiales de la vida del grupo, y se advierte, de modo gradual, conforme se van produciendo las circunstancias materiales favorables a una actitud depredadora. El límite inferior de la cultura depredadora es un límite industrial. La depredación no puede llegar a ser el recurso convencional, habitual de ningún grupo o clase hasta que el desarrollo de los métodos industriales haya alcanzado un grado tal de eficacia que, por encima de la subsistencia de quienes se ocupan de conseguir los medios para ella, quede un margen por el que merezca la pena luchar. La transición de la paz a la depredación depende, pues, del desarrollo de los conocimientos técnicos y el uso de herramientas. En consecuencia, en las épocas primitivas, mientras no se hayan desarrollado las armas hasta el punto de hacer del hombre un animal formidable, es imposible una cultura depredadora. Naturalmente, el desarrollo previo de las herramientas y las armas es el mismo hecho, sólo que contemplado desde puntos de vista diferentes» (Veblen, 1966: 28-29).

1.4. «Hazaña» varonil y «tráfago» femenino: código de género de la cultura patriarcal

Más concretamente y al comienzo, la diferenciación de la cultura resulta de la división sexual del trabajo: la **hazaña** del varón en la caza o en la lucha se contrapone al **tráfago (drudgery)** constante de la mujer; y la honorabilidad, dignidad y prepotencia de la actividad del primero acaba por transmitirse a sus instrumentos y a sus armas. Sin que pueda hablarse todavía de la existencia de una clase ociosa, sí que existe una estructuración jerarquizada y dual del trabajo, de la posición social y del mérito personal y de grupo de los hombres y de las mujeres de cada comunidad. Por eso puede hablarse propiamente ya de régimen de **status** y de cultura estamental. No hay todavía una clase ociosa, pero, funcionalmente, el código de género y la estructuración sexista del patriarcado antiguo sería similar al código y a la estructuración de clase propios de la **civilización**. Es más, para Veblen, sociohistóricamente, la clase ociosa surge ya en la barbarie superior a partir de la evolución del **régimen de status patriarcal**.

«La industria es el esfuerzo encaminado a crear una cosa nueva, con una finalidad nueva que le es dada por la mano moldeadora de quien la hace empleando material pasivo ("bruto"); mientras que la hazaña, en

cuanto produce un resultado útil para el agente, es la conversión hacia sus propios fines de energías anteriormente encaminadas por otro agente a algún otro fin (...). La distinción entre hazaña y tráfago coincide con una diferencia entre sexos (...). Pero en cuanto ha comenzado una diferenciación de funciones basada en las líneas marcadas por esta diferencia de físico y de ánimo, se amplía la diferencia originaria de sexos (...). Ahora bien, la lucha y la caza a que se dedican los hombres son dos tareas que tienen el mismo carácter general (...). Cuando mediante una muy prolongada costumbre se consolidan en el grupo unos hábitos de vida depredadores, la matanza y la destrucción de los competidores que tratan de resistirle o burlarle en la lucha por la existencia, el domeñar y reducir a subordinación aquellas fuerzas extrañas que no se presentan en el medio como refractarias a su voluntad se convierten en el oficio acreditado del hombre cabal dentro de la economía social (...).»

EL PATRIARCADO Y SU CODIGO CULTURAL Y EDUCATIVO		
Código de género	Varones	Mujeres
División del trabajo	— Hombre cabal. — Hazaña masculina. — Caza y guerra.	— Mujer trabajadora. — Tráfago femenino. — Trabajos rutinarios.
Otras actividades	— Deportes y religión.	— De tipo preindustrial.
Educación	— Hábitos depredadores. — Consumo de alimentos escogidos.	— Hábitos pacíficos. — Consumo para la subsistencia.

«La distinción entre hazaña y tráfago es una distinción entre ocupaciones que tiene carácter valorativo. Aquellas ocupaciones calificadas como proezas son dignas, honorables y nobles; las que no contienen ese elemento de hazaña y especialmente aquellas que implican servidumbre o sumisión son indignas, degradantes e innobles. Los conceptos de dignidad, valor u honor, aplicados a las personas o a las conductas, tienen una importancia de primer orden en el desarrollo de las clases y de las distinciones de clase» (Veblen, 1966: 21-24).

«Las tribus que se encuentran en este nivel económico han llevado la diferenciación económica a un punto en el que se hace una distinción marcada entre las ocupaciones de los hombres y de las mujeres, y esta distinción tiene carácter valorativo (**invidious**). En casi todas estas

tribus las mujeres están adscritas, por una costumbre prescriptiva, a aquellos trabajos de los que surgen, en el estadio siguiente, las ocupaciones industriales propiamente dichas. Los hombres están exentos de esas tareas vulgares y se reservan para la guerra, la caza, los deportes y las prácticas devotas. En esta materia se hace con frecuencia una discriminación rigurosa» (Veblen, 1966: 13).

«En las primeras fases de la cultura depredadora, la única diferencia económica es una distinción tosca entre una clase superior honorable, compuesta de los hombres cabales, por una parte, y, por otra, de una clase inferior baja, compuesta de mujeres trabajadoras. De acuerdo con el esquema ideal de vida en vigor en esa época, corresponde a los hombres consumir lo que las mujeres producen. El consumo que corresponde a las mujeres (...) en relación con su trabajo es un medio para que continúen en el mismo (...). El consumo de artículos alimenticios escogidos, y con frecuencia también el de artículos raros y de adorno, se convierte en tabú para las mujeres y los niños» (Veblen, 1966: 76).

«Esta división del trabajo coincide con la distinción entre la clase trabajadora y la clase ociosa, tal como aparece en la cultura bárbara superior» (Veblen, 1966: 13).

1.5. «Condición bárbara de la mujer» y origen de la propiedad y de la clase ociosa

Según Veblen, para que surja una clase ociosa tienen que darse antes algunas condiciones sociales fundamentales. A saber: 1) la existencia de una cultura depredadora, especializada en la guerra y/o en la caza mayor; 2) la producción de un excedente económico suficiente; 3) la discriminación ideológica entre trabajos dignos y trabajos indignos; y 4) el origen y consolidación de la propiedad privada de las personas y de las cosas.

«Los datos que nos ofrecen los usos y los rasgos de las comunidades que se hallan en un estadio bajo de desarrollo indican que la institución de una clase ociosa ha surgido gradualmente durante la transición del salvajismo primitivo a la barbarie; o, dicho con más precisión, durante la transición de unos hábitos pacíficos a unas costumbres belicosas. Las condiciones necesarias, al parecer, para que surja una clase ociosa bien desarrollada son: 1) la comunidad debe tener hábitos de vida depredadores (guerra, caza mayor o ambas a la vez); es decir, los hombres, que constituyen en este caso la clase ociosa en proceso de incoación, tienen que estar habituados a infligir daños por la fuerza y mediante estrategias; 2) tiene que haber posibilidades de conseguir medios de subsisten-

cia suficientemente grandes para permitir que una parte considerable de la comunidad pueda estar exenta de dedicarse, de modo habitual, al trabajo rutinario. La institución de una clase ociosa es la excrecencia de una discriminación entre tareas, con arreglo a la cual algunas de ellas son dignas y otras indignas. Bajo esta antigua distinción son tareas dignas aquellas que pueden ser clasificadas como hazañas; indignas, las ocupaciones de la vida cotidiana en que no entra ningún elemento apreciable de proeza» (Veblen, 1966: 16-17).

«El origen de la propiedad» está estrechamente relacionado con «La condición bárbara de la mujer» (algo que Veblen matizaría aún más en sendos artículos publicados, con esos mismos títulos, en el volumen 4 del **American Journal of Sociology**, correspondiente a los años 1898-1899). El botín es el origen de la propiedad de las cosas y de la propiedad de las personas (tanto en la forma inicial del matrimonio por captura como en la posterior del rapto ceremonial, que coincide con la generalización del matrimonio-propiedad). Inicialmente, el espíritu de proeza no distingue entre la propiedad de las cosas y la propiedad de las personas. La presa femenina es un trofeo de guerra más, aunque muy valioso. Pero en la medida en que se consolida la desigualdad cultural entre hombres y mujeres, el apresamiento de éstas se convierte en costumbre y en prueba de la riqueza del hombre cabal, mientras se desarrolla también el rapto ceremonial de las mujeres del propio grupo. Antes la mujer era, ante todo, un trofeo preciado y una prueba de riqueza. A partir de ahora se la aprecia también por su capacidad de producir un servicio útil (hasta el punto de que llega a convertirse en unidad de valor).

«De esta manera, la dignidad del hombre queda incólume, al tiempo que la mujer es enaltecida a la apreciada condición de mujer casada. Pero sobre todo se hace posible que los prominentes varones que, por falta de cautivas, se ven obligados a buscar sustitutas entre las mujeres del propio grupo puedan mantener la respetabilidad debida. Además, el dominio del marido sobre la esposa en este tipo de matrimonio, constituido mediante fingido rapto, es tan incuestionable como el establecido con la verdadera captura. Con lo que el matrimonio adopta el patrón del régimen patriarcal, y de este inadvertido modo —como sarcásticamente sentencia Veblen—, el vínculo matrimonial se convierte para la mujer en un rito de iniciación en la servidumbre».

«Lo que, por otra parte, trae consecuencias importantes fuera de las puras relaciones familiares. En efecto, la institución del patriarcado —según Veblen— genera la institución de la propiedad. En su opinión, “la forma primera de propiedad es una propiedad constituida por las

mujeres y disfrutada por los hombres”. Se trata de la propiedad de la mujer por el hombre. Aunque es incuestionable —nos aclara— que antes de que tomara cuerpo la costumbre de apropiarse de mujeres había ya apropiaciones de objetos útiles, para uso personal. Esto ha ocurrido en todos los pueblos conocidos. Pero la apropiación habitual de algunos objetos personales de escasa importancia no plantea la cuestión previa de la existencia de la propiedad privada» (Castillo, 1988: 10).

«La propiedad nació y llegó a ser una institución humana por motivos que no tienen relación con el mínimo de subsistencia (...). La propiedad comenzó por ser el botín conservado como trofeo de una expedición afortunada» (Veblen, 1966: 34).

«La práctica de arrebatarse al enemigo las mujeres en calidad de trofeos dio lugar a una forma de matrimonio-propiedad, que produjo una comunidad doméstica con el varón por cabeza. Fue seguida de una extensión del matrimonio-propiedad a otras mujeres, además de las capturas al enemigo. El resultado de la emulación en las circunstancias de una vida depredadora ha sido, por una parte, una forma de matrimonio basada en la coacción, y, por otra, la costumbre de la propiedad. En la fase inicial de su desarrollo no es posible distinguir ambas instituciones: las dos surgen del deseo que tiene el hombre afortunado de poner en evidencia sus proezas, exhibiendo un resultado perdurable de sus hazañas. Ambas sirven a esa propensión de dominio que penetra la vida toda de las comunidades depredadoras. El concepto de propiedad se extiende a los productos de su industria y surge así la propiedad de cosas a la vez que la de las personas. De este modo se establece gradualmente un sistema bien trabado de propiedad de bienes» (Veblen, 1966: 31-32).

No obstante, la evolución material y simbólica de la propiedad primitiva atraviesa tres fases fundamentales. Al principio, el grupo continúa valorando como algo propio la proeza y el botín del guerrero y/o cazador: sus hazañas benefician y honran a toda la comunidad. La distinción social del primero es básicamente ceremonial. Cuando surge la propiedad patriarcal, el honor relativo de cada propietario depende del grado de su riqueza, en comparación con los demás miembros del grupo. Este valora como propios el botín y la proeza del guerrero: el poseedor del botín honra a la comunidad. Sin embargo, conforme se desarrollan la propiedad, la esclavitud y el trabajo servil, el honor pasa a ser personal y se mide en relación con las riquezas de los demás propietarios. Y, por último, desaparece el vínculo entre la hazaña y la riqueza, y el prestigio social de cada uno pasa a depender del monto relativo de su herencia patrimonial. Con esto ya estamos ante la clase ociosa y su «comunidad industrial cuasi-

pacífica»: el patriarcado ha sido sustituido por un nuevo tipo de cultura, con una clase ociosa, que tiene ante todo a gala el distinguirse por la exención ostensible de toda tarea útil.

«Durante la etapa depredadora propiamente dicha, la distinción entre las clases ociosas y laboriosas es, en cierto sentido, meramente ceremonial. El hombre cabal está celosamente apartado de todo lo que es, en su concepto, trabajo rutinario y servil, pero su actividad contribuye apreciablemente al sustento del grupo. El estadio subsiguiente de industria cuasi pacífica se caracteriza generalmente por la existencia de una esclavitud consolidada en la cual los esclavos son cosas, de rebaños de ganado y de una clase servil de pastores y de vaqueros; la industria ha avanzado hasta el punto de que la comunidad no depende ya para su subsistencia de la caza ni de ninguna otra forma de actividad que pueda ser calificada justamente de hazaña. Desde este momento, el rasgo característico de la vida de la clase ociosa es una exención ostensible de toda tarea útil» (Veblen, 1966: 47-48).

2. LA EDUCACION DE LA CLASE OCIOSA Y SUS CODIGOS CULTURALES

Dado un mínimo de riqueza disponible, la constitución de la clase ociosa equivale a la de la sociedad de clases, un régimen social en el que la estima social es la clave de la autoestima. Es decir, «la base del propio respeto es el respeto que le tienen a uno sus prójimos». Ahora bien, en una cultura surgida de la estrecha relación entre la emulación pecuniaria y la vida respetable, la educación de la clase ociosa viene modelada ante todo por la lógica característica de dicha forma de emulación individual.

«En cuanto la posesión de la propiedad llega a ser la base de la estimación popular, se convierte también en requisito de esa complacencia que denominamos el propio respeto (...), aunque el nivel de suficiencia en estos aspectos está afectado, a su vez, en gran medida por el hábito de emulación pecuniaria. En gran parte esta emulación modela los métodos y selecciona los objetos de gasto para la comodidad personal y la vida respetable» (Veblen, 1966: 38 y 40).

Como de lo que se trata es de ahondar constantemente las diferencias entre las propias riquezas y el nivel medio de riqueza, la acumulación de propiedades se convierte en el principal objetivo de los individuos que componen la clase ociosa, imprimiendo a todo el proceso una lógica

cíclicamente expansiva. Sin embargo, no basta con ser más rico que otros: todos los demás tienen también que saberlo.

«Para ganar y conservar la estima de los hombres no basta con poseer riqueza y poder. La riqueza y el poder tienen que ser puestos de manifiesto, porque la estima sólo se otorga ante su evidencia. La demostración de la riqueza no sólo sirve para impresionar a los demás con la propia importancia y mantener vivo y alerta su sentimiento de esa importancia, sino que su utilidad es apenas menor para construir y mantener la complacencia en uno mismo» (Veblen, 1966: 44-45).

En este sentido, lo primero es la abstención del trabajo y el ocio ostensible. Actividades como la caza o el deporte son una prueba de los mismos. Pero no son las únicas: el ejercicio del gobierno, la guerra o las prácticas devotas constituyen también una demostración de la capacidad pecuniaria de cada cual.

«Ya se ha notado que el término “ocio” (...) no comporta indolencia o quietud. Significa pasar el tiempo sin hacer nada productivo: 1) por un sentido de la indignidad del trabajo productivo; y 2) como demostración de una capacidad pecuniaria que permite una vida de ociosidad» (Veblen, 1966: 51).

2.1. **El derroche del tiempo como código ceremonial y meca-** **nismo de dominación simbólica**

La lógica de una sociedad regulada por el hábito del ocio ostensible determina la estructuración en cascada de la clase ociosa hasta el límite de la privación y, casi, de la mendicidad del caballero o la dama venidos a menos. De ahí la complejización jerárquica creciente del sistema de títulos, enseñas y libreas como código simbólico del ocio. De ahí también el desarrollo del código ceremonial específicamente regulador de los buenos modales y del decoro propio de las clases superiores, incluida la ostentación de todo tipo de saberes **cuasi académicos** y de actividades **cuasi prácticas**. Para legitimarse socialmente, la clase ociosa tiene que admitir la prueba sistemática de su capacidad de derroche de tiempo como una ley social y un código de conveniencias que regula su educación, su honorabilidad pecuniaria y su buena reputación en general.

«Los criterios demostrativos de una ociosidad anterior toman, por tanto, generalmente, la forma de bienes “inmateriales”. Ejemplo de tales pruebas inmateriales de ociosidad son tareas cuasi-académicas o

cuasi-prácticas y un conocimiento de procesos que no conduzcan directamente al fomento de la vida humana. Tales, en nuestra época, el conocimiento de las lenguas muertas y de las ciencias ocultas; de la ortografía, de la sintaxis y de la prosodia; de las diversas formas de música doméstica y otras artes empleadas en la casa; de las últimas modas en materia de vestidos, mobiliario y carruajes; de juegos, deportes y animales de lujo, tales como los perros y los caballos de carreras (...). A menos que esos conocimientos hubieran sido aprobados socialmente como demostración de un empleo improductivo del tiempo, no habrían sobrevivido ni conservado su puesto como prendas convencionales de la clase ociosa» (Veblen, 1966: 53).

«El código ceremonial de los usos y costumbres decorosos debe, en gran parte, su comienzo y desarrollo al deseo de conciliarse a los demás o demostrarles buena voluntad (...). En gran parte son expresión de la relación de **status** —una pantomima simbólica de dominación, por una parte, y de subordinación, por otra— (...), y sólo tenían utilidad como exponente de los hechos y cualidades simbolizados; pero (...) adquirieron un carácter sacramental, independiente en gran medida de los hechos que originariamente representaban (...). Gustos, modales y hábitos de vida refinados son una prueba útil de hidalguía, porque la buena educación exige tiempo, aplicación y gastos, y no puede, por ende, ser adquirida por aquellas personas cuyo tiempo y energía han de emplearse en el trabajo (...). Varias generaciones de ociosidad dejan un efecto persistente y perceptible en la conformación de la persona, y aún mayor en su conducta y modales habituales» (Veblen, 1966: 54-57).

2.2. Educación especial de la clase ociosa vicaria: la dama noble y los sirvientes del señor

Por lo demás, esta moral del decoro surge en la cúspide de la pirámide social, pero es también la moral dominante, y acaba convirtiéndose en el modelo a imitar por las capas sociales populares.

«Es entre los miembros de la clase ociosa más elevada, que no tienen superiores y que tienen pocos iguales, donde el decoro encuentra su expresión más plena y madura; y es también esta clase superior la que da al decoro la formulación definitiva que le hace servir como canon de conducta para las clases inferiores» (Veblen, 1966: 60).

Ahora bien, este efecto normativo general no se produce directamente, sino por medio de la estructuración en cascada del conjunto de la clase ociosa, de la complejización y jerarquización creciente de los códigos del

ocio y del desarrollo de un nuevo tipo de clase ociosa: la **clase ociosa** «**vicaria**». La ociosidad de la esposa y de los sirvientes se produce en función de la del señor. La liberación de la mujer del trabajo servil, su reconocimiento como transmisora de **sangre hidalga** y el desarrollo, crecimiento y diferenciación funcionales y piramidales de las diversas capas de esta clase ociosa dependiente constituyen una prueba fundamental de la alta posición social, de la distinción personal y del decoro pecuniario del señor.

«En todos los grados y pasos de la vida y en todos los estadios del desarrollo económico, el ocio de la dama y el lacayo difiere del ocio del caballero, que lo es por derecho propio, puesto que el primero es aparentemente una ocupación de tipo laborioso» (Veblen, 1966: 65).

«El sirviente [y la esposa] debe no sólo mostrar una actitud de subordinación, sino también los efectos de una educación especial y una práctica de esa subordinación (...). Incluso hoy en día (...) constituye el elemento principal de utilidad de nuestros criados bien pagados, así como una de las principales cualidades que adornan a la esposa bien educada».

«El primer requisito de un buen sirviente consiste en saber con claridad cuál es su sitio (...). Puede decirse que el servicio doméstico es una función más bien espiritual que mecánica (...). La preparación especial para el servicio personal cuesta tiempo y esfuerzo (...). Es una presunción de una ociosidad vicaria que data de mucho tiempo atrás» (Veblen, 1966: 68-69).

«[Incluso hoy en día] la presencia de los servidores domésticos y, sobre todo, de la clase especial de servidores personales es una concesión que hace la comodidad física a la necesidad moral del decoro pecuniario» (Veblen, 1966: 73).

La nobleza de sangre de la mujer es, por tanto, producto de su contacto prolongado con la riqueza y con los privilegios del señor. Pero el ocio de la dama no es exactamente igual al del caballero. Este está totalmente exento de toda clase de trabajo industrial o productivo. En cambio, en el de la esposa hay que incluir el cuidado diligente del señor y determinados trabajos caseros que, en función de su carácter ceremonial, no pueden ser considerados nunca como productivos. En cuanto al ocio servil, está igualmente en función de la comodidad personal y de la respetabilidad social del señor. La docilidad, la conformidad, la diligencia, el saber estar siempre en su sitio y los buenos modales en general de la mujer y de los sirvientes, son el resultado de ese tipo de subordinación social y de educación especial.

2.3. El consumo ostensible y diferencial como código de la respetabilidad social

Durante mucho tiempo, la educación especial de la clase ociosa estuvo fundamentalmente regulada por el código del derroche del tiempo, a pesar del desarrollo del código del consumo ostensible y diferencial. Pero esta situación se ha visto invertida como consecuencia del desarrollo de la civilización industrial (es decir, del capitalismo); la capacidad de consumo y el consumo relativo real es hoy lo más importante.

«El ocio ocupaba el primer lugar en un comienzo, y durante la cultura cuasi-pacífica llegó a tener un rango muy superior al derroche de bienes en el consumo, tanto como exponente directo de riquezas como en calidad de elemento integrante del patrón de decoro. Desde ese momento, el consumo ha ganado terreno, hasta que hoy tiene indiscutiblemente la primacía» (Veblen, 1966: 98).

El desarrollo del servicio doméstico y de la clase ociosa vicaria en general implica también el de un **consumo vicario** creciente de alimentos, vestidos, habitación, mobiliario y otros bienes económicos. Pero el consumo diferencial es incluso más antiguo. Así, desde los orígenes de la cultura patriarcal, el guerrero disfrutaba de alimentos y artículos raros de adorno, que eran, en cambio, tabú para las mujeres y para los niños.

«En las primeras fases de la cultura depredadora la única diferencia económica es una distinción tosca entre una clase superior honorable, compuesta de los hombres cabales, por una parte, y, por otra, de una clase inferior baja, compuesta de mujeres trabajadoras. De acuerdo con el esquema ideal de vida en vigor en esa época, corresponde a los hombres consumir lo que las mujeres producen. El consumo que corresponde a las mujeres (...) en relación con su trabajo es un medio para que continúen en el mismo (...). El consumo de artículos alimenticios escogidos, y con frecuencia también el de artículos raros y de adorno, se convierte en tabú para las mujeres y los niños» (Veblen, 1966: 76).

En la civilización esclavista y/o servil, una parte de la clase trabajadora no alcanza a satisfacer más que las necesidades más elementales. En cambio, ciertas vituallas, bebidas y narcóticos son exclusivas de los señores y caballeros (de la clase ociosa) y tabú para todos los demás. El consumo diferencial, signo tradicional de bienestar personal, de prestigio y de excelencia social, se extiende ahora a la cantidad y a la calidad de los bienes consumidos. Las bebidas embriagantes, por ejemplo, sin ser costo-

sas, se convierten por sí mismas en artículos nobles y honoríficos. Pero no allí donde están al alcance de cualquiera y no puede excluirse de su consumo a las mujeres y a la clase servil. Hasta tal punto esto es así, que la embriaguez se considera algo honorífico en el caso del varón adinerado, mientras se tacha de indigno el hábito inmoderado de la bebida en el caso de la clase servil y de las mujeres.

Consumir más y mejor es ahora el signo honorífico principal. Consumir pocas cosas y de mala calidad es signo de inferioridad social y un demérito moral. Además, el derroche del tiempo y el consumo ostensible se entrelazan: hay que especializarse en el consumo honorífico, y eso (que incluye también unos determinados modales) lleva su tiempo.

«El caballero ocioso del período cuasi pacífico no sólo consume las cosas de la vida por encima del mínimo exigido para la subsistencia y la eficiencia física, sino que su consumo sufre también una especialización por lo que se refiere a la calidad de los bienes consumidos (...). El principio motivador y la finalidad próxima a la innovación es, sin duda, la mayor eficiencia de los productos mejores y más elaborados para la comodidad y el bienestar personales. Pero no es ése el único propósito del consumo. Está presente aquí el canon de reputación y se apodera de las innovaciones que con arreglo al patrón por él establecido son aptas para sobrevivir. Dado que el consumo de esos bienes de mayor excelencia supone una muestra de riqueza, se hace honorífico; e, inversamente, la imposibilidad de consumir en cantidad y calidad debidas se convierte en signo de inferioridad y demérito».

«El desarrollo de esta discriminación puntillosa respecto a la excelencia cualitativa del comer, el beber, etc., afecta no sólo el modo de vida, sino también la educación y la actividad intelectual del caballero ocioso (...). Se convierte en **connaisseur** de viandas de diverso grado de mérito, de bebidas y brebajes masculinos, de adornos y arquitectura agradables, de armas, caza, danzas y narcóticos. Este cultivo de la facultad estética exige tiempo y aplicación y (...) cambiar su vida de ociosidad en una aplicación más o menos ardua a la tarea de aprender a vivir una vida de ocio ostensible de modo que favorezca a su reputación. Intimamente relacionada con la exigencia de que el caballero consuma sin trabas y consuma bienes de la mejor calidad, está la exigencia de que sepa consumirlos en la forma conveniente (...). Los modales y modos de vida educados son casos de conformidad con la norma del ocio y el consumo ostensibles» (Veblen, 1966: 80-81).

Pero el derroche en el consumo sólo se convierte en signo de riqueza y de prestigio social en un estadio relativamente avanzado de la evolución

social. Y únicamente acaba imponiéndose al ocio ostensible, como tal signo, con el desarrollo industrial propio de la sociedad moderna. En ésta, la clase ociosa más rica continúa proporcionando los criterios básicos de la respetabilidad social por los que ha de regirse toda la comunidad. En virtud de la lógica propia de la emulación social, la imitación del ideal del decoro de dicha clase social por todas las demás da origen a un auténtico gradiente psicosocial de los patrones de consumo. Este gradiente parte del vértice mismo de la pirámide social y llega hasta las capas sociales más bajas: mientras el ocio vicario se detiene al nivel de la clase media inferior, el consumo ostentoso se manifiesta incluso entre quienes se hallan al borde de la indigencia.

«Durante las primeras etapas del desarrollo económico, el consumo ilimitado de bienes, en especial de los bienes de mejores calidades (idealmente, todo consumo que exceda del mínimo de subsistencia) corresponde de modo normal a la clase ociosa. Esta restricción tiende a desaparecer, al menos formalmente, una vez que se ha llegado al estado pacífico posterior de propiedad privada de los bienes y de un sistema industrial basado en el trabajo asalariado o en la economía de la comunidad doméstica pequeña. Pero durante el estadio cuasi pacífico anterior (...), ese principio ha tenido la fuerza de una norma convencional. Ha servido de norma con la que tendía a conformarse el consumo, y toda desviación apreciable de ella se consideraba como una forma de aberración» (Veblen, 1966: 79-80).

«Conforme descendemos en la escala social de cualquier comunidad industrial moderna, el hecho primario --el ocio ostensible del cabeza de familia -- desaparece en un peldaño relativamente alto de aquélla (...). La exigencia del consumo vicario por parte de la esposa continúa vigente incluso en un punto inferior de la escala pecuniaria de aquel adonde llega la exigencia del ocio vicario (...). La clase ociosa ocupa la cabeza de la estructura social en punto a reputación; y su manera de vida y sus pautas de valor proporcionan, por tanto, la norma que sirve a toda la comunidad para medir la reputación (...). El resultado es que los miembros de cada estrato aceptan como ideal de vida de decoro el esquema general de la vida que está en boga en el estrato superior más próximo y dedican sus energías a vivir de acuerdo con ese ideal (...). Ninguna clase social, ni siquiera la más miserablemente pobre, abandona todo consumo ostensible pecuniario. Los últimos artículos de esta categoría de consumo no se abandonan sino bajo el imperio de la necesidad más extrema. Se soportan muchas miserias e incomodidades antes de abandonar la última bagatela o la última apariencia del decoro pecuniario. No hay clase ni país que se haya inclinado ante la presión de la necesidad física de modo tan abyecto

que haya llegado a negarse a sí mismo la satisfacción de esta necesidad superior o espiritual» (Veblen, 1966: 88-91).

«El patrón de gastos que guía generalmente nuestros esfuerzos no es el gasto medio ordinario ya alcanzado; es un ideal de consumo que está fuera de nuestro alcance, aunque no muy lejos de él, o que exige algún esfuerzo para poderlo alcanzar. El motivo es la emulación —el estímulo de una comparación valorativa que nos empuja a superar a aquellos con los cuales tenemos la costumbre de clasificarnos (...). Hasta que, de este modo (...), todos los cánones de reputación y todos los patrones de consumo derivan, por gradaciones insensible, de los usos y hábitos mentales de la clase social y pecuniaria más elevada —la clase ociosa rica» (Veblen, 1966: 109-110).

2.4. Educación del sentido del gusto y consumo devoto

En función de la unidad del sistema de hábitos mentales y prácticos de la mente humana, los principios del ocio y del gasto ostensible acaban extendiéndose a todos los aspectos importantes de la vida: el sentido del gusto o la religión, por ejemplo.

En el primero de estos dos planos, la belleza y la utilidad tienden a confundirse inconscientemente con lo ingenioso y lo caro. La habilidad y el costo evidentes son los criterios básicos del sentido educado de lo bello y de lo útil en tanto que honorífico: ambos responden al mismo canon, el canon del derroche. Muebles, casas, parques y jardines se valoran generalmente conforme a tales pautas. Se prefiere el trabajo imperfecto realizado a mano al perfecto acabado del producto fabril; se encomia incluso lo defectuoso, y hasta se reclama la vuelta al taller artesanal y a la industria doméstica frente a lo impecable del remate fabril. Se extiende la veneración por lo arcaico y lo clásico, se cotizan las ediciones limitadas y tradicionales de la industria librera, y esta misma sensibilidad se hace extensiva a la valoración social dominante de los animales, de las personas y, por supuesto, del vestido y de la moda en general.

El ocio vicario de una mujer medianamente adinerada tiene que contar con un cuerpo importante de servidores domésticos. Se trata de una necesidad impuesta por el código de las conveniencias sociales. Si consume, se adorna con vestidos, alhajas y otros objetos costosos en función de las normas de la respetabilidad social. El consumo de artículos costosos, incluido el de alimentos escogidos, lo hace en función de la buena reputa-

ción de su marido. El vestido femenino va más allá que el masculino a la hora de indicar el ocio ostensible. Determinadas prendas —los sombreros enormes, los tacones altos, el corsé, etcétera— hacen ya imposible la práctica de cualquier trabajo productivo. Y algo similar ocurre también, al menos en buena parte, con el atuendo del servicio doméstico. Además, esto se extiende también al ideal femenino del propio cuerpo y de la belleza personal: mientras la clase alta valora a la mujer por su utilidad, prefiere un cuerpo robusto y con buenas extremidades; cuando el oficio femenino depende del ocio vicario, nos encontramos con que perdura el tipo delicado de mujer de la época caballerisca.

En cuanto a la religión, los cultos antropomórficos patriarcales son una manifestación más del mismo principio de señorío y servidumbre. El servicio de Dios responde al modelo del servicio al caudillo. El ritual tiene que discriminar claramente entre lo sagrado y lo profano. El exigente control moral que se ejerce sobre el oficiante y el formalismo y la rutina regular del servicio religioso contrastan claramente con el derroche en edificios y ornamentos. Por otra parte, en tanto que el trabajador común permanece oculto para la divinidad, el sacerdote, liberado del trabajo industrial, tiene al menos el privilegio de servir directamente a su señor. Es él quien preside el ceremonial con que se celebra el obligado descanso semanal del seglar (con el que éste cumple, a modo de diezmo del ocio vicario), así como las numerosas festividades sagradas y seculares que tienen lugar a lo largo del año. Además, como la mujer y el criado de librea, el sacerdote participa también vicariamente del ocio y del consumo ostensibles de su señor. Su forma de vestir es muy parecida. A fin de cuentas, el sacerdote se encuentra en una situación de dominación muy similar a la de aquéllos.

«Por tradición y por el sentido dominante de las conveniencias, tanto el clero como las mujeres de las clases acomodadas se encuentran colocados en la situación de una clase ociosa vicaria; en ambas clases, la relación característica que más influye en la formación de los hábitos mentales de la clase es una relación de subordinación —es decir, una relación económica concebida en términos personales—; en ambas clases puede percibirse vigorosamente una especial inclinación a interpretar los fenómenos en términos de relación personal y no de secuencia causal; ambas partes se apartan, en obediencia a los cánones del decoro, de los procesos ceremonialmente sucios de las ocupaciones lucrativas o productivas que hacen que la participación en los procesos de la vida industrial contemporánea sea para ellos una imposibilidad moral» (Veblen, 1966: 348).

3. ESTRUCTURACION DUAL DE LA CULTURA Y LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL AVANZADA

3.1. Educación realista y solidaria de la clase trabajadora asalariada de la gran industria moderna

En Occidente, los estadios depredador y cuasi-pacífico se han distinguido siempre por su larga duración:

«Los estadios depredador y cuasi-pacífico de la evolución económica parecen haber sido de larga duración en la historia de todos y cada uno de los principales elementos étnicos que constituyen las poblaciones de la cultura occidental» (Veblen, 1966: 202).

Además, durante esas dos etapas de la evolución social, la cultura y la educación se han visto dominadas por un **esquema general de la vida** que incluía el desprecio del trabajo productivo de las mujeres y de las capas sociales dependientes (esclavos, siervos y demás). Y esa situación persiste hasta que se generaliza el trabajo asalariado y se produce la potenciación paralela del **instinto del trabajo eficaz** y de los rasgos característicos de la «cultura industrial» tradicional en general.

«Mientras todo trabajo continúa realizándose de modo exclusivo o general por esclavos, la baja de todo esfuerzo productivo se encuentra también presente de modo tan constante en la mente de los hombres que impide que el instinto del trabajo eficaz influya en gran medida para imponer la dirección hacia la utilidad industrial. Pero cuando se pasa del estadio industrial cuasi-pacífico (de esclavitud y **status**) al estadio pacífico (de asalariados y pago al contado), el instinto del trabajo eficaz juega con mayor eficacia» (Veblen, 1966: 100).

Por lo demás, con la potenciación capitalista del gusto por el trabajo bien hecho se produce también la recuperación relativa del sentido de la solidaridad, la fidelidad y la equidad (la «conciencia») y del esquema básico de la vida propio de la comunidad pacífica primitiva en general, esquema que había sido conservado gracias a las mujeres en la **cultura depredadora** y por los grupos sociales y étnicos dependientes en la **comunidad cuasi-pacífica**.

«Entre esos rasgos arcaicos a los que hay que considerar como supervivientes de la fase cultural pacífica se encuentran ese sentido de solidaridad racial al que denominamos conciencia —que incluye el senti-

do de fidelidad y equidad— y el instinto de trabajo eficaz en su expresión ingenua y no valorativa (...). Estos rasgos sobreviven acaso en un grado especial entre aquellos elementos étnicos que estuvieron aglomerados en segundo término durante la cultura depredadora» (Veblen, 1966: 226).

Mientras en esta última domina la emulación egoísta de los más fuertes para robar o imponerse a otros hombres, en la sociedad industrial avanzada son los intereses colectivos los que imponen su ley, dando origen a una transformación importante de la cultura, de la educación y de la psicología humanas. Cambia el esquema general de la vida, que es ahora de tipo más puramente reflexivo (y más racional); y cambia también el **ethos** o carácter moral dominante. Así, al gusto por el trabajo bien hecho y al reforzamiento de la eficiencia industrial, se añade también el de la diligencia, la ayuda mutua, la honestidad, la buena voluntad y otras virtudes sociales, mientras la mentalidad antropomórfica y animista tradicional es progresivamente sustituida por el realismo que se desprende de las relaciones sociales materiales propias de la organización fabril de la producción industrial y de la observación atenta de la objetividad y de la regularidad causal de sus procesos técnicos.

«El temperamento producido por el hábito de vida depredador favorece la supervivencia y plenitud de vida del individuo en régimen de emulación; a la vez favorece la supervivencia y el éxito del grupo si la vida del grupo en cuanto colectividad es también, de modo predominante, una vida de competencia hostil con otros grupos. Pero la evolución de la vida económica de las comunidades industriales más maduras ha comenzado, a su vez, a tomar una dirección tal que los intereses de la comunidad no coinciden ya con los intereses emulativos del individuo (...). Los intereses colectivos de cualquier comunidad moderna se centran en la eficiencia industrial. El individuo es útil para los fines de la comunidad en proporción a su eficiencia en lo que vulgarmente se denomina las tareas productivas. Ese interés colectivo está servido por la honestidad, la diligencia, la mansedumbre, la buena voluntad, la ausencia de egoísmo y un reconocimiento y aprehensión habituales de la secuencia causal sin mezcla de creencias animistas y sin sentido de dependencia de ninguna especie de intervención preternatural en el curso de los acontecimientos (...). El mecanismo complejo, amplio, esencialmente pacífico y altamente organizado de la comunidad industrial moderna funciona con mayor rendimiento cuando esos rasgos o la mayoría de ellos están presentes en el grado máximo que es posible concebir. Esos rasgos se dan en el hombre de tipo depredador en un grado marcadamente inferior de lo que es útil para las finalidades de la vida colectiva moderna» (Veblen, 1966: 232-234).

Sociohistóricamente, lo más novedoso es, sin duda, la sustitución de la psicología y los hábitos mentales animistas tradicionales por el realismo intelectual de quienes trabajan en la industria moderna y no pueden menos que asimilar las enseñanzas que encierra su lógica, rigurosamente objetiva.

«El hábito mental que mejor se presta a las finalidades de una comunidad industrial pacífica es esa actitud espiritual realista que reconoce sólo el valor de los hechos materiales como miembros opacos de la secuencia mecánica (Veblen, 1966: 310).

«La clase artesana se está apartando de modo ostensible de los credos antropomórficos generalmente aceptados y de todas las observancias devotas. Esta clase se halla expuesta de modo especial a las tensiones intelectuales y espirituales de la industria organizada moderna, que requiere un reconocimiento constante de los fenómenos de secuencia real impersonal y una conformidad sin reservas con la ley de causa y efecto» (Veblen, 1966: 328).

Mientras la producción industrial continúa dominada por el taller artesanal y la cantidad y la calidad de los objetos producidos depende de la pericia y la fuerza personal de cada artesano, es muy difícil la ruptura total con la interpretación personalista y antropomórfica de los procesos naturales. En cambio, la lógica social e impersonal de la mecanización industrial y de la gran industria moderna acaban con la mentalidad animista y modelan la mente del obrero, del científico y del ingeniero conforme a las reglas impersonales del realismo científico-técnico. Por lo demás, como consecuencia de esta educación realista, los obreros industriales rompen también con las creencias religiosas tradicionales, inclinándose coherentemente hacia el escepticismo en este dominio.

«Los individuos o clases ocupados inmediatamente en la técnica y en las operaciones manuales de producción (...) tienen que aferrarse a la aprehensión y coordinación de los hechos y secuencias mecánicas y a su apreciación y utilización para las finalidades de la vida humana. En lo que se refiere a esa parte de la población, la acción selectiva y educadora del proceso industrial con el que están inmediatamente en contacto opera en el sentido de adaptar sus hábitos mentales a las finalidades no valorativas de la vida colectiva. Para ellos, por tanto, se apresura el desuso de las aptitudes y propensiones notoriamente depredadoras» (Veblen, 1966: 238).

«La disciplina a la que está expuesto el mecánico en su tarea cotidiana afecta también a los métodos y pautas de su pensamiento en

materias extrañas a su trabajo cotidiano. La familiaridad con los procesos industriales altamente organizados e impersonales del presente opera en el sentido de perturbar los hábitos mentales animistas. La ocupación del trabajador está siendo de modo cada vez más exclusivo la supervisión de un proceso de secuencias mecánicas desapasionadas. Mientras el individuo es el primer motor principal y típico del proceso y mientras el rasgo característico del proceso industrial es la destreza y fuerza del artesano, el hábito de interpretar los fenómenos en términos de los motivos y propensiones personales no sufre, por el contacto con los hechos reales, una perturbación tan considerable y continua que pueda llevar a su eliminación. Pero en los procesos industriales últimamente desarrollados, en que los motores primeros y los artificios por intermedio de los cuales operan tienen carácter impersonal y no individual, las bases de generalización presentes habitualmente en el ánimo del trabajador y el punto de vista desde el cual aprehende éste habitualmente los fenómenos son un conocimiento forzoso de la secuencia real. El resultado, por lo que respecta a la vida de la fe del trabajador, es una inclinación al escepticismo» (Veblen, 1966: 335-336).

«Los hombres, acostumbrados por las ocupaciones mecánicas a hábitos de pensamiento materialistas e industriales, adolecen de una creciente incapacidad para apreciar, o aun para comprender, el significado de los argumentos religiosos que proceden de las anticuadas bases de validez metafísica. El consuelo que representa una relación personal (de subordinación) a un amo sobrenatural no atrae a hombres cuyos hábitos de vida están modelados por la familiaridad con las relaciones impersonales de causa y efecto, más que por relaciones de predominio y fidelidad personales. Para tales hombres, la respuesta que da el catecismo al problema del fin principal del hombre no surge en forma natural. Ni tampoco se consideran instintivamente pecadores en virtud de una mancha o desviación hereditaria o congénita. En efecto, sólo con gran dificultad se convencerán, seriamente, de que son en realidad pecadores. Corren el peligro de perder la noción de pecado. La relación de **status** o de fidelidad incluida en el concepto de pecado se está volviendo ajena a sus hábitos de pensamiento. Por lo tanto, es difícil que se convenzan de que su vida pasada ha violado tal relación de fidelidad, por una parte, y que es de vital importancia restablecer esa relación de **status** por medio de la salvación o de la redención. Los bondadosos oficios de la Iglesia y del clero irritan la sensibilidad de los hombres así acostumbrados, como cosas huecas e innecesarias. La máquina, su amo, no respeta a ninguna persona, y no conoce moralidad ni derechos instituidos, ya sean divinos o humanos; su enseñanza es acostumbrarlos a la insensibilidad frente a todo el conjunto de conceptos de donde proceden esos oficios» (Veblen, 1965: 297-298).

3.2. **Culto al dinero o producción y distribución racionales y solidarias de la riqueza**

La lógica de la sociedad industrial avanzada es también, en última instancia, una lógica social y económica:

«[En ella] la presión ejercida por el medio sobre el grupo, que opera a favor de un reajuste del esquema general de la vida de éste, actúa en forma de exigencias pecuniarias (...). Las fuerzas que favorecen el reajuste de instituciones en cualquier comunidad industrial moderna son principalmente fuerzas económicas» (Veblen, 1966: 201).

Ahora bien, en este medio social común hay que distinguir dos tipos culturales y educativos distintos y contrapuestos entre sí. A saber: la **cultura dineraria** del capital y de todos los grupos sociales que comparten sus intereses materiales; y la **cultura industrial** de los obreros y los técnicos que trabajan en la gran industria moderna. La primera es esencialmente egoísta y «depredadora»: busca ante todo la «eficiencia dineraria». La segunda, producto de la «eficiencia industrial», es esencialmente solidaria y racionalista.

«La acción educativa de la vida económica de la comunidad no es (...) de tipo uniforme en todas sus manifestaciones. La serie de actividades económicas relacionadas inmediatamente con la competencia pecuniaria tiene tendencia a conservar ciertos rasgos depredadores, en tanto que aquellas tareas industriales que mantienen relación inmediata con la producción de bienes tienen, por lo general, la tendencia contraria» (Veblen, 1966: 238-239).

«Así como el proceso mecánico condiciona el desarrollo y la extensión de la industria, y así como su disciplina inculca hábitos de pensamiento adecuados a la tecnología industrial, de igual manera las exigencias de la propiedad condicionan el desarrollo y los fines de los negocios, y la disciplina de la propiedad y su dirección inculcan principios (hábitos de pensamiento) adecuados a las exigencias del tráfico comercial».

«La disciplina del proceso mecánico impone una estandarización de la conducta y del conocimiento en términos de precisión cuantitativa e inculca un hábito de aprehender y explicar los hechos en términos de causa y efecto materiales. Incluye una valuación de hechos, cosas y relaciones, y aun de la capacidad personal, en términos de exactitud. Su metafísica es el materialismo, y su punto de vista es el de la secuencia causal. Ese hábito mental lleva a la eficiencia industrial y su amplio predominio se hace indispensable, en las modernas condiciones, para

lograr un alto grado de eficiencia en la industria. Tal hábito prevalece en forma más amplia y firme en aquellas comunidades que han logrado grandes adelantos en la industria, y es a la vez causa y efecto del proceso mecánico» (Veblen, 1965: 59-60).

«La propiedad privada no predomina en absoluto en todas partes ni se halla totalmente expandida, pero penetra y domina los actos de la gente civilizada con mayor libertad y amplitud que cualquier otra base particular de acción, más aún en la actualidad que en otras épocas. El número y la clase de relaciones y de deberes que habitualmente se regulan sobre una base pecuniaria son más numerosos que en el pasado, y el ajuste pecuniario es decisivo en la actualidad, en un grado desconocido en otras épocas. Las normas pecuniarias han invadido el dominio de las instituciones más antiguas, tales como el vínculo sanguíneo, la ciudadanía o la Iglesia, de manera que las obligaciones correspondientes a cualquiera de ellas pueden ser fijadas y cumplidas hoy en día en términos de pagos monetarios, si bien la noción de liquidación pecuniaria parezca haber sido totalmente ajena al orden de ideas --hábitos de pensamiento -- sobre el que estas relaciones y obligaciones se basaron en un principio» (Veblen, 1965: 62).

Hablar de «competencia pecuniaria» es aludir a las actividades relacionadas con la propiedad y con la acumulación individual, patrimonial o de clase de la riqueza. Esa es la actividad básica del «hombre de negocios» y de la clase opulenta actual en general. Es más, su influencia acaba alcanzando en mayor o menor medida a todas las clases y grupos sociales, incluso a los que se ocupan directamente de la organización racional y eficiente de la producción y de la distribución de la riqueza industrial. También ellos quieren mejorar sus condiciones materiales de vida. Pero son también los únicos que comprenden la importancia decisiva de una producción industrial racional y eficiente, y (al menos mientras no degeneren gravemente el equilibrio actual) se vuelcan fundamentalmente en su defensa.

«Las instituciones económicas modernas caen, en términos generales, dentro de dos categorías distintas -- la pecuniaria y la industrial—. Lo mismo puede decirse de las tareas. Bajo el primer epígrafe se agrupan las tareas que tienen algo que ver con la propiedad o la adquisición; bajo el segundo, las relacionadas con el trabajo o la producción (...). Los intereses económicos de la clase ociosa se encuentran en las tareas pecuniarias; los de las clases trabajadoras, en ambas clases de tareas, pero sobre todo en las industriales» (Veblen, 1966: 234).

«Si dejamos de lado las arcaicas vocaciones guerreras, políticas, de

modas y de religión, los empleos en que los hombres se ocupan pueden dividirse en pecuniarios o comerciales, por un lado, y mecánicos o industriales, por el otro (...). Así, la distinción entre actividades o empleos pecuniarios o industriales ha ido coincidiendo cada vez más con una diferencia entre ocupaciones. Esto no significa que la especialización haya llegado aún tan lejos como para eximir a alguna clase de todo cuidado pecuniario, puesto que aun aquellos que cuya ocupación diaria es el trabajo mecánico, todavía regatean con sus empleadores por los salarios y con lo demás por los medios de subsistencia (...). Ocurre lo contrario con respecto a los hombres ocupados en actividades pecuniaras, es decir, los hombres de negocios. Sólo hasta cierto punto están eximidos de preocuparse de los hechos y procesos mecánicos (...). Pero aun después de haber hecho estas observaciones resulta evidente que la vida diaria de aquellas clases dedicadas a los negocios difiere materialmente, en el aspecto mencionado, de las clases ocupadas en la industria propiamente dicha. Existe una amplia y apreciable diferencia entre los hábitos de vida de ambas clases, y esto supone una considerable diferencia en la disciplina a la cual están sujetas. Origina una diferencia en los hábitos de pensamiento y en las bases y métodos habituales de razonamiento a los que recurre cada clase. De ahí resulta una diferencia en las opiniones, en los hechos considerados, en los métodos de argumentación y en los fundamentos de validez utilizados; y esta diferenciación gana en magnitud y consistencia a medida que aumenta la separación de las ocupaciones. De esta manera, ambas clases llegan a tener una creciente dificultad en entenderse entre ellas y en apreciar las convicciones, ideales, capacidades y defectos recíprocos» (Veblen, 1965: 261-264).

La cultura industrial educa la mente para la «eficiencia industrial». La cultura dineraria la modela con vista a la «eficiencia pecuniaria», apoyándose para ello en las tradiciones y en la psicología social de la cultura depredadora primitiva y de la cultura especial de la clase ociosa. Para especular con el valor de cambio y multiplicar el capital particular se abandonan ciertamente los métodos antiguos de la captura violenta; ahora no se valora ya el daño físico que se causa a otros hombres, sino la capacidad administrativa, la prudencia y las técnicas sofisticadas del fraude moderno, que permite multiplicar rápidamente el dinero con que se cuenta. Por lo demás, esto no es algo que ocurre de la noche a la mañana. Inicialmente («durante la primera parte de la época bárbara o período depredador propiamente dicho»), el criterio de selección fue el «espíritu de proeza», producto del espíritu de clan, la fuerza física, la agresividad audaz, la ferocidad, la falta de escrúpulos para recurrir al fraude cuando

fuera conveniente, la tenacidad y un sentido siempre alerta para defender los privilegios estamentales. Más tarde («en la cultura bárbara posterior, bajo el régimen cuasi-pacífico de **status**»), tales rasgos se asociaron cada vez más con otros nuevos (la previsión, la prudencia, la astucia y la marrullería). Y, desde la transición social al «estadio pacífico moderno», son estos últimos los dominantes.

«Esas dos clases de ocupaciones difieren materialmente en lo relativo a las aptitudes requeridas para cada una de ellas; y la educación que resulta de ellas sigue, de modo semejante, dos líneas divergentes. La disciplina de las ocupaciones depredadoras opera en el sentido de conservar y cultivar algunas de las aptitudes depredadoras y el ánimo depredador (...). En la medida en que el proceso competitivo de adquisición y tenencia modela los hábitos mentales de los hombres y en la medida en que sus funciones económicas están comprendidas dentro del ámbito de la propiedad de la riqueza concebida en términos de valor en cambio y de su administración y financiamiento mediante la permutación de sus valores, su experiencia de la vida económica favorece la supervivencia y acentuación del temperamento y hábitos mentales depredadores. Bajo el sistema pacífico moderno, una vida de adquisición favorece, sobre todo, los hábitos y aptitudes depredadores que pueden desarrollarse pacíficamente. Es decir, las tareas pecuniarias permiten perfeccionarse en la línea general de prácticas comprendidas bajo la denominación de fraude y no en las que corresponden al método más arcaico de captura violenta» (Veblen, 1966: 234-235).

«El modo de pensar requerido por las ocupaciones pecuniarias se basa en la convencionalidad, mientras que el que supone las ocupaciones industriales lo hace, en su mayor parte, sobre bases de secuencia o causalidad mecánicas, sin tener en cuenta la convencionalidad. La institución (hábito de pensamiento) de la propiedad es un hecho convencional, y la lógica del pensamiento pecuniario (es decir, del pensamiento sobre cuestiones de propiedad) es el resultado de las implicaciones de este postulado, de este concepto de la propiedad. Los característicos hábitos de pensamiento resultantes de estas ocupaciones son hábitos que suponen el recurrir a bases convencionales de finalidad o validez, al antropomorfismo, a la explicación de fenómenos en términos de relaciones, discreción, autenticidad y preferencias humanas (...). El fin de ese razonamiento es la interpretación de nuevos hechos en términos de precedentes acreditados, en vez de una revisión del conocimiento adquirido de experiencias pasadas, realizada a la luz de los nuevos fenómenos. Los esfuerzos tienden a que los hechos se acomoden a las leyes, y no a que la ley o la norma general se adecúen a los hechos. Esta tendencia favorece la aceptación de las normas generales, abstractas, dictadas por

la costumbre como algo real, que tiene una realidad superior a la de los hechos impersonales y no convencionales. Esa experiencia (...) proporciona eficiencia ejecutiva y administrativa. Llamada así para distinguirla del trabajo mecánico. La «eficiencia» práctica se traduce en la habilidad de sacar partido de los hechos para los propósitos de las convenciones aceptadas, en transformar la situación en términos de las convenciones pecuniarias en vigor» (Veblen, 1965: 265-266).

Por lo demás, las ocupaciones pecuniarias no se reducen a las que se relacionan directamente con la explotación y la acumulación social y económica. Además de las correspondientes a la gran propiedad y al capital financiero, hay que contar también con las que dependen inmediatamente de ellos: bancarias, jurídicas, mercantiles y demás. Esto en el área específicamente económica. Porque la mayor parte de las actividades no económicas (políticas, eclesiásticas, militares, etcétera) deben incluirse igualmente en esta misma categoría básica. En el caso de la cultura y de la educación pecuniaria especiales de la nueva clase ociosa, puede hablarse también de la existencia de un gradiente social de tipo piramidal, cuya cúspide está ocupada por los grandes rentistas y por el gran capital especulativo en general, y con una zona media invadida por los especialistas en las profesiones económicas más imprescindibles para el capital y en la política, el derecho, la milicia o las grandes religiones.

«Esas tareas pecuniarias que tienden a conservar el temperamento depredador son las relacionadas con la propiedad —función inmediata de la clase ociosa propiamente dicha— y las funciones subsidiarias relativas a su adquisición y acumulación (...). En lo que hace a su tendencia a modelar la naturaleza humana mediante la educación y la selección, la mayor parte de las tareas no económicas deben clasificarse con las pecuniarias. Tales son la política y las tareas eclesiásticas y militares (...). Las tareas tienen una gradación jerárquica. Dentro de las tareas económicas propiamente dichas, las que mayor reputación proporcionan son las que tienen relación inmediata con la propiedad en gran escala. Les siguen aquellas tareas que están subordinadas inmediatamente a la propiedad y a las finanzas, tales como las bancarias y jurídicas» (Veblen, 1966: 235-237).

En definitiva, en la moderna sociedad industrial acaban por contraponerse dos visiones de la realidad y dos tipos antagónicos de hombre: el **hombre económico** y el **hombre industrial**. El primero es personalista y egoísta, aunque prudente, y se rige por el código de la «eficacia pecuniaria»: trata de amasar asocialmente cuanto más dinero, mejor, para resaltar su status, su mérito, su valor y demás «cualidades personales» y de

clase. El segundo busca ante todo la «eficiencia industrial» y se preocupa más de la utilidad común y de la supervivencia y progreso de la especie; es, por tanto, racionalista, valora el trabajo bien hecho por sí mismo y tiene mayor conciencia de las leyes naturales y de la necesidad de «obedecerlas».

«La vida en una comunidad industrial moderna —o, dicho con otras palabras, en la cultura pecuniaria— actúa en el sentido de producir, mediante un proceso de selección, el desarrollo y la conservación de una determinada serie de aptitudes y propensiones (...). Por lo que respecta a la teoría económica, el desarrollo sigue (...) dos líneas diferentes. En lo que respecta a la conservación selectiva de capacidades o aptitudes de los individuos, esas dos líneas pueden ser denominadas pecuniaria e industrial. En lo relativo a la conservación de propensiones, aptitud espiritual o ánimo, puede denominarse a esas dos líneas valorativa o egoísta y no valorativa o económica. Por lo que hace a la tendencia intelectual o cognitiva de las dos direcciones de este desarrollo, puede caracterizarse a la primera con el punto de vista personal de la conación, la relación cualitativa, el *status* o el valor; y la segunda como el punto de vista de la secuencia, la relación cuantitativa, la eficacia mecánica o el uso».

«Las tareas pecuniarias estimulan de modo principal la primera de esas dos series de aptitudes y propensiones, y actúan selectivamente para conservarlas en la población. Por otra parte, las tareas industriales ejercitan de modo principal la segunda serie y operan en el sentido de conservarlas» (Veblen, 1966: 244-245).

«Ambas pueden ser concebidas como direcciones alternativas de la vida humana (...). La tendencia de la vida pecuniaria es, en términos generales, la de conservar el temperamento bárbaro, pero sustituyendo la predilección por el daño físico que caracteriza al bárbaro primitivo por el fraude y la prudencia o la capacidad administrativa (...). Las virtudes aristocráticas y las burguesas —es decir, los rasgos destructivos y los pecuniarios— se deben encontrar principalmente en las clases superiores, y las virtudes industriales —es decir, los rasgos pacíficos—, sobre todo en las clases dedicadas a la industria mecánica» (Veblen, 1966: 246-247).

Por tanto, las condiciones sociales y económicas de la sociedad industrial avanzada modelan la cultura, la educación y la psicología de los hombres actuales de dos formas básicas. Viejos y nuevos rentistas compiten entre sí para acumular y consumir todo lo posible. El capital industrial (representado por el «capitán de industria»), el gran capital mercantil y el

capital especulativo y financiero luchan constantemente por el reparto de la mayor parte de la riqueza disponible. Además, su **esquema general de la vida** y su línea de comportamiento social se transmite también a los cuadros técnicos de la Banca, el derecho, el comercio, la Iglesia y el Ejército, que, de una forma o de otra, trabajan también para ellos; y alcanza incluso a los propietarios modestos y a otros muchos que desean serlo algún día. En cambio, las relaciones sociales materiales que envuelven la vida de los trabajadores de la industria moderna acaban produciendo una educación muy distinta.

Con todo, para Veblen, que tiene siempre presente la realidad que se ofrece ante sus ojos (el cuadro social de la «edad dorada» de los Estados Unidos), esa contraposición no es nunca mecánicamente total, ni absoluta:

«la distinción hecha aquí entre clases de tareas no es, en modo alguno, una distinción rígida y tajante entre clases de personas» (Veblen, 1966: 239).

En efecto, por una parte, existen los filántropos y también los «nou-veaux arrivés». Los primeros surgen siempre en el seno de los grupos sociales dominantes, entre otras cosas porque sólo las clases relativamente acomodadas disponen del tiempo y de las condiciones individuales (materiales y simbólicas) prácticamente indispensables para cultivar eficazmente este tipo de disposiciones espirituales. Los segundos afluyen, en cambio, en sentido contrario y en mayor o menor medida desde las capas sociales populares hacia las más privilegiadas, y acaban nutriendo sus filas.

Y, en segundo lugar, debe contarse también con la influencia recíproca de la burguesía y su cultura dineraria y de la clase trabajadora moderna y su cultura industrial. Así, por una parte, procesos tales como la dificultad creciente de la realización y el alza de la plusvalía relativa y absoluta o la tendencia histórica a la concentración y centralización del capital repercuten necesariamente sobre la cultura, la educación y la psicología de la clase dineraria. Y, por otro lado, los trabajadores tienen que vender su fuerza de trabajo para poder vivir y viven materialmente de hecho en una cultura común modelada por las leyes más generales de la producción y de la circulación capitalista y por los nuevos mecanismos de dominación simbólica que se arbitran continuamente para garantizar su reproducción social.

«Al aumentar la escala de la empresa industrial, la administración pecuniaria comienza a perder el carácter de marrullería y competencia astuta en cosas de detalle (...). La exención consiguiente de hábitos depredadores se extiende, sobre todo, a los subordinados que están

empleados en el negocio (...). Con respecto a [las] tareas [industriales] (...) hay que hacer notar que casi todas las personas empleadas en ellas se relacionan en cierta medida con problemas de la competencia pecuniaria, como, por ejemplo, con la fijación de sueldos y salarios mediante la competencia, la compra de bienes de consumo, etc.» (Veblen, 1966: 237-239).

3.3. **Resistencia social de la clase ociosa y carácter incierto del futuro histórico**

De hecho, la lógica de la sociedad industrial avanzada ha dado origen a algunos cambios progresistas generales. El desarrollo social y económico que, en principio, trae consigo dicha lógica acaba cuestionando los privilegios sociales más tradicionales y desintegrando el régimen social de **status**. El sentido de la solidaridad humana y el trato social penetran en el esquema tradicional de la vida, dando origen a la práctica eclesiástica creciente de la caridad, al establecimiento de instituciones de educación popular, a la extensión de la beneficencia social en general y a la reproducción de la emulación entre los individuos y los grupos sociales dominantes bajo pautas de tipo reformista en general. Esto sucede mientras la racionalización creciente de las actividades (concentración empresarial, sociedades anónimas, etcétera) y de las técnicas económicas del capital acaban por hacer superflua la existencia de cualquier tipo de clase ociosa dineraria. Se llega así a una verdadera situación límite para la clase ociosa opulenta, para los grupos sociales directamente dependientes de ella y, en definitiva, para el conjunto de la sociedad.

«En líneas generales, la disciplina de la máquina actúa como desintegradora de la herencia cultural de todos los grados de antigüedad y autenticidad, sean las instituciones que representan los principios de la libertad natural o aquellas que importan un remanente de normas de conducta más arcaicas, pero todavía vigentes en la vida civilizada. De ese modo elimina el fundamento de derecho y de orden en el que se basa la empresa de negocios (...). Pero el futuro de la empresa de negocios está ligado al futuro de la civilización» (Veblen, 1965: 309).

«No es sólo que la mayor facilidad en la dirección de los negocios permite que la vida industrial y extraindustrial siga sus procesos con menos perturbaciones, sino también que la eliminación de perturbaciones y complicaciones que de ella resulta (...) opera en el sentido de hacer superflua a la clase ociosa. En la medida en que las transacciones

pecuniarias se reducen a rutina, se puede prescindir del capitán de industria. Este resultado, innecesario es decirlo, pertenece todavía a un futuro indefinido. Las mejoras hechas en favor de los propietarios de dinero en las instituciones modernas tienden, en otro campo, a sustituir a la "desalmada" sociedad anónima por el capitán de industria, y favorecen así la posibilidad de prescindir de la gran función de la propiedad que corresponde a la clase ociosa. Por tanto, la dirección dada al desarrollo de las instituciones económicas por la influencia de la clase ociosa tiene, indirectamente, una gran importancia industrial» (Veblen, 1966: 217).

Hasta ahora, la reacción de la clase ociosa ha sido básicamente defensiva, y se ha producido en todos los dominios fundamentales de la cultura (social y económico, político e ideológico).

«Está comenzando, al menos, a ser observable en los portavoces de la mayoría de las (...) instituciones que nos han sido transmitidas desde la fase bárbara de la vida la misma mentalidad defensiva. Entre esas instituciones arcaicas que se considera necesario defender figura, junto con otras, todo el sistema existente de distribución de la riqueza, así como las distinciones clásicas de **status** que resultan de él: todas o casi todas las formas de consumo que entran en el epígrafe de derroche ostensible; el **status** de las mujeres en el sistema patriarcal y muchos rasgos distintivos de los credos y prácticas devotas tradicionales, en especial las expresiones exotéricas del credo y la aprehensión ingenua de las prácticas recibidas del pasado» (Veblen, 1966: 273).

Además, dicha resistencia se beneficia de la fuerza acumulada por el conservadurismo inmemorial de toda clase ociosa. Ésta es una clase espontáneamente conservadora, que no sufre directamente los efectos de su bloqueo de las exigencias sociales impuestas por el desarrollo racional y solidario de la cultura industrial avanzada y que, en cambio, está especializada en el aislamiento secular de todo innovador y en el desprestigio material y simbólico de los **esquemas generales de la vida** y las líneas de comportamiento social opuestos a sus intereses.

«La clase ociosa está, en gran medida, protegida contra la presión de aquellas exigencias económicas que prevalecen en toda comunidad industrial moderna y altamente organizada (...). La clase ociosa es la clase conservadora (...). La función de la clase ociosa en la evolución social consiste en retrasar el movimiento y en conservar lo anticuado (...). La oposición de la clase ociosa a los cambios en el esquema cultural es instintiva y no se basa en un cálculo interesado de las ventajas materiales (...). Este conservadurismo de la clase adinerada es una característica tan patente, que ha llegado incluso a ser considerado como signo de

respetabilidad (...). El innovador es una persona con la que resulta, por lo menos, desagradable estar asociado y cuyo contacto social debe evitarse. La innovación está mal vista (...). La aversión a tal innovación equivale a repudiar un esquema de vida generalmente extraño al propio» (Veblen, 1966: 203-208).

Y, aparte de esto, dicha resistencia cuenta también con todo un arsenal básico de puntos sociales de apoyo: 1) el instinto de clase y la enorme fuerza de la inercia social; 2) la dominación simbólica de la sociedad, mediante mecanismos sociales muy eficientes que han hecho del derroche de tiempo, del gasto y el consumo ostensible y de las pautas particulares de la cultura dineraria una norma social general; 3) la dominación material de la sociedad y la explotación social y económica de los trabajadores en general, hasta el extremo que en cada momento sea posible; y 4) la utilización política e ideológica de las capas sociales que viven en el borde inferior de la mera subsistencia, que carecen de las condiciones mínimas para entender las causas reales de su situación social y que, por lo mismo, son siempre mucho más manipulables por quienes tienen la mayor parte del poder.

«Las exigencias de la reputación pecuniaria tienden: 1) a no dejar disponible para fines que no sean el consumo ostensible, sino apenas el mínimo necesario para la subsistencia; y 2) a absorber todo excedente de que se pueda disponer una vez que se haya provisto a las meras necesidades físicas de la vida. El resultado de todo ello es robustecer la actitud conservadora de la comunidad. La institución de una clase ociosa pone obstáculos al desarrollo cultural: 1) de modo inmediato, por la inercia propia de esa clase; 2) por su ejemplo prescriptivo de gasto ostensible y conservadurismo; y 3) indirectamente, por medio del sistema desigual de distribución de la riqueza y los medios de subsistencia en que se basa esa institución».

«Hay que añadir a esto que la clase ociosa tiene también un interés material en dejar las cosas como están (...). Este motivo interesado viene a servir de complemento a la vigorosa tendencia instintiva de la clase y a hacerla así aún más conservadora (...). La institución de una clase ociosa favorece — por la fuerza del interés de clase y el instinto de clase, y por precepto y ejemplo prescriptivo— la perpetuación del desajuste de instituciones que hoy existe e incluso una reversión a un esquema de vida algo más arcaico» (Veblen, 1966: 211-213).

«La institución de una clase ociosa opera en el sentido de hacer conservadoras a las clases inferiores, al privarles, hasta donde es posible, de los medios de subsistencia, reduciendo así su consumo y, por

ende, de la energía necesaria de que pueden disponer, hasta el punto de hacerlas incapaces del esfuerzo exigido para el aprendizaje y adopción de nuevos hábitos mentales (...). Es un lugar común decir que dondequiera que se presente un grado considerable de privaciones en la masa del pueblo, ello constituye un obstáculo importante a toda innovación. Este efecto (...) está secundado por otro (...): el mantenimiento del consumo ostensible» (Veblen, 1966: 210).

La alternativa entre el culto al dinero o la producción y la distribución racionales y solidarias de la riqueza constituye, sin duda, la clave principal del presente histórico. Y la fuerza de la primera de estas dos opciones es tan grande, que podría imponer de forma definitiva su ideal particular del ser humano: el **hombre económico**, que no tiene más móvil para su conducta que el afán de riqueza. Pero no puede hacerlo: ese ideal está en contradicción con la «eficiencia industrial» de la sociedad industrial avanzada. Es más: es incompatible con ella.

«A no ser por el hecho de que la eficiencia pecuniaria es, en conjunto, incompatible con la eficiencia industrial, la acción selectiva de todas las ocupaciones tendería al predominio ilimitado del temperamento pecuniario. El resultado sería que lo que se ha denominado “hombre económico” se convertiría en el tipo normal y definitivo de la naturaleza humana. Pero el “hombre económico”, cuyo interés es el egoísta y cuyo único rasgo humano es la prudencia, es inútil para las finalidades de la industria moderna» (Veblen, 1966: 247).

«El “problema social” en su conjunto, si se lo relaciona con el punto que tratamos, presenta esta singular situación. El crecimiento de la empresa de negocios tiene su base material en la tecnología de la máquina. La industria mecánica le es indispensable; no puede desenvolverse sin el proceso mecánico. Pero la disciplina del proceso mecánico socava los fundamentos institucionales y espirituales de la empresa de negocios; la industria mecánica es incompatible con su continuo crecimiento; no puede a la larga coexistir con el proceso mecánico. Por lo tanto, los principios comerciales, en definitiva, no pueden triunfar en su lucha sobre los efectos culturales del proceso mecánico, porque una efectiva mutilación o inhibición del proceso mecánico coartaría gradualmente la empresa de negocios, ya que un crecimiento ilimitado del sistema mecánico dejaría en desuso en poco tiempo los principios comerciales» (Veblen, 1965: 309-310).

Moral e incluso biológicamente sería deseable que el «hombre industrial» se impusiese históricamente. Y, sin embargo, la enorme influencia —material y simbólica (mediante el precepto y el ejemplo)— de la clase

ociosa sobre el conjunto de la sociedad, la relativa generalización del egoísmo económico y de la moral puramente consumista, y la existencia de una masa enorme de hombres mal alimentados y fácilmente manipulables por quienes pueden hacerlo, cuestionan la viabilidad de una sociedad industrial avanzada realmente «pacífica» y solidaria. Es más, las tendencias sociales que apuntan en dicho sentido (¡estamos en los Estados Unidos de 1899!) incluso están retrocediendo.

«La industria moderna requiere un interés no valorativo e impersonal en el trabajo que se realiza (...). Este interés en el trabajo diferencia al trabajador, por una parte, del criminal y, por otra, del capitán de industria (...). Hay que conceder, sin embargo, que aun dentro de las ocupaciones industriales, la eliminación selectiva de los rasgos pecuniarios es un proceso incierto (...). La posición prescriptiva de la clase ociosa, como tipo que posee las condiciones que determinan la buena reputación, ha impuesto en las clases inferiores muchas características de la teoría de la clase ociosa (...). Puede mencionarse a la clase de los servidores domésticos como un conducto —y un conducto importante— mediante el cual se produce esa transfusión de las concepciones aristocráticas de la vida (...). Hay también otra serie ulterior de hechos (...). La lucha pecuniaria produce una clase subalimentada de grandes proporciones (...): el resultado es una lucha dura por los medios de hacer frente a las necesidades cotidianas (...). De este modo, los rasgos industriales tienden a quedar anticuados por el desuso. Por tanto, la institución de una clase ociosa al imponer un esquema de decoro pecuniario y al privar a las clases inferiores de todo lo que es posible privarles en lo que respecta a sus medios de vida, actúa indirectamente en el sentido de conservar en la masa de la población los rasgos pecuniarios» (Veblen, 1966: 247-250).

Por otra parte, el hombre de negocios es el responsable del patriotismo nacionalista y del armamentismo en ascenso, esencialmente conservadores y que restablecen de hecho la cultura, la educación y la psicología social estamentales. Pero el futuro histórico no está todavía decidido.

«La política nacional es el factor más importante (...) de la disciplina cultural (...) sobre el que rigen los principios comerciales (...). Los intereses de los hombres de negocios exigen una política nacional agresiva, y son los hombres de negocios los que la dirigen. Esta política es belicosa a la vez que patriótica. La directa significación cultural de una política de negocios belicosa es inequívoca: crea en el pueblo un espíritu conservador. En épocas de guerra, bajo la ley marcial, y en todo momento dentro de la organización militar, los derechos civiles están relegados, tanto más cuanto más importantes sean la contienda y el armamento. La instrucción militar es una enseñanza de precedencias ceremoniales, mando arbitrario

y obediencia ciega. Una organización militar es en esencia una organización servil, donde la insubordinación es el pecado mortal. Cuanto más consistente y amplia sea esta instrucción militar, con más eficacia se adiestrará a los miembros de la comunidad en los hábitos de subordinación (...). Por supuesto, esto se aplica primero y principalmente al ejército, y sólo en menor grado al resto de la población. Aprende a pensar en términos bélicos de rango, autoridad y subordinación, volviéndose así de manera progresiva más tolerante ante la usurpación de sus derechos civiles (...).

«Las modernas políticas bélicas se emprenden en aras de la paz, teniendo en cuenta la consecución metódica de los negocios (...). Al mismo tiempo dirigen el interés popular hacia otros asuntos más nobles e institucionalmente menos peligrosos que la desigual distribución de la riqueza o de las comodidades humanas. Las preocupaciones bélicas y patrióticas fortalecen las virtudes bárbaras de subordinación y autoridad constituida. La adaptación a un esquema de vida bélico y depredatorio es el factor disciplinario más poderoso a que se puede apelar para contrarrestar la vulgarización de la vida moderna forjada por la industria pacífica y el proceso mecánico, y para rehabilitar el decadente sentido de **status** y de dignidad diferencial» (Veblen, 1965: 322-324).

«En definitiva, la consecuencia del actual retorno a la empresa bélica debe ser, sin duda, considerada como precursora de una vuelta a ideales nacionales de un **status** servil y a instituciones de carácter despótico. En general, y por el momento, obra a favor del conservadurismo y, en última instancia, a favor de esa vuelta».

«La búsqueda de beneficios conduce a una política nacional depredadora. Las grandes fortunas exigen, por un lado, una sólida estructura gubernamental para asegurar su acrecentamiento y, por el otro, notorias y amplias oportunidades para gastar las ganancias resultantes. Todo esto supone una administración interna de índole bélica y coercitiva, y además un tipo de vida al estilo de las cortes imperiales, que fuera tanto una fuente dinástica de honores como un elegante recinto de honores ceremoniales. Este ideal no es simplemente el sueño de un moralista; es una sólida proposición comercial, ya que se basa en el tipo de política en el que los intereses comerciales se mueven en provecho propio. Si los propósitos bélicos y las ambiciones nacionales (es decir, dinásticas), las hazañas, las ostentaciones y la disciplina llegaran a desempeñar un amplio papel en la vida de la comunidad junto con la coercitiva vigilancia policial concomitante, hay bien fundadas esperanzas de que la tendencia desintegradora de la disciplina mecánica podría ser corregida. El régimen de **status**, fidelidad, prerrogativas y mando arbitrario llevaría de nuevo el desarrollo institucional a las formas convencionales arcaicas, y pro-

porcionaría a la estructura cultural algo de aquella sólida dignidad que tuvo antes de la aparición no sólo de las pretensiones socialistas, sino también de los derechos naturales. En este caso es de presumir que se restablecería también el resto del aparato espiritual del Viejo Régimen, el escepticismo materialista cedería lugar a la filosofía romántica y tanto el pueblo como los científicos recuperarían algo de aquella devoción y fe en agentes sobrenaturales que han perdido en los últimos tiempos. Como la disciplina de la proeza vuelve a reafirmarse, quizá retornen las convicciones y la tranquilidad hacia todo lo auténtico en la perturbada cristiandad y pueda otra vez proporcionar cierta serenidad sacramental a la perspectiva de los hombres sobre el presente y el futuro (...). Cuál de los dos factores antagónicos ha de ser, a la larga, el más poderoso es algo imposible de predecir, si bien el futuro ha de pertenecer forzosamente a alguno de los dos» (Veblen, 1965: 327-329).

4. SOCIOLOGIA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

La contraposición entre la cultura y la educación dinerarias de la clase ociosa actual y la cultura y la educación de la clase moderna industrial puede ilustrarse también con la estructuración dual del sistema de enseñanza occidental y con el fomento de la educación como forma de consumo y de distinción social.

4.1. Estructuración dual del sistema de enseñanza moderno y del saber escolar

En el contexto escolar, el conflicto general entre la cultura ociosa y la cultura industrial origina el choque del humanismo tradicional y de la ciencia moderna. Según Veblen, mientras en los países industriales avanzados la ciencia y los conocimientos prácticos «industriales» penetran en la enseñanza elemental (y hasta cierto punto también en la media) y en las escuelas técnicas profesionales, la educación de tipo tradicional, pese a ciertos cambios, continúa dominando la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Esto ocurre porque el sistema educativo se halla todavía bajo el control de la clase académica tradicional y constituye la base material de su distinción social como una clase ociosa dependiente más. Así, en tanto que las grandes empresas van controlando la universidad estadounidense y haciéndola depender de sus intereses económicos, dicha clase cultivada fomenta la ritualización de todo el sistema escolar y el

consumo jerarquizado de la erudición académica. Y hasta ahora lo sigue haciendo con éxito, a pesar de los avances curriculares relativos de la cultura industrial y de otros cambios importantes, como el impulso femenino del Kindergarten y de una pedagogía infantil no emulativa, o como el acceso de la mujer a la universidad. Porque todo ello se produce bajo la enorme fuerza de la inercia histórica y de la condición masculina de la aristocracia académica. La nueva educación escolar, por ejemplo, continuará siendo una educación sexuada, y las universitarias, estudiantes «superiores» de segunda o de tercera clase.

Más concretamente, la estructuración dual del saber y del sistema de enseñanza moderno se garantiza mediante dos mecanismos sociales fundamentales: 1) institucionalización diferencial del saber académico (como subproducto del saber y de la práctica religiosas del sacerdote y de la clase ociosa en general) y del saber científico-técnico (un subproducto, a su vez, de la práctica industrial de los artesanos, ingenieros y técnicos en general, recluido en la red inferior —elemental y profesional— del sistema escolar); 2) la aplicación sistemática de un código de género machista que, entre otras cosas, desviará a la inmensa mayoría de las jóvenes que logren acceder a los estudios superiores hacia las carreras universitarias de segunda o tercera categorías.

La institucionalización del saber —el saber académico— es un subproducto de la práctica religiosa primitiva, y, como ésta, implica también el gusto por lo esotérico y el culto del ritual. Éstos surgen en el nivel superior del sistema de enseñanza, pero se difunden miméticamente y en forma jerarquizada desde esa cúspide hasta llegar a la escuela industrial o práctica (a la formación profesional), considerada siempre como vulgar y como inferior. Cuando los problemas científico-técnicos más ineludibles de la sociedad industrial avanzada obliguen a establecer escuelas superiores de ingenieros, se las integrará rápidamente en el mismo tipo de lógica *elitista*: la clase académica no dejará nunca de arbitrar cuantos mecanismos simbólicos sean necesarios para la fijación social del mérito y de las diferencias de posición académica y social de los profesionales de la enseñanza y de sus mismos alumnos.

«El servidor sacerdotal de los poderes inexcusables que se mueven en el mundo externo vino a quedar colocado en la posición de mediador entre esos poderes y la generalidad de la humanidad no instruida, ya que poseía un conocimiento de la etiqueta sobrenatural que le abría las puertas, permitiéndole llegar a la presencia de aquéllos. Y, como ocurre por lo común con los mediadores entre el vulgo y sus señores

(...), le pareció conveniente tener a la mano medios de impresionar de modo tangible al vulgo con (...) un conocimiento de ciertos procesos naturales que podían emplearse para fines espectaculares, junto con cierta habilidad manual (...). Al parecer, fue de esta fuente de donde surgió el saber como institución (...). El elemento recóndito del saber es aún, y ha sido en todo tiempo, un elemento muy atractivo y eficaz para la finalidad de impresionar y aun de engañar a los ignorantes» (Veblen, 1966: 371-372).

«Este sentido de la eficacia del ritual simbólico y del efecto simpático (...) está, desde luego, presente de modo más claro y en mayor medida en la práctica mágica que en la disciplina de las ciencias, aun de las ocultas. Pero hay, por lo que yo sé, pocas personas que tengan un sentido educado del mérito académico para quienes los accesorios rituales de la ciencia sean cosa baladí (...). Aun en nuestros días, la comunidad erudita conserva usos como el de la toga y el birrete, la matrícula, las ceremonias de iniciación y graduación y la colación de grados, dignidades y prerrogativas académicas en una forma que sugiere una especie de sucesión apostólica universitaria. (...)».

«Puede afirmarse con seguridad que esas características rituales del sistema educativo del presente y del pasado tienen su lugar primordial en las instituciones y grados del saber superior, liberal y clásico, y no en los grados y ramas inferiores, tecnológicos o prácticos del sistema. En la medida en que lo poseen, las ramas inferiores y menos reputadas del esquema educativo los han tomado, evidentemente, de los grados superiores, y su persistencia en las escuelas prácticas sería altamente improbable, por no decir más, de no tener la sanción del ejemplo continuo de los grados superiores y clásicos. Por lo que se refiere a las escuelas inferiores y prácticas y a quienes en ellas actúan, la adopción y cultivo de tales usos es un caso de mimetismo —debido a un deseo de conformarse hasta donde sea posible a las pautas reguladoras de la reputación académica mantenidas por los grados y clases superiores—, que han heredado legítimamente esos rasgos accesorios por derecho de sucesión directa» (Veblen, 1966: 375).

«En consecuencia, deberíamos esperar que, de un examen general del desarrollo reciente de la vida de los colegios y universidades, resultase —y resulta con bastante claridad— que dondequiera que las escuelas fundadas para la enseñanza de las clases inferiores, en las que se difunde el conocimiento de las cosas inmediatamente útiles, se convierten en instituciones de saber superior, el desarrollo del ceremonial y los accesorios rituales y de las “funciones” académicas complicadas marcha al mismo compás que la transición de las referidas escuelas del

campo de lo vulgarmente práctico a la esfera superior y clásica» (Veblen, 1966: 376).

Si el saber académico superior surgió del religioso primitivo, la ciencia es fundamentalmente producto del progreso general de la acción y experiencia de las clases trabajadoras o «industriales» y (en menor medida) de la especialización de algunos miembros de la clase ociosa (poco influidos por la educación y la psicología social especiales de ésta) en la teoría científica (matemática y científico-experimental). Básicamente, la ciencia en general y sus progresos más importantes surgen siempre con independencia y al margen del saber académico y de sus instituciones. Por lo demás, la revolución industrial y la revolución científico-técnica que da origen a la sociedad industrial avanzada acaba imponiendo la reforma del sistema de enseñanza tradicional.

«El saber superior debe, en parte, la intrusión de las ciencias a aquellos vástagos disidentes de la clase ociosa que han caído bajo la influencia dominante de la tradición reciente de las relaciones impersonales y que han heredado un conjunto de aptitudes humanas que difieren en ciertos rasgos importantes del temperamento característico del régimen de **status**. Pero también en parte y en mayor grado, debe la presencia de este cuerpo extraño de conocimiento científico a los miembros de las clases industriosas que se han encontrado en circunstancias suficientemente buenas para poder dedicar su atención a intereses distintos de la búsqueda del sustento diario, y cuyas aptitudes heredadas derivan de una época anterior al régimen de **status**, en el sentido de que sus procesos intelectuales no están dominados por el punto de vista valorativo y antropomórfico. De estos dos grupos, que comprenden aproximadamente toda la fuerza efectiva del progreso científico, el último es el que ha aportado una contribución mayor. Y con respecto a ambos (...), no son tanto la fuente como el vehículo (...) por intermedio del cual los hábitos mentales impuestos a la comunidad por su contacto con su medio bajo las exigencias de la vida social y de las industrias mecánicas modernas son utilizados por el conocimiento teórico» (Veblen, 1966: 391-392).

«Sólo en la medida en que las exigencias de la vida industrial moderna han impuesto el reconocimiento de la secuencia causal en el contacto práctico de la vida humana con su medio, han llegado los hombres a sistematizar los fenómenos de ese medio y los hechos de su contacto con él en términos de secuencia causal. De tal modo que, así como el saber superior en su forma más desarrollada como flor perfecta del escolasticismo y el clasicismo ha sido un subproducto del oficio

sacerdotal y la vida del ocio, puede decirse que la ciencia moderna es un subproducto del proceso industrial. Así, pues, los hábitos mentales impuestos por la vida industrial moderna han encontrado expresión y elaboración coherentes como cuerpo de conocimientos científicos teóricos que se ocupa de la secuencia causal de los fenómenos, a través de ese grupo de hombres —investigadores, sabios, hombres de ciencia, inventores, especuladores—, la mayor parte de los cuales ha realizado su obra más importante fuera del abrigo de las instituciones académicas. Y en este campo extraacadémico de la especulación científica se han originado, de tiempo en tiempo, los cambios de método y de finalidad que han pasado a la disciplina académica» (Veblen, 1966: 393).

Aparte de esto, el progreso industrial y científico modernos explican también la aparición de una nueva escuela primaria y de escuelas profesionales o técnicas de grado medio, cuya orientación (currículum y objetivos) contrasta cada vez más con la escuela «superior» tradicional. Un cambio que tiene lugar en todas partes, en la medida en que la sociedad se libera del régimen de **status** y de sus tradiciones eclesiásticas y militares, y tiende a convertirse en una comunidad industrial avanzada.

«En relación con esto hay que notar que existe una diferencia claramente perceptible de materia y finalidad entre la instrucción dada en las escuelas primarias y secundarias, por una parte, y en los seminarios superior del saber, por otra. Puede ser que la diferencia existente entre ambas, por lo que se refiere al carácter inmediatamente práctico de las enseñanzas dadas y de los conocimientos adquiridos en ellas, tenga alguna importancia y merezca la atención que ha recibido de tiempo en tiempo; pero hay una diferencia sustancial en la inclinación mental y espiritual que favorecen una y otra disciplina. La divergencia que existe entre el saber superior y el inferior es especialmente notable por lo que se refiere a la forma más reciente de la educación primaria en las comunidades industriales avanzadas. En ellas la instrucción se encamina de modo principal a la eficacia o destreza, intelectual o manual, en la aprehensión y empleo de hechos impersonales en su relación causal y no en la honorífica. Es cierto que, bajo el imperio de las tradiciones antiguas, originadas cuando la educación primaria era de modo predominante una mercancía consumida por la clase ociosa, en la generalidad de las escuelas primarias se hace un uso liberal de la emulación para espolear la diligencia; pero incluso ese uso de la emulación como expediente está decayendo a todas luces en los grados primarios de la instrucción en aquellas comunidades en las que la educación primaria no está guiada por la tradición eclesiástica o militar. Todo esto es cierto de modo especial, sobre todo en el lado espiritual, de aquellas porciones del sistema

educativo que han sufrido inmediatamente la influencia de los métodos e ideales del Kindergarten» (Veblen, 1966: 393-394).

4.2. **Universidad sexuada y Kindergarten**

La misma lógica social y económica general que potencia la primitiva psicología social del salvaje frente al egocentrismo bárbaro libera progresivamente a la mujer de las condiciones de la servidumbre femenina tradicional. Es más: en la sociedad industrial avanzada parece que la familia patriarcal tiende a desintegrarse, mientras aparece una fracción de las mujeres pertenecientes a las clases sociales acomodadas que asume el liderazgo de la emancipación social de la mujer en general y de su derecho al trabajo asalariado y extradoméstico en particular.

«La familia, tal como se ha conformado, bajo la protección de la Iglesia, en el pasado medieval, es, por lo menos en la teoría, de índole patriarcal. El hombre ha sido dotado de un control discrecional en los asuntos domésticos. En las primeras épocas esta discrecionalidad fue completa y directa, incluyendo la coerción física. Cuando el señorío y la servidumbre fueron superados y comenzaron a regir los derechos naturales, este control coercitivo directo fue sustituido por la discrecionalidad pecuniaria, de manera que el hombre, cabeza de familia, es el único capacitado para ejercer un control, como propietario, de los asuntos familiares. Actualmente esta nueva autoridad convencional del hombre está, a su vez, comenzando a perder el respeto de buena parte de la gente. La desintegración de la tradición patriarcal ha avanzado más entre aquellas clases industriales que están, al mismo tiempo, más inclinadas hacia las ideas socialistas» (Veblen, 1965: 295-296).

«En este movimiento de la “Nueva Mujer” (...) pueden distinguirse al menos dos elementos, ambos de carácter económico. Esos dos elementos o motivos se expresan por la doble consigna de “Emancipación” y “Trabajo” (...). Son las mujeres de las clases acomodadas de las comunidades en las que el desarrollo industrial ha avanzado más las que más vivo tienen y con mayor frecuencia expresan ese sentimiento de una injusticia que exige reparación. En otras palabras: hay una demanda, más o menos seria, de emancipación de toda relación de **status**, tutela o vida vicaria; y la reacción se afirma con mayor vigor en la clase de mujeres a las que el esquema general de la vida transmitido desde la época del régimen de **status** impone con menos atenuaciones una vida vicaria, y en aquellas comunidades cuyo desarrollo económico se ha apartado más de las circunstancias a las que está adaptado este esquema tradicional» (Veblen, 1966: 363).

Marginada siempre de la educación superior, la mujer comprobará que las puertas de la universidad no se abren para ella sino de forma tardía y siempre discriminatoria. Cuando finalmente se produce, esa admisión tiene lugar por la puerta de servicio de los estudios profesionalmente menos prometedores, mientras, de un modo o de otro, continúa viéndose excluida de las “carreras” realmente “superiores”. Las capas sociales y académicas más privilegiadas de las clases cultivadas tradicionales se oponen con todas sus fuerzas a la promoción cultural y profesional de la mujer, e intentan recluirla en los estudios para-domésticos, para-académicos y cuasi-artísticos, típicos del ocio vicario femenino.

«La actitud de los centros docentes y de las clases académicas con respecto a la educación de las mujeres sirve para mostrar de qué modo y en qué medida se ha apartado el saber de su antigua posición de prerrogativa propia de las clases sacerdotal y ociosa e indica también hasta qué punto se ha aproximado a ser un auténtico saber desde el punto de vista realista moderno, económico e industrial» (Veblen, 1966: 381).

«Ha predominado un fuerte sentido de que la admisión de las mujeres a los privilegios del saber superior (como a los misterios eleusinos) sería contraria a la dignidad del gremio erudito. Por consiguiente, sólo en época muy reciente, y casi de modo exclusivo en las comunidades industrialmente más avanzadas, se han abierto a las mujeres los grados académicos superiores. Y aun en las circunstancias apremiantes que prevalecen en las comunidades industriales modernas, las universidades de más categoría y mejor reputación muestran una extrema repugnancia a hacer tal cosa. El sentido de la dignidad de clase, es decir, del **status**, de una diferenciación honorífica entre los sexos conforme a una distinción entre dignidad intelectual superior e inferior, sobrevive de modo muy vigoroso en esas corporaciones de la aristocracia del saber. Se siente que las mujeres no deberían propiamente adquirir más que aquellos conocimientos a los que se puede clasificar en uno de estos dos epígrafes: 1) en conocimientos que conducen de modo inmediato a una mejor realización de los servicios domésticos —la esfera doméstica—; y 2) en aquellas habilidades y destrezas cuasi académicas y cuasi artísticas que caben sin ningún género de dudas bajo la denominación de ocio vicario» (Veblen, 1966: 381-382).

Trabajando en unas condiciones sociales tan desiguales, «el movimiento de la mujer nueva» habría logrado, pese a todo, conectar con las necesidades de la sociedad y la escuela modernas, y esto a partir de su dedicación especial a la educación de los niños de corta edad: del impulso

del Kindergarten y de su pedagogía objetiva y solidaria, más concretamente.

«La tendencia peculiarmente no valorativa de la disciplina del Kindergarten y el carácter similar de la influencia del Kindergarten en la educación primaria fuera de los límites propios de aquél, debe ser considerada en relación con lo ya dicho de la actitud peculiar de las mujeres de la clase ociosa en las circunstancias de la situación económica moderna. La disciplina del Kindergarten se presenta en su mejor forma —o, en otros términos, está más alejada de los antiguos ideales patriarcales y pedagógicos— en las comunidades industriales avanzadas, donde hay un número considerable de mujeres inteligentes y ociosas, y en las que el sistema de **status** ha perdido una cierta parte de su rigor, bajo la influencia desintegradora de la vida industrial y la ausencia de un cuerpo coherente de tradiciones militares y eclesiásticas. Su apoyo moral lo encuentra en esas mujeres de buena posición (...). Así, pues, el Kindergarten y todo lo que representa el espíritu del Kindergarten en la educación moderna debe atribuirse, junto con “el movimiento de la mujer nueva”, a esa revulsión contra la futilidad y la comparación valorativa que en las circunstancias de la vida moderna provoca la vida de la clase ociosa en las mujeres más inmediatamente expuestas a su disciplina» (Veblen, 1966: 394-395).

4.3. **Educación como forma de consumo ostensible y de distinción social**

El control del sistema escolar es, por tanto, el arma cultural básica de la clase académica y erudita. Ésa es la clave de la transformación del sistema escolar en un mecanismo de distribución jerarquizada de la distinción social y del prestigio académico. De la legitimación simbólica de la estructuración dual del sistema de enseñanza. De la «colonización ritual» de la escuela primaria y de las escuelas «industriales». De la exclusión de la mujer de las «carreras superiores» y de su reclusión en los estudios relacionados con las formas tradicionales del ocio vicario. Todos ellos son síntomas de

«la actitud instintiva y el ánimo de la clase erudita en relación con el proceso vital de una comunidad industrial» (Veblen, 1966: 383).

Y no son los únicos, puesto que hay que contar también en ese sentido con la enorme fuerza de la psicología antropomorfa, de la afición escolar

a los deportes, del espíritu de clan y, sobre todo, del antiinnovacionismo sistemático, puesto especialmente de manifiesto por la oposición a la renovación científica de los conocimientos sociales. Además, la dependencia tradicional del mecenazgo —la vida científica vicaria que surge de esa relación de **status**— y «el fenómeno de las tradiciones clásicas o humanidades» que se sigue de ella, tienden «a rebajar la eficiencia industrial en lugar de elevarla» (Veblen, 1966: 388).

Como miembro de una clase ociosa vicaria, el erudito es sobre todo un consumidor de educación y de cultura que se opone al progreso científico-técnico, a la modernización del sistema escolar y a la eliminación de la desigualdad entre el varón y la mujer y entre las clases sociales en general. Para él, el sistema de enseñanza constituye un mecanismo eficaz de distinción social y de distribución del poder y del prestigio «intelectuales» conforme al nivel relativo de los bienes académicos que se hayan consumido, del rango de los exámenes y de los diplomas alcanzados. Permitir el acceso de la mujer en igualdad de circunstancias es aumentar la competencia y dificultar relativamente la función de selección y de movilidad social del sistema. Y dar paso a la experiencia industrial y los conocimientos científicos está en contradicción con sus hábitos mentales, con su humanismo teórico y, en definitiva, con sus intereses materiales profesionales. La concepción del mundo y del hombre de este grupo social privilegiado excluye prácticamente por completo el realismo científico, el sentido espontáneo de la utilidad común y la ciencia misma: en todo caso, ésta tendrá que forzar desde fuera su entrada en el sistema de enseñanza.

«Hay características del esquema de la vida de la clase ociosa (...) que desvían el interés intelectual de esa clase hacia temas distintos de la secuencia causal de los fenómenos que constituyen el contenido de las ciencias. Los hábitos mentales que caracterizan la vida de la clase son los determinados por la relación personal del dominio y por los conceptos derivados y valorativos del honor, el valor, el mérito, el carácter y otros semejantes. La secuencia causal que constituye el contenido de las ciencias no es visible desde ese punto de vista. Tampoco aumenta la buena reputación el conocimiento de hechos vulgarmente útiles. Por tanto, es probable que el interés de la comparación valorativa, en punto a mérito pecuniario o de otro tipo honorífico, ocupe la atención de la clase ociosa, en perjuicio del interés cognoscitivo, y que allí donde se forma este último interés se desvíe, por lo común, más hacia campos de la especulación o investigación que fomentan la buena reputación y son fútiles, que hacia el conocimiento científico. Tal ha sido, en realidad, la historia del saber sacerdotal y de la clase ociosa mientras no se ha

abierto paso hasta la disciplina académica un cuerpo considerable de conocimientos sistematizados de origen extraacadémico» (Veblen, 1966: 389-390).

Por otra parte, esta clase ociosa vicaria es una presa fácil de las contradicciones internas de su propio **status**. Controla el conjunto del sistema de enseñanza moderno. Pero, obligada a hacer un ostentación sistemática de su **status** social privilegiado, tiene que llevar un tren material de vida que está más allá de sus posibilidades reales.

«A causa de una presunta superioridad (...), esas clases [las dedicadas a tareas académicas] están convencionalmente subsumidas en un grado social más alto que el correspondiente a su grado pecuniario (...). En toda comunidad moderna en la que no hay monopolio sacerdotal de esas ocupaciones, las personas dedicadas a tareas académicas están, de modo inevitable, en contacto con clases que pecuniariamente son superiores a ellas. El alto nivel de decoro pecuniario que está en vigor en esas clases superiores se trasfunde a las clases académicas, con muy poca limitación de su rigor, y, como consecuencia, ninguna otra clase de la comunidad dedica al derroche ostensible una proporción mayor de sus bienes» (Veblen, 1966: 119-120).

Para Veblen, por tanto, el progreso científico viene unido al progreso industrial, y su introducción en el sistema de enseñanza encuentra la oposición de los intereses y la mentalidad «humanista» dominante entre el profesorado. Frente a ellos y frente a la clase ociosa en general, Veblen está siempre a favor de la ciencia y de la industria. De la ciencia y de la industria, pero no del capital. De ahí, su lúcida crítica del control creciente de la ciencia y de la enseñanza superior por el capital, proceso que ha sido recientemente documentado con todo rigor (Noble, 1987) y que él denuncia ya en **La enseñanza superior en América: un memorándum sobre la dirección de las universidades por los hombres de negocios**. Este tipo de experiencia es quizá el que mejor explica su pesimismo final sobre la dirección previsible de la solución histórica al conflicto actual entre la cultura dineraria (la propiedad) y la cultura industrial (la producción), entre el falso y el auténtico humanismo. Aunque en general no es muy explícito al respecto, como queriendo que cada lector saque por sí mismo sus propias conclusiones, su última obra **Absentee Ownership (1923)**, de hondas resonancias biográficas, rezuma mucho más claramente ese tipo de pesimismo. Así, si en **La teoría de la empresa de negocios** hay ya indicios de la posibilidad de que el hombre de negocios siga encaramado al poder durante mucho tiempo, en esta última

obra esa intuición parece haberse convertido ya en una auténtica certeza (Bank, 1970: 127).

5. SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULUM

5.1. Formalismo pedagógico, consumo de erudición y oposición a las ciencias de la clase académica

El sistema escolar funciona como un mecanismo de dominación cultural orientado a la inculcación de un sistema de hábitos mentales y morales determinado. Controlado tradicionalmente por la clase cultivada (es decir, por una clase ociosa vicaria), viene funcionando como un mecanismo de selección social y de dominación política, y es lógico que la estructura y la evolución de su currículum refleje ese tipo de condicionamientos.

«Con el fin de que se puedan conservar en la generación venidera determinados hábitos mentales convenientes a ciertos fines, el sentido común de la comunidad da su sanción a una disciplina y la incorpora dentro del esquema general aceptado de la vida. Los hábitos mentales formados de este modo bajo la guía de profesores y tradiciones académicas tienen un valor económico —un valor por lo que afecta a la utilidad del individuo— no menos real que el valor económico similar de los hábitos mentales formados sin esa guía bajo la disciplina de la vida cotidiana. Cualesquiera características del esquema y la disciplina académicos aceptados que deriven de las predilecciones de la clase ociosa o de la guía de los cánones del mérito pecuniario deben ser puestos en la cuenta de esa institución, y cualquier valor económico que puedan presentar esos rasgos del esquema educativo es expresión en detalle del valor de esa institución. Por tanto, es oportuno señalar cualesquiera características peculiares del sistema educativo que sean atribuibles al esquema general de la vida de la clase ociosa, tanto por lo que se refiere a la finalidad y método de la disciplina, como en lo relativo al ámbito y carácter del cuerpo de conocimientos inculcados. Es en el saber, y de modo más particular en el saber superior, donde más patente resulta la influencia de los ideales de la clase ociosa» (Veblen, 1966: 369).

El control del sistema de enseñanza por la clase académica es el factor clave en orden a explicar la composición y la evolución de los contenidos básicos del currículum escolar. La práctica del formalismo pedagógico humanista responde a los intereses particulares de esta clase ociosa vica-

ria. Ahora bien, a pesar de la oposición sistemática de la clase académica al conocimiento científico de la naturaleza y de la sociedad, hay ciertos conocimientos que resultan imprescindibles para su formación general y para el de la administración y el gobierno estatales en especial. Los conocimientos jurídicos, políticos y administrativos concretamente son siempre útiles en orden a la defensa de la propiedad privada, del control material y simbólico de la población y de la reproducción de la dominación social en general. Por lo tanto, junto al fomento de la erudición académica y del «consumo humanista» de la verdad, la belleza y el bien «puros», el curriculum escolar tiene que incluir también ese otro tipo de saber (y de poder).

«Por lo que se refiere a la participación directa de los miembros de la clase ociosa en el fomento del conocimiento, hay que notar que los cánones que regulan el modo de vida que hace a quien lo lleva merecedor de una buena reputación, actúan en el sentido de llevar el interés intelectual que busca expresión en esa clase hacia la erudición clásica y formal y no hacia las ciencias que tienen alguna relación con la vida industrial de la comunidad. Las incursiones más frecuentes realizadas por los miembros de la clase ociosa en campos de conocimientos distintos del clásico, se han hecho en las disciplinas jurídicas y políticas y, más especialmente, en las ciencias administrativas. Estas **soidisant** ciencias son, en lo sustancial, cuerpos de máximas útiles para guiar a la clase ociosa en su tarea gubernamental, realizada sobre la base de defender la propiedad. El interés con que se estudia esta disciplina no es, pues, por lo común, simplemente un interés intelectual o cognitivo. Es, en gran parte, el interés práctico de las exigencias de esa relación de dominio en que están colocados los miembros de la clase. Por lo que hace a su origen, las tareas de gobierno constituyen una función depredadora, que corresponde integralmente al esquema general arcaico de la vida de la clase ociosa. Consiste en el ejercicio del control y la coacción sobre la población de la que saca esa clase sus medios de subsistencia. Esa disciplina, así como las incidencias prácticas que le dan su contenido, tienen para esa clase algún atractivo independiente de toda cuestión de conocimiento. Todo esto es cierto en tanto en cuanto los cargos gubernamentales siguen siendo, material o formalmente, cargos desempeñados por propietarios; y es cierto también más allá de ese límite, en la medida en que la tradición de la fase más arcaica de la evolución gubernamental ha durado hasta la vida reciente de esas comunidades modernas en las que el gobierno de los propietarios pertenecientes a una clase ociosa está comenzando ahora a desaparecer» (Veblen, 1966: 388-389).

Las humanidades responden al pensamiento general y a la moral

aristocrática de la clase ociosa. Y la oposición de los humanistas a la educación científica e industrial es propiamente una cuestión económica (es decir, de intereses) y no puramente estética. Al oponerse al conocimiento científico-técnico, la clase cultivada tradicional defiende su posición social privilegiada y sus intereses materiales; pero lo hace a costa de una mayor eficiencia de la sociedad en general y del bien común.

«En el pasado reciente se han producido algunos cambios tangibles en el campo de la enseñanza de los colegios y universidades. Esos cambios han consistido de modo principal en el desplazamiento parcial de las humanidades (...) por esas otras ramas del conocimiento que favorecen la eficiencia cívica e industrial (...). Es notable que las humanidades que han cedido tan a regañadientes terreno a las ciencias están uniformemente adaptadas para modelar el carácter del estudiante conforme a un esquema de consumo tradicional y egocéntrico; un esquema de contemplación y goce de la verdad, la belleza y el bien, con arreglo a una pauta convencional de propiedad y excelencia, la característica de la cual es **otium cum dignitate**» (Veblen, 1966: 395-396).

«En igualdad de circunstancias, cuanto más larga e ininterrumpida sea la habituación, más legítimo es el canon regulador del gusto de que se trate» (Veblen, 1966: 398).

«[Por tanto, estéticamente, esa cultura tradicional] es más legítima que los resultados correspondientes derivados de un conocimiento realista de las cosas, y de una contemplación de la eficiencia cívica e industriales contemporáneas. (...) De lo que se trata ahora es de saber hasta qué punto son o no favorables esas ramas del saber y el punto de vista que representan en el sistema educativo a una vida colectiva eficiente en las circunstancias industriales modernas —en qué medida favorecen una adaptación más fácil a la situación económica actual. La cuestión es económica, no estética» (Veblen, 1966: 397-399).

Por último, Veblen aborda el estudio de los clásicos en tanto que modelador de una mentalidad aristocrática, como prueba del derroche de ocio ostensible y de consumo erudito, y como garantía de distinción social, por más que se disfrace con el culto formal del rigor.

«La presunción de que ordinariamente no puede haber una erudición sólida donde falta el conocimiento de los clásicos y de las humanidades, lleva a que el cuerpo estudiantil haga un ostensible derroche de tiempo para adquirir ese conocimiento» (Veblen, 1966: 401-402).

Y lo que se dice de los clásicos, se afirma también de lo clásico en

general: por ejemplo, las lenguas muertas o la elegancia y la perfección académica de la propia lengua viva.

«La palabra “clásico” comporta siempre esta nota de derroche y arcaísmo, tanto si se usa para denotar las lenguas muertas o las formas anticuadas o desusadas de pensamiento y dicción en el lenguaje vivo, como si se emplea para denotar otras formas de actividad o aparato académico a los que se aplica con menor propiedad. Así, por ejemplo, se denomina inglés “clásico” al idioma arcaico de la lengua inglesa (...). La dicción elegante, tanto al hablar como al escribir, es un medio eficaz de conseguir y mantener una buena reputación (...). El evitar cuidadosamente los neologismos es honorífico (...). Muestra (...) los antecedentes de la clase ociosa que tiene esa persona (...). El mejor ejemplo de clasicismo fútil que puede encontrarse fuera del Lejano Oriente es la ortografía convencional del idioma inglés (...). A pesar de ser evidente que las ideas de hoy se expresan eficazmente en la jerga de hoy, el lenguaje clásico tiene la virtud honorífica de la dignidad (...): quien lo emplea ha estado exento de toda ocupación industrial» (Veblen, 1966: 403-406).

Cuando un intelectual lleva su independencia de juicio hasta este punto, no puede extrañarnos que se le margine en el propio gremio profesional. Por eso Veblen no obtuvo el reconocimiento de los sociólogos ni de los economistas de los Estados Unidos de su época. Por eso tuvo que pasarse la vida de universidad en universidad, sin pasar nunca de la categoría de profesor auxiliar. Pero, a fin de cuentas, todo ello debió contribuir también a hacer de él el primer eslabón importante de la tendencia estadounidense más crítica de las ciencias sociales del siglo XX.

5.2. Mercantilización del curriculum, la pedagogía y el sistema de enseñanza en general

Por último, Veblen resalta también las principales consecuencias de la influencia general de la cultura dineraria y del control creciente de la enseñanza media y superior por el poder económico sobre los nuevos planes de estudio, los métodos de enseñanza y la orientación general de la política educativa de los distintos centros.

Así, el utilitarismo económico dominante se traduce en el ascenso de nuevas materias curriculares, que sirven para ganar dinero rápidamente, enseñan a gastarlo de la forma más adecuada y hacen más difícil aún la formación científica de los estudiantes.

«La influencia cultural indirecta o incidental de los principios comerciales y de la práctica comercial es importante y tiene vastos alcances (...). De este modo, por ejemplo, se han introducido profunda e íntimamente en el sistema educación. Su presencia en las reuniones de los “educadores” como un elemento del sentido común, se traduce en la insistencia sobre lo “práctico” cada vez que se someten a estudios los planes de enseñanza. Lo “práctico” significa lo útil para los intereses privados. Este aspecto se tiene en cuenta en toda nueva iniciativa que se refiera a la instrucción pública, tanto en las escuelas oficiales como en los establecimientos particulares. Esto determina una progresiva —si bien no del todo consistente— reducción de la instrucción a una enseñanza que tiende a la aplicación inmediata de los resultados más que a una organización sistemática de los conocimientos. Lo que primero se tiene en cuenta es la utilidad que ofrece para lograr ingresos. Lo que se busca, en segundo lugar, y que se da sólo allí donde es posible una ampliación de la instrucción en forma de estudios “culturales”, es la eficiencia de esa instrucción para capacitar a los estudiantes a gastar esos ingresos en forma decorosa. De allí el hecho de la incompleta formación científica. Buena parte de la controversia diaria acerca de la inclusión o no de determinados tópicos en los planes de estudio vigentes en las escuelas medias y superiores puede reducirse a los términos de alguno de esos dos fines sin violentar los argumentos enunciados y con una mayor ventaja para la concisión y la claridad» (Veblen, 1965: 315-316).

La mezquindad humanista de este tipo de lógica mercantil y groseramente egoísta y utilitaria se extiende también a los métodos, los materiales y las pruebas pedagógicas dominantes: la erudición memorística y mecánica va imponiéndose a costa de la comprensión de los problemas y el fomento del pensamiento creativo y personal.

«También se recurre en buena medida a los métodos comerciales en la conducción de las escuelas, con el resultado de que tanto en el trabajo de los maestros como en las tareas de los alumnos se impone un sistema de enseñanza de índole contable, que conduce a una rutina mecánica, cuyas pruebas de competencia son igualmente de tipo mecánico. Esto disminuye el valor de la instrucción en lo que se refiere a la iniciativa intelectual y a la captación razonada de los contenidos. Este tipo de erudición es un obstáculo en vez de una ayuda para el hábito de pensar. Lleva a la convicción más que a la investigación y es, por lo tanto, un factor conservador» (Veblen, 1965: 316).

Por lo demás —y esto es, sin duda, lo más grave— todas esas deficiencias parciales son sólo el síntoma de un proceso de mercantilización creciente y general del sistema de enseñanza: los centros compiten dura-

mente para conseguir los alumnos más pudientes y los mejores medios financieros, se adaptan a la psicología social conservadora de sus principales benefactores y ponen incluso la dirección en manos de los hombres de negocios.

«En el personal y en el trabajo administrativo de las escuelas particulares hay una creciente incorporación de hombres de negocios y de métodos comerciales. Esto es necesariamente así puesto que estos colegios compiten entre sí para lograr estudiantes y donaciones. La política de tales colegios tiene por fuerza algo del carácter de los negocios competitivos, lo que lleva a destacar aquellos aspectos de la escuela que han de atraer más estudiantes y donantes. Los puntos que interesan más directamente a estos fines no son los mismos que los que favorecerían en efecto los propósitos manifiestos de la escuela. Las normas a que es preciso ajustarse para subsistir no coinciden con los más altos principios de la tarea escolar. Los compromisos así como las conveniencias mueven a estos colegios a cultivar las modas y las opiniones que es de presumir han de granjearles las simpatías de los hombres de fortuna. Estos hombres de fortuna son hombres de negocios, en su mayoría de edad, que, como se sabe, son de espíritu predominantemente conservador en todos los aspectos culturales, y en particular en lo que concierne a aquellas instituciones relacionadas con los negocios» (Veblen, 1965: 316-317).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADORNO, T. W. (1973): «El ataque de Veblen a la cultura», en *Crítica cultural y sociedad*, Ariel, Barcelona, pp. 41-73.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980): *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, CIS, 1980.
- (1984): «Nuevos pasos en el desencantamiento. La sociología del currículum», *Infancia y aprendizaje*, n.º 25, pp. 115-124.
- (1986): «Clásicos y neoclásicos en Sociología de la Educación», en C. Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, pp. 523-541.
- BANK, J. A. (1970): «Thorstein Veblen (1857-1929)», en T. Raison (ed.): *Los padres fundadores de la ciencia social*, Anagrama, Barcelona, pp. 121-129.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.
- CASTILLO CASTILLO, J. (1988): «La singular sociología de Thorstein Veblen: El caso de la condición femenina». *Reis*, n.º 44, pp. 7-22.
- CORDON, F. (1981): *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*, Anthropos, Barcelona.
- DOBRIANSKY, L. E. (1975): *Veblenism. A new critique*, Public Affairs Press, Washington.
- DORFMAN J. (1935): *Thorstein Veblen and his America*, The Viking Press, New York.
- DOWD, D. (ed.) (1985): *T. Veblen. A critical reappraisal*, Cornell University Press, Ithaca.
- FERRAROTTI, FR. (1975): «Thorstein Veblen. Las repercusiones sociales, culturales y políticas de

- la tecnología», en *El pensamiento sociológico de Auguste Comte a Max Horkheimer*, Península, Barcelona, pp. 131-184.
- HOBSON, J. A. (1963): *Veblen*, FCE, México.
- JAFFÉ, W. (1924): *Les théories économiques et sociales de Veblen: contribution à l'histoire des doctrines économiques aux Etats-Unis*, Paris.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid.
- MILLS, C. W. (1970): «Sobre Veblen: posición social, riqueza y poder», en *De hombres sociales y movimientos políticos*, Siglo XXI, México, pp. 217-223.
- (1973): *La élite del poder*, FCE, México.
- MITCHELL, W. C. (1936): «Thorstein Veblen», introducción del compilador a *What Veblen Taught*, Viking Press, New York.
- NOBLE, D. (1987): *El diseño de los Estados Unidos. La ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolístico*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- RIESMAN, D. (1953): *Thorstein Veblen. A critical interpretation*, New York, London.
- ROLL, E. (1974): *Historia de las doctrinas económicas*, FCE, México.
- SECKLER, D. (1977): *Thorstein Veblen y el institucionalismo. Un estudio de la filosofía social de la economía*, FCE, México.
- SHARP, R. (1980): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- VEBLÉN, TH. (1898-1899a): «The beginnings of Ownerships», *American Journal of Sociology*, vol. 4.
- (1898-1899b): «The Barbarian Status of Women», *American Journal of Sociology*, vol. 4.
- (1899): *Theory on the Leisure Class: An Economy Study of the Evolutions of Institutions*, Macmillan, New York.
- (1904): *The Theory of Business Enterprise*, Scribner's, New York.
- (1914): *The Instinct of Workmanship and the Growth of the Industrial Arts*, Macmillan, New York.
- (1917): *An Inquiry of the Nature of Peace and the Terms of its Perpetuation*, Macmillan, New York.
- (1918): *The Higher Learning in America. A Memorandum of the Conduct of the Universities by Business Men*, Huebsch, New York.
- (1919): *The Place of Science in Modern Civilisation and Other Essays*, Huebsch, New York.
- (1923): *Absentee Ownership and Business Enterprise in Recent Times: The Case of America*, Huebsch, New York.
- (1965): *Teoría de la empresa de negocios*, Eudeba, Buenos Aires.
- (1966): *Teoría de la clase ociosa*, FCE, México.
- VIANELLO, M. (1961): *Thorstein Veblen*, Comunità, Milano.

V. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE GRAMSCI

En la sociología de la educación de Gramsci (1891-1937) cabe distinguir tres apartados fundamentales: 1.º) los intelectuales y el sistema educativo moderno; 2.º) crítica de la pedagogía burguesa y del sistema de enseñanza tradicional; y 3.º) reforma democrática, escuela única y universidad de masas: sociología de curriculum.

La concepción de los intelectuales como «especialistas en la fabricación social de la hegemonía» es un resultado más de la lectura gramsciana de Marx y de la revisión crítica del marxismo político dominante y de algunas de las categorías marxianas más básicas: infraestructura y superestructura; sociedad civil y sociedad política; hegemonía (y contrahegemonía); etc. Los intelectuales profesionales, concretamente, pueden clasificarse en tradicionales y orgánicos, rurales y urbanos, de viejo y de nuevo tipo. Pero hay que explicar también la relación histórica y de clase entre los intelectuales y el sistema escolar, la necesidad actual de una escuela democrática, de masas, culta, selectiva y profesionalmente compleja, y las relaciones de la clase trabajadora con los intelectuales en general, con sus intelectuales orgánicos y con el sistema de enseñanza burgués.

La crítica gramsciana de la pedagogía liberal y del sistema tradicional de enseñanza parte de la superación de un dilema crónico: «desovillar o reprimir». A partir de ahí, el análisis crítico de las pedagogías naturalistas y de los diversos ensayos burgueses de «escuela progresiva» enlaza directamente con la explicación de la organización dual y de las funciones sociales del sistema de enseñanza italiano, y con la crítica de la reforma de éste por Gentile, ministro del régimen fascista de la época.

Por último, el diseño gramsciano de la reforma democrática del sistema tradicional, de la escuela única y de la universidad de masas (de sus agentes sociales, su organización general, contenidos curriculares básicos y método creativo) debe situarse en el contexto concreto de la estrategia y la táctica contrahegemónicas del bloque histórico formado por la clase trabajadora y sus principales aliados sociales y políticos.

1. LOS INTELLECTUALES Y EL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Todavía niño, Antonio Gramsci aprendió por sí mismo la naturaleza dual de la cultura y del sistema de enseñanza moderno, se apasionó muy pronto por la lucha política y, a sus veinte años, al descubrir en Turín la realidad de la clase obrera industrial, comprendió el alcance de la obra de Marx y maduró su propio compromiso político y su posición de clase en la lucha social:

«¿Qué es lo que me ha salvado de convertirme en un pingo almidonado? El intento de rebelión que desde el primer momento se dirigió contra los ricos porque yo, que había conseguido diez en todas las materias de la escuela elemental, no podía seguir estudiando, mientras que sí podían hacerlo el hijo del carnicero, el del farmacéutico, el del negociante de tejidos. Luego se extendió a todos los ricos que oprimían al campesinado de Cerdeña, y yo pensaba entonces que había que luchar por la independencia nacional de la región. “¡Al mar los continentales!”. ¡Cuántas veces he repetido estas palabras! Luego conocí la clase obrera de una ciudad industrial, y comprendí lo que realmente significaban las cosas de Marx que había leído antes por curiosidad intelectual. Así me he apasionado por la vida a través de la lucha por la clase obrera» (Carta a Julia Schucht de 6 de marzo de 1924, en Gramsci, 1974: 154).

Detenido en 1926 y encarcelado desde entonces para prácticamente de por vida, esta circunstancia permite distinguir entre el Gramsci de **L'Ordine Nuovo** (1919) y el periodismo político en general y el de las **Cartas de la cárcel** y los **Cuadernos de la cárcel**. La publicación de estos últimos, producto de la lectura y del desarrollo creativo personal de una parte de la obra de Marx (de su teoría política, fundamentalmente), y la validez de los mismos en relación con las nuevas condicio-

nes sociales de la Italia contemporánea, explican probablemente su enorme influencia sobre la cultura y la política nacionales más recientes de su propio país.

Tras el octubre soviético y el fracaso de la revolución en otras sociedades capitalistas más avanzadas, Gramsci se esfuerza en formular las bases teóricas para una estrategia política socialista alternativa en las condiciones sociales italianas (cuya estructuración fundamental a base del atraso rural del sur y del progreso industrial del norte conocía bien, y por experiencia propia) y con vistas a la práctica de un reformismo socialista de tipo radical en los países capitalistas avanzados en general. Para ello desarrolla y potencia, teórica y políticamente, algunas de las categorías marxianas más básicas (**superestructura, hegemonía y sociedad civil**, principalmente). Es decir, emprende una revisión crítica de la visión marxista entonces dominante que, aparte de proporcionar una concepción del Estado y de la sociedad civil relativamente nueva, se enriquece también con el estudio de la función social de los intelectuales y con el análisis de la relación de los intelectuales con la lógica propia de la hegemonía social y con el sistema moderno de enseñanza en particular.

1.1. **Sociedad civil y sociedad política: teoría de la hegemonía social**

Como Marx y como Engels, Gramsci entiende por **hegemonía** el dominio de la sociedad civil por la clase dominante, pero su análisis teórico intenta ir más allá que el del marxismo clásico. Como en éste, también en él la hegemonía del capital en las sociedades propiamente capitalistas se traduce en el dominio ideológico de los valores propios de la burguesía, de su moral y de su concepción general del mundo y del hombre, lo que implica su aceptación más o menos «espontánea» por la mayoría social. Por lo demás, también él será un político y un ideólogo personalmente comprometido con la clase trabajadora asalariada y empeñado en la sustitución de la hegemonía burguesa por la contrahegemonía del **bloque histórico** formado por el proletariado, los trabajadores del campo y los demás aliados de la clase obrera.

En las condiciones de la sociedad moderna —piensa Gramsci— una clase no mantiene su dominación social con el uso exclusivo de la violencia física y de la violencia jurídica: es decir, de la fuerza material y de la fuerza de la ley. Necesita también el **consenso activo** (algo así como la «obe-

diencia espontánea» weberiana) de todos o de la mayor parte de los individuos y los grupos sociales que componen la sociedad civil; o, lo que viene a ser lo mismo, la aceptación mayoritaria del sistema de creencias y de valores que legitima como tal a la clase dominante. Ahora bien, para lograr esto, es necesario contar con la ayuda de determinados mecanismos sociales especializados en la producción social de ese **consenso activo** o espontáneo, y con la de los agentes sociales especializados en la utilización eficaz de dichos mecanismos.

En el «capitalismo organizado», concretamente, la burguesía, como tal clase dominante, mantiene su hegemonía mediante la creación y recreación constantes de todo un conjunto de instituciones, relaciones sociales e ideas, que van más allá de sus intereses materiales concretos más inmediatos y que le permiten presentarse ante el conjunto de la sociedad como representante de los intereses sociales generales. Por lo mismo, la dialéctica propia de esta hegemonía no puede entenderse desde las posiciones teóricas del economicismo mecanicista, típico de las versiones más vulgares y reduccionistas del marxismo. En cambio, una interpretación más rigurosa y más profunda permite comprender que, en esas condiciones sociales, la estrategia y la táctica más eficaz de la clase trabajadora debe pasar por el despliegue social, político e ideológico del propio partido, de los sindicatos y de las organizaciones de masas de los trabajadores en general, de su concepción del mundo, de su moral y en general de cuanto sea preciso para ganarse el **consenso activo** de los demás grupos y clases sociales no dominantes. Y que, para esto, hay que contar con los intelectuales propios, en tanto que especialistas en la fabricación social de la hegemonía, y con escuelas independientes donde puedan formarse todos los cuadros necesarios.

«La relación entre los intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata, como ocurre con los grupos sociales fundamentales, sino que es “mediata” en grado diverso en todo el tejido social y en el complejo de las superestructuras en las que los intelectuales son los “funcionarios”. Se podría medir la “organicidad” de los diversos estratos intelectuales y su conexión más o menos estrecha con un grupo social fundamental, fijando una gradación de las funciones y de las superestructuras de abajo hacia arriba (desde la base estructural hacia arriba). Por ahora se pueden fijar dos grandes planos superestructurales, el que se puede llamar de la “sociedad civil”, que está formado por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados “privados”, y el de la “sociedad política o Estado”; y que corresponden a la función de “hegemonía” que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad y a la del “dominio directo” o de

comando que se expresa en el Estado y en el gobierno "jurídico". Estas funciones son precisamente organizativas y conectivas. Los intelectuales son los "empleados" del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político. A saber: 1) del "consenso" espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo fundamental dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por lo tanto de la confianza) que el grupo dominante deriva de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal que asegura "legalmente" la disciplina de aquellos grupos que no "consienten" ni activa ni pasivamente, pero que está preparado para toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, casos en que no se da el consenso espontáneo» (Gramsci, 1984: 16).

Gramsci distingue, por tanto, dos grandes planos «superestructurales», correspondientes a los dos funciones «organizativas y conectivas fundamentales» de la sociedad: 1) la «dirección intelectual y moral», que busca el «consenso activo» o espontáneo de toda la población y se apoya en un «aparato de consenso» institucional (en la opinión pública) y en la posición socioeconómica privilegiada y el prestigio social de la clase dominante; y 2) el «dominio directo» correspondiente al gobierno «jurídico y político», que cuenta con un aparato estatal esencialmente coercitivo (la policía, el ejército, los tribunales y toda la burocracia, la iglesia, las finanzas y los agentes sociales más independientes de la opinión pública en general), capaz de reprimir eficazmente a las minorías sociales disidentes y a todos los grupos sociales subordinados en el caso de una «crisis general del Estado» (es decir, de una «crisis de autoridad» tan importante que se convierte también en «crisis de hegemonía»).

Las instituciones que constituyen el núcleo social de la **hegemonía** se desarrollan en el interior de la **sociedad civil**. Ahora bien, en Marx ésta se identifica principalmente con las relaciones económicas privadas e interindividuales que se producen en el seno de la sociedad burguesa, sin más conexión que el derecho jurídico burgués (como consecuencia de la destrucción de todas las formas tradicionales de asociación por la lógica social del capitalismo): es decir, con las relaciones de producción, de propiedad y de circulación capitalistas, y con la lucha de cada uno contra todos, con el egoísmo económico esencial que rige dichas relaciones. En este sentido, la sociedad civil constituye la base y al mismo tiempo el límite de la sociedad política. Por lo demás, aunque en las actividades propias de la sociedad civil se incluyen aspectos infraestructurales y superestructura-

SOCIEDAD CIVIL Y SOCIEDAD POLITICA EN MARX Y EN GRAMSCI		
Autores	Sociedad civil	Sociedad política
Marx: Pone el énfasis en la separación.	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones económicas. - Relaciones egoístas y puramente individuales, sin más vínculo que el derecho burgués. - Base y límite de la sociedad política. - Aspectos infraestructurales y superestructurales no políticos. <p>Hegemonía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones políticas. - «Junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa» (1848): Estado, como gobierno. - Instrumento de la clase dominante; mediadora aparente. - Autonomía relativa. <p>Poder coercitivo, ante todo.</p> <p>- Dictadura.</p>
Gramsci: Pone el énfasis en su relación mutua.	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones privadas y no estatales (incluidas las económicas), con capacidad de autorregulación y libertad. <p>- Hegemonía. «Conjunto de organismos, comúnmente llamados privados», donde se organizan la hegemonía y el «consentimiento espontáneo».</p> <p>- Hegemonía + dictadura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso restringido: «dominio directo» o «gobierno jurídico» (aparato coercitivo: político, militar, judicial, legal y burocrático en general). - Dictadura. - Uso amplio: poder coercitivo estatal y funciones hegemónicas (influencia en la opinión pública, en la esfera económica, etcétera); aparato coercitivo y aparato de consenso. <p>Dictadura + hegemonía.</p>

les, en su conjunto se define como básicamente infraestructural. En cambio, la **sociedad política** queda así confinada exclusivamente en el ámbito correspondiente a las relaciones propias del Estado, entendiendo éste como gobierno (o como la «junta que administra los intereses comunes de la clase burguesa», conforme a la definición más precisa de **El manifiesto comunista**). Se trata, por tanto, de un poder esencialmente coercitivo, aunque relativamente autónomo, si bien su función mediadora es siempre básicamente instrumental: en definitiva, el Estado es siempre un instrumento de la clase dominante, y esto incluso cuando (como ocurre con el bonapartismo y con otros casos sociohistóricos similares) dicha autonomía parece mayor y más auténtica.

En cambio, en Gramsci, este cuadro explicativo aparece ya muy matizado. Según él, por **sociedad civil** hay que entender no una red de relaciones puramente interindividuales, sino «el conjunto de organizaciones comúnmente llamadas privadas» donde se organizan la hegemonía y el «consentimiento espontáneo», y en el que se incluyen todo tipo de actividades privadas y no estatales, económicas y no económicas. Estas actividades tienen capacidad para autorregularse libremente, y pueden influir decisivamente en el gobierno y en las leyes estatales: entre otras cosas, el conjunto de instituciones en donde surgen constituye un auténtico «aparato privado» de dominación. En cuanto a esta **sociedad política** es una expresión que puede interpretarse de dos formas diferentes: en un sentido estricto, designa el «domino directo» y el gobierno jurídico estatales; pero, en un sentido más amplio, se refiere a la síntesis del poder coercitivo y las funciones hegemónicas específicas del Estado. Es decir: mientras que en Marx se pone siempre el acento en la contraposición real de la sociedad civil y de la sociedad política, en Gramsci esa distinción, aparte de ser fundamentalmente metodológica, intenta resaltar la implicación mutua entre los dos conjuntos sociales formados por la sociedad civil y por el Estado. Integralmente, el Estado es dictadura más hegemonía, aparato coercitivo y aparato de consenso; y, en esta misma medida, sociedad política más sociedad civil. O, lo que viene a ser lo mismo: el Estado concebido estrechamente como gobierno está protegido por la hegemonía organizada en la sociedad civil; y, reciprocamente, la hegemonía de la clase dominante se fortalece mediante el aparato coercitivo del Estado. Los matices son, por tanto, importantes, hasta el punto de que se ha hablado de un concepto gramsciano del Estado y de la sociedad civil que no sería ya exactamente el de Marx y Engels.

Por otra parte, en las condiciones del capitalismo avanzado, aun cuando la superestructura continúa estando sólidamente enraizada en la infraestructura económica, la relación dialéctica objetiva entre infraestructura y superestructura se inclinaría ya a favor de ésta última en general y de la superestructura ideológica en particular: es decir, el futuro histórico se estaría jugando cada vez más en el dominio de la producción y de la difusión social del pensamiento y en el de su expresión política, y no ya tanto en el de la organización social de la producción y la distribución de la riqueza. Y esto, tanto en el dominio privado de la sociedad civil como en el dominio público del Estado (como organizador del consenso ideológico) o de la sociedad política. Por lo tanto, para la clase obrera y sus aliados políticos se trataría de emprender la construcción de un «orden nuevo»,

aprovechando para ello todas las formas históricas de la «experiencia del control democrático», incluidas las correspondientes a la revolución de octubre y a su desarrollo histórico.

Se ha insistido en que este tipo de análisis olvida o infravalora la gran eficiencia superestructural (y particularmente ideológica) de las relaciones infraestructurales de producción y de cambio propias de la sociedad capitalista; es decir, de una organización social de la producción material de la existencia humana que condiciona, por su enorme eficacia ideológica «espontánea», la conciencia social dominante y las ideas, los deseos y los sentimientos existenciales de los individuos y de los grupos que se realizan como tales dentro de ella (Fernández Enguita, 1985a, 1985b y 1986). Dado el protagonismo de los intelectuales en la «fabricación social de la hegemonía» y en la reproducción de la dominación social en general, al privilegiar así la superestructura frente a la infraestructura, Gramsci estaría afirmando también la preeminencia de la lucha ideológica y de su autonomía relativa en la condiciones del capitalismo avanzado. Lo que no quiere decir que olvide por completo la importancia de la base material de la conciencia social: «la hegemonía es ético-política, pero también debe ser económica». No obstante, otros marxistas (más fieles a Marx en esto), aparte de resaltar la enorme autonomía de las leyes tendenciales más puramente económicas del capitalismo para desechar la supervaloración de las conquistas económicas y políticas de la clase trabajadora y el idealismo en general, formularían la misma cuestión de forma algo diferente: la hegemonía es económica, aunque también debe ser ético-política.

1.2. Los intelectuales y la fabricación social de la hegemonía

Dada la autonomía relativa y la preeminencia de la superestructura ideológica en la sociedad capitalista avanzada, el desenlace final de la lucha por la hegemonía social se produciría fundamentalmente en el campo social correspondiente a las creencias, los valores y las ideas dominantes (a la conciencia social). Ahora bien, hay períodos en los que esta dominación puede ponerse y se pone de hecho políticamente en cuestión, originando una «crisis hegemonía» y, por tanto, también una «crisis general del Estado»: en ese caso, la mayoría social — como opinión pública — se opone más o menos frontalmente a la política gubernamental y a la visión de los principales problemas sociales difundida por los intelectuales orgánicos de la burguesía, forzando a la clase dominante a hacer un

uso más expeditivo del poder puramente coercitivo y a conceder un mayor protagonismo a la burocracia, la iglesia, las finanzas y todos los grupos sociales que dependen de forma más o menos directa de dicha clase dominante. Aun así, la crisis, aparte de persistir, puede incluso agravarse con este tipo de medidas, creando las condiciones de posibilidad más idóneas para la entrada en el gobierno de la clase trabajadora y de sus aliados políticos.

Ahora bien, el simple acceso al gobierno no constituye una garantía del éxito político. Para lograrlo hay que haber avanzado antes suficientemente en la «guerra de posiciones» diaria. Organizando sin cesar sindical, política e ideológicamente a la clase trabajadora y a todos los grupos sociales dependientes, se irían poniendo las bases de un «orden nuevo», democrático y contrahegemónico. Avanzado o retrocediendo, en función de cada coyuntura histórica concreta y conforme a la maduración de la estrategia política de la clase trabajadora, habría que ir rodeando el aparato estatal y el conjunto de las organizaciones hegemónicas (privadas o públicas) de gran burguesía, para poder intentar la sustitución final de su hegemonía por la propia con posibilidades objetivas de éxito. Porque, de otra forma, no podría asumirse el gobierno realmente, ni ponerse el aparato estatal al servicio de una nueva política social. Y, por lo mismo, las tareas directamente relacionadas con la dirección intelectual y moral de la sociedad civil (con la contrahegemonía de la clase obrera y su transformación en grupo dirigente de las clases, fracciones de clase y grupos sociales subordinados) deben tener prioridad frente a la conquista inmediata del poder político.

«El criterio metodológico en el cual hay que fundar el examen es éste: que la supremacía de un grupo se manifiesta de dos modos, como “dominio” y como “dirección intelectual y moral”. Un grupo social es dominante respecto de los grupos adversarios que tiende a “liquidar” o a someter incluso con la fuerza armada, y es dirigente de los grupos afines o aliados. Un grupo social puede y hasta tiene que ser dirigente ya antes de conquistar el poder gubernativo (ésta es una de las condiciones principales para la conquista del poder); luego, cuando ejerce el poder y aun cuando lo tenga firmemente en las manos, se hace dominante, pero tiene que seguir siendo “dirigente”» (Gramsci, 1974: 486).

Para Gramsci, toda relación de hegemonía es una relación de dominación. Pero, puesto que las relaciones de dominación son ante todo relaciones ideológicas, toda relación de dominación será también una relación pedagógica. Por otra parte, aunque todos los hombres son intelectuales,

sólo algunos de ellos se especializan en el desempeño de las funciones sociales más estrictamente intelectuales.

«Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica y se verifica, no sólo en el interior de un país, entre las diferentes fuerzas que lo componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre grupos de civilizaciones nacionales y continentales» (Gramsci, 1971. Cita tomada de Betti, 1981: 67).

«Todos los hombres son intelectuales podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales.»

«Cuando se distingue entre los intelectuales y los no intelectuales, en realidad sólo se hace referencia a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales; es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita el mayor peso de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo nervioso-muscular. Esto significa que, si se puede hablar de intelectuales, no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque los no intelectuales no existen (...). No se puede separar el **homo faber** del **homo sapiens**. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un "filósofo", un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar» (Gramsci, 1984: 13).

Según Gramsci, hay que distinguir dos tipos fundamentales de intelectuales: **intelectuales tradicionales** e **intelectuales orgánicos**. Los primeros se distinguen por su continuidad histórica y por una autonomía social relativa. De ahí su «espíritu de cuerpo», su aparente neutralidad y su idealismo ideológico en general; porque, en la práctica, contribuyen a la fabricación de la hegemonía social de la clase dominante y la mayor parte de ellos se convierten, antes o después, en intelectuales orgánicos de esa misma clase dominante.

«El punto central de la cuestión es la distinción entre los intelectuales como categoría orgánica de cada grupo social fundamental y los intelectuales como categoría tradicional» (Gramsci, 1984: 19).

«Así como estas diversas categorías de intelectuales tradicionales sienten como "espíritu de cuerpo" su no interrumpida continuidad histórica y su "calificación", del mismo modo se conservan a sí mismas como autónomas e independientes del grupo social dominante. Esta autopoición no carece de consecuencias de vasto alcance en el campo ideológico y político: toda la filosofía idealista se puede relacionar fácilmente con

esta posición asumida por el complejo social de los intelectuales» (Gramsci, 1984: 11-12).

TIPOS DE INTELLECTUALES		
Intelectuales	Tradicionales	Orgánicos
Funciones profesionales:	Servicios profesionales tradicionales.	Servicios profesionales de nuevo tipo.
Funciones hegemónicas:	Mediación política e ideológica.	Homogeneización social. Producción de la autoconciencia de la nueva clase dominante.
Monarquía absoluta patrimonial:	Eclesiásticos.	Nobleza de toga.
Sociedad capitalista avanzada:	Intelectuales rurales.	Intelectuales urbanos: «estado mayor industrial».

Todo grupo que aspira a convertirse en clase dominante coexiste con una determinada intelectualidad tradicional, intenta ponerla a su servicio y lo va consiguiendo conforme va imponiendo su hegemonía social. Sin embargo, no podrá conseguir esa hegemonía si sólo dispone de los intelectuales tradicionales que se vaya asimilando. Necesita además otro tipo de especialistas, capaces de dirigir las nuevas actividades sociales, de proporcionarle la autoconciencia social y de homogeneizar económica, política e ideológicamente al resto de la sociedad. Así ocurrió, por ejemplo, en el caso de la aristocracia terrateniente europeo-occidental: primero se asimiló a la única intelectualidad que entonces existía, constituida exclusivamente por eclesiásticos; y paralelamente fue creando sus propios intelectuales orgánicos, de forma que, cuando se constituye la monarquía patrimonial absolutista y su Estado centralizado, es la aristocracia de toga la que se ocupa de atender las nuevas necesidades (administrativas, jurídicas, políticas y demás) del conjunto de la sociedad, la que afina la autoconciencia social de la clase dominante y la que garantiza la homogeneidad ideológica de la sociedad. Y algo parecido ocurre siempre que surge una nueva clase dominante: se asimila a los intelectuales tradicionales, pero únicamente en la medida en que va produciendo también sus propios intelectuales orgánicos.

«Cada grupo social “esencial”, al surgir a la historia desde la estructura económica precedente y como expresión del desarrollo de esa estructura, ha encontrado, por lo menos en la historia hasta ahora desenvuelta, categorías intelectuales preexistentes y que además aparecían como representantes de una continuidad histórica no interrumpida aún por los más complicados y radicales cambios de las formas políticas y sociales» (Gramsci, 1984: 10-11).

«Una de las características más relevantes de cada grupo, que se desarrolla en dirección al dominio, es su lucha por la asimilación y la conquista “ideológica” de los intelectuales tradicionales, asimilación y conquista que es tanto más rápida y eficaz cuanto más rápidamente elabora el grupo dado, en forma simultánea, sus propios intelectuales orgánicos» (Gramsci, 1984: 14).

«Cada grupo social, al nacer en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político: el empresario capitalista crea junto a él al técnico industrial y al especialista en economía política, al organizador de una nueva cultura, un nuevo derecho, etc., etc.» (Gramsci, 1984: 9).

Así ocurre también con la burguesía de la sociedad capitalista avanzada, cuando surge como grupo social emergente: además de asimilarse los intelectuales tradicionales con los que se encuentra, trae también consigo sus propios intelectuales orgánicos. En este caso, los intelectuales tradicionales son generalmente de origen rural o pequeño burgués. Los intelectuales rurales, concretamente, constituyen un modelo de vida para el campesinado y desempeñan, por tanto, dos funciones esenciales en la comunidad agrícola: como especialistas profesionales proporcionan determinados servicios (administrativos, religiosos, educativos, jurídicos, etcétera) a la comunidad rural y a cada uno de los campesinos; pero su mediación política e ideológica no es menos importante con vistas al dominio efectivo de la población rural, para garantizar la hegemonía social de los grandes terratenientes. Antes o después, conforme se industrializa la economía, acaban convirtiéndose en agentes políticos e ideológicos de la gran burguesía urbana, industrial y financiera. Su mediación profesional continúa siendo también igualmente una mediación política e ideológica: únicamente cambia la clase dominante concreta de la que dependen. Por lo demás, ese mismo desarrollo económico industrial viene acompañado de una nueva categoría de intelectuales urbanos, muy estandarizados,

que se confunde cada vez más con «el estado mayor industrial propiamente dicho» (Gramsci, 1984: 18).

1.3. Una intelectualidad y un sistema de enseñanza de nuevo tipo

Esto no es todo. El desarrollo industrial viene ya de por sí igualmente unido a la necesidad de un nuevo tipo de intelectual, de educación y de escuela. En principio, se produce un desarrollo espontáneo de la formación profesional para atender las necesidades laborales más específicas de la sociedad capitalista. Surge así una nueva red escolar, paralela a la constituida por el sistema educativo elitista tradicional e ignorada sistemáticamente por éste. Sin embargo, esto no es todo. Porque se precisa también un nuevo tipo de intelectual, con una formación básicamente científica y técnica (y no puramente literaria, filológica o artística) y retórica. La nueva intelectualidad tiene que participar activamente en la vida práctica. Para lograrlo, tendría que completar su preparación científico-técnica especializada con una sólida preparación general, garantizada por dos puntos de apoyo fundamentales: una formación humanística e histórica moderna y rigurosa; y un conocimiento de la técnica política necesaria para actuar eficazmente en la sociedad actual. Porque, en definitiva, en las nuevas condiciones sociales, todo especialista intelectual debe ser también un dirigente político eficiente. Por lo demás, en el dominio más práctico de la administración y de la política ocurre otro tanto: también aquí se precisa un nuevo tipo de funcionario y de dirigente político. Un especialista de la administración tiene que ser también un buen dirigente político; por eso, además de su formación técnica especializada, tiene que lograr hacerse también con un conocimiento general de la sociedad que le permita tomar las decisiones más acertadas y actuar de forma colegiada sin mayores problemas. En cuanto al político, tampoco a éste le basta con una preparación jurídico-formal de tipo tradicional. Para ser un buen dirigente no sólo necesita una visión rigurosa y de conjunto de la realidad social y de sus principales problemas reales, sino que tiene que hacerse también con una preparación técnica de tipo general, que le permita orientarse y elegir entre las soluciones técnicas que le proponen los expertos en función de los intereses sociales más generales.

«El tipo tradicional y vulgarizado del intelectual está dado por el literato, el filósofo y el artista (...). En el mundo moderno la educación

técnica, ligada estrechamente al trabajo industrial, aun el más primitivo y descalificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual (...). El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador "persuasivo permanente", no como simple orador, y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es "especialista" y no se llega a ser "dirigente"(especialista + político)» (Gramsci, 1984: 13-14).

«Se plantea la cuestión de modificar la preparación del personal técnico-político, integrando su cultura según las nuevas necesidades, y de formar nuevos tipos de funcionarios especializados que en forma colegiada integren la actividad deliberante. El tipo tradicional del "dirigente" político, preparado solamente para las actividades jurídico-formales, se vuelve anacrónico y constituye un peligro para la vida estatal. El dirigente debe tener un mínimo de cultura general técnica que, aunque no le permita crear de manera autónoma la solución justa, por lo menos lo capacite para juzgar las soluciones presentadas por los expertos y elegir la justa desde el punto de vista "sintético" de la técnica política» (Gramsci, 1984: 113).

Con la complejización profesional de la sociedad industrial surgen escuelas especializadas de todo tipo, con sus correspondientes cuerpos de profesores. En estas condiciones, la escuela elitista y humanística tradicional entra en una crisis crónica, sin que acabe de ser sustituida por una escuela de nuevo tipo, capaz de hacer frente a las nuevas necesidades sociales desde el punto de vista de los intereses más generales: se carece de principios teóricos claros y, sobre todo, falta la voluntad política necesaria para una programación y una organización racional y justa del sistema de enseñanza. Supuesto esto, la clase obrera, sus aliados sociales y sus intelectuales deben insistir en la necesidad de una escuela de nuevo tipo: democrática, de masas, realmente culta, selectiva y profesionalmente muy compleja, de forma que se elija sistemáticamente a los mejores para ejercer las funciones sociales directivas y se garantice, al mismo tiempo, la atención eficaz de todas las necesidades sociales. Y esto, aun a costa del previsible desempleo de una parte importante de los cuadros y los técnicos de tipo medio que habrán de salir de esa escuela más masiva y más culta; porque, en cualquier caso, «la calidad no puede separarse de la cantidad».

«Cada grupo social tiene un tipo propio de escuela, destinado a

perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental» (Gramsci, 1984: 127).

«Se puede observar en general que en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han hecho tan complejas y las ciencias se han entrelazado con la vida en tal medida que toda actividad práctica tiende a crear escuelas para sus propios dirigentes y especialistas, y por tanto tiende a formar un grupo de intelectuales especialistas de grado más elevado, que enseñan en estas escuelas. De modo que junto al tipo de escuela que se podría llamar “humanista” y que es el tradicional más antiguo, destinado a desarrollar en cada individuo la cultura general aún indiferenciada (la potencia fundamental de pensar y de saberse conducir en la vida), se ha ido creando todo un sistema de escuelas particulares de distintos cursos para ramas enteras profesionales y para profesiones especializadas y perfectamente individualizadas. Se puede decir que la crisis escolar que hoy recrudece está ligada al hecho de que este proceso de diferenciación y de particularización se produce caóticamente, sin principios claros y precisos, sin un plan bien estudiado y conscientemente fijado: la crisis del programa y de la organización escolar, o sea de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de una crisis orgánica más comprensiva y general» (Gramsci, 1984: 111).

«La escuela es el instrumento para formar los intelectuales de diverso grado. La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos Estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización; cuanto más extensa es el “área” escolar y cuanto más numerosos son los “grados” “verticales” de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado (...). También en este campo la cantidad no puede separarse de la calidad (...). Naturalmente, esta necesidad de crear la más amplia base posible para la selección y la elaboración de las más altas cualidades intelectuales —o sea de dar a la cultura y a la técnica superior una estructura democrática— no carece de inconvenientes: se crea de ese modo la posibilidad de vastas crisis de desocupación en los estratos medios intelectuales, como ocurre efectivamente en todas las sociedades modernas» (Gramsci, 1984: 14-15).

Por lo demás, Gramsci no se hace demasiadas ilusiones sobre la posibilidad de cambiar la escuela. Tiene muy claro que la función principal del sistema educativo tradicional es la formación de los funcionarios, los profesionales liberales, los ideólogos y los técnicos (los intelectuales orgánicos) que la burguesía necesita. Cada grupo es perfectamente consciente de lo que puede exigir de la escuela. Una parte de la pequeña y la

mediana burguesía se ha especializado en la producción de intelectuales. E incluso puede hablarse de la existencia de una diversificación académica de los principales grupos sociales y fracciones de clase dominantes.

«Se han formado grupos que tradicionalmente “producen” intelectuales y son esos mismos grupos los que con frecuencia se especializan en el “ahorro”, es decir, la pequeña y la media burguesía terrateniente y algunos estratos de la pequeña y la media burguesía de las ciudades. La variada distribución de los diversos tipos de escuelas (clásicas y profesionales) en el terreno “económico” y las distintas aspiraciones de las múltiples categorías de estos grupos determinan o dan forma a la producción de las diversas ramas de especialización intelectual. La burguesía rural en Italia, por ejemplo, produce en especial funcionarios estatales y profesionales liberales, mientras que la burguesía ciudadana produce técnicos para la industria; por eso la Italia septentrional produce especialmente técnicos y en cambio la Italia meridional principalmente funcionarios y profesionales» (Gramsci, 1984: 15-16).

Gramsci sabía muy bien que el sistema de enseñanza liberal funcionaba de acuerdo con un código de clase, y que ésa era la causa de la reproducción sistemática de la estructuración esencialmente jerarquizada y dual de la red pública de ese sistema. Veía cómo los miembros de la clase obrera y de los grupos sociales más subordinados que lograban el éxito escolar y se convertían en intelectuales, se olvidaban rápidamente por lo común de todo compromiso con la clase social de la que procedían, y de hecho habla expresamente de la «traición del becario». Y, desde luego, no se hacía ningún tipo de ilusiones: el sistema escolar es un aparato ideológico del Estado burgués al servicio de la reproducción de la estructura clasista de la sociedad y de la hegemonía social de la burguesía.

Ahora bien, por esa misma razón, la clase obrera y sus aliados políticos no puede confiar en la escuela para producir sus propios intelectuales. ¿Dónde encontrarlos entonces? Desde luego, debe esforzarse por no perder a aquellos que salen de las escuelas profesionales donde se forman los obreros más especializados. Tiene que buscar también la asimilación política e ideológica de la intelectualidad tradicional más crítica e independiente. Pero, sobre todo, debe tener muy claro que es en la lucha social y política del partido y de las organizaciones de masas de la clase trabajadora asalariada donde se encuentra la verdadera escuela de sus propios intelectuales orgánicos: porque únicamente allí pueden profundizar bien en la conciencia espontánea de sus intereses particulares de clase y en su relación dialéctica con los intereses más generales del conjunto de

la sociedad. Por lo demás, si bien el sistema de enseñanza tradicional sólo podrá transformarse en una escuela de nuevo tipo en la medida en que se avance hacia la sustitución de la hegemonía de la burguesía por la hegemonía social de la clase trabajadora asalariada, siempre cabe hacer algo que Gramsci nunca descuidó. A saber: la crítica sistemática de dicho sistema de enseñanza, de la pedagogía tradicional y de la reforma burguesa del mismo.

2. CRITICA DE LA PEDAGOGIA BURGUESA Y DEL SISTEMA TRADICIONAL DE ENSEÑANZA

2.1. Desovillar o reprimir: un dilema pedagógico falso

En abril de 1929, Gramsci se planteaba en un texto muy conocido el tópic dilema entre el espontaneísmo roussoniano y el voluntarismo ilustrado:

«Sigo dudando entre dos concepciones del mundo y la educación: si ser roussoniano y dejar obrar a la naturaleza que nunca se equivoca y que es fundamentalmente buena; o si ser voluntarista y forzar a la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad. Hasta ahora, la incertidumbre no se ha disipado y en mi cabeza contienden dos ideologías» (Gramsci, 1975a: 110).

Un dilema, por cierto, falso, como el propio Gramsci se encarga de demostrar a partir de una concepción rigurosa de la naturaleza del hombre y de la educación: por de pronto, hay en sus textos materiales más que suficientes para una crítica contundente de la tesis supuestamente roussoniana del «desovillamiento», de las pedagogías naturalistas en general (de su concepción ahistórica y abstracta del individuo humano) y de las «escuelas progresivas» de la época en particular.

En principio, hay que distinguir entre la significación histórico-pedagógica del espontaneísmo roussoniano, que habría sido progresiva, y el carácter político y moral regresivo de la pedagogía roussoniana actual. En su momento —insistirá Gramsci—, la teoría roussoniana representó una denuncia de la realidad de la educación jesuítica entonces tradicionalmente dominante y, en este sentido, esa crítica fue indudablemente un paso adelante. En cambio, hoy en día, la tesis del «desovillamiento» defendida por las tendencias roussonianas de la pedagogía moderna —psicoanálisis

incluido—, ignora que el individuo humano no es un producto natural sino una «construcción social». Además, si se mantiene esto en la práctica educativa actual, aparte de bloquear el pensamiento pedagógico, se deja inerme al individuo frente a todo tipo de condicionamientos e influencias sociales, y se favorece, por tanto, el desorden mental de su personalidad.

«Suiza ha dado una gran contribución a la pedagogía moderna (Pestalozzi, etc.), por la tradición ginebrina de Rousseau; en realidad, esta pedagogía es una forma confusa de filosofía conexas a una serie de reglas empíricas. No se ha tenido en cuenta que las ideas de Rousseau son una violenta reacción contra la escuela y los métodos pedagógicos de los jesuitas y en cuanto tales representan un progreso, pero posteriormente se ha formado una iglesia que paralizó los estudios pedagógicos y dio lugar a curiosas involuciones» (Gramsci, 1984: 131).

«Ese modo de concebir la educación como el devanado de un hilo preexistente tuvo su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, o sea, cuando negaba una filosofía todavía peor; pero hoy está tan superado como ésta. Renunciar a formar al niño significa simplemente permitir que su personalidad se desarrolle acogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de la vida. Es raro e interesante que el psicoanálisis de Freud esté creando, especialmente en Alemania (a juzgar por las revistas que leo), tendencias análogas a las que existían en Francia en el siglo XVIII, y que vaya formando un nuevo tipo de “buen salvaje” corrompido por la sociedad, o sea, por la historia. De ello nace una nueva forma de desorden intelectual muy interesante» (Gramsci, 1974: 246-247).

El medio humano es la cultura. Como producto social, esa cultura no puede ser adquirida espontáneamente. De hecho, desde que nace, se controla el comportamiento animal del niño (se le lleva en brazos, se le disciplina de modo continuo, lingüística y prácticamente), hasta que más tarde, apoyándose sobre todo en el lenguaje, es él mismo el que se somete voluntariamente a esa disciplina social, «se autodisciplina». De este modo, pierde en cierto sentido la conciencia genéricamente animal del homínido, pero alcanza una conciencia superior. Conciencia que se enriquece constantemente con su conocimiento de los hombres y de las cosas, en la escuela y fuera de la escuela. Durkheim, concretamente, ya había apuntado muy bien todo esto, y Gramsci lo explica con igual claridad:

«La cultura (...) es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes. Pero todo esto no puede ocurrir por

evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la voluntad de cada cual, como ocurre en la naturaleza vegetal y animal, en la cual cada individuo se selecciona y especifica sus propios órganos inconscientemente, por la ley fatal de las cosas. El hombre es sobre todo espíritu, o sea, creación histórica, y no naturaleza» (Gramsci, 1974: 15).

«Así se olvida que el niño se desarrolla intelectualmente de un modo muy rápido, absorbiendo desde los primeros días una extraordinaria cantidad de imágenes que se recuerdan todavía después de los primeros años y guían al niño en el primer período de juicios más reflexivos, posibles tras el aprendizaje del lenguaje» (Gramsci, 1974: 246).

«En realidad, cada generación educa a la nueva generación, es decir, la forma. Y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre “actual” en su época. No se tiene en cuenta que el niño, desde que comienza a «ver y tocar», tal vez pocos días después de su nacimiento, acumula sensaciones e imágenes que se multiplican y se hacen complejas con el aprendizaje del lenguaje. La “espontaneidad», si se analiza, se hace cada vez más problemática. Además, la “escuela”, la actividad educativa directa, es sólo una fracción de la vida del alumno, que entra en contacto ya con la sociedad humana, ya con la **societas rerum**, y se forma criterios a partir de estas fuentes “extraescolares” que son mucho más importantes de lo que comúnmente se cree» (Gramsci, 1984: 131-132).

El medio humano es la cultura, escolar y extraescolar, pero son los hombres individuales reales —todos los hombres: los adultos y los jóvenes, el maestro y el alumno— los que, relacionándose entre sí y con el ambiente natural de un modo específico, crean primero ese medio y lo interiorizan y recrean luego continuamente. No hay, pues, educación «natural». Ni tampoco ilustración elitista, represión social o voluntarismo pedagógico que valga. Los hombres —todos los hombres— se «humanizan» personal y mutuamente en la medida en que enriquecen sus relaciones sociales interindividuales e interiorizan la cultura común: en la medida en que tienen una experiencia personal más o menos dilatada de la **societas rerum** y la **societas hominum**. Porque sólo sobre esa base sociocultural relativa puede cada individuo enriquecer y enriquece de hecho con su pensamiento y con su acción la sociedad y la cultura comunes. En definitiva, tanto la sociedad como la cultura resultan de la acción y experiencia de los individuos, únicos agentes reales; pero, eso sí, sólo en la medida en que cada hombre se apropia y desarrolla creativamente la realidad de la sociedad y la cultura objetiva previa. Por lo demás, la cultura técnica y

económica —el trabajo— de la sociedad es la forma principal (pero no la única: de algún modo toda la experiencia humana lo es) de adaptación de la especie humana al medio ambiente natural.

«Las sociedades en que puede participar un individuo son muy numerosas, mucho más de lo que pueda parecer. Y es a través de estas sociedades como el individuo participa del género humano. Por analogía son múltiples los modos en que el individuo entra en relación con la naturaleza, pues cuando se habla de técnica hay que entender, no sólo el conjunto de las nociones científicas que se aplican industrialmente —como es común—, sino también los instrumentos mentales, el conocimiento filosófico.»

«Que no pueda concebirse al hombre sino como viviendo en sociedad es un lugar común (...): que una determinada sociedad humana sólo es posible en tanto exista que una determinada sociedad de las cosas, son también lugares comunes. Verdad es que a estos organismos ultraindividuales se les ha dado una significación mecanicista y determinista (lo mismo a la **societas hominum** que a la **societas rerum**); de ahí la reacción contra todos ellos. Urge elaborar una doctrina en donde todas estas relaciones sean activas y móviles, dejando bien claro que la sede de la actividad es la conciencia del hombre, único que conoce, desea, admira, crea, etc., y no se concibe aislado, sino enriquecido por las posibilidades ofrecidas por los demás hombres y por la sociedad de las cosas, de las cuales no pueden dejar de tener cierto conocimiento (puesto que todo hombre es un filósofo, un científico, etc.) (Gramsci, 1971: 27-29. Cita tomada de Betti, 1981: 70-71).

«La relación entre maestro y escolar es una relación activa, de interacciones recíprocas, por las cuales todo maestro es al mismo tiempo alumno, y todo alumno maestro. Pero la relación pedagógica no puede reducirse al ámbito de las interacciones específicamente escolásticas, por las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con sus predecesoras, cuyas experiencias y valores históricos necesarios absorben para madurar una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la comunidad en su conjunto, y para cada individuo con respecto a los demás, entre las clases intelectuales y las no intelectuales, entre los gobernantes y los gobernados, entre las élites y los seguidores, entre los dirigentes y los dirigidos, entre las vanguardias y los cuerpos de ejército» (Gramsci, 1971: 26. Cita tomada de Betti, 1981: 66-67).

La educación supone, pues, la asimilación consciente y crítica de la cultura. Y esto no es posible sin disciplina: primero, básicamente ajena; luego, cada vez más personal, autodisciplina. Disciplina y libertad no se

contradicen, sino todo lo contrario: no hay libertad —no hay individuo *propriadamente humano*— sino en tanto en cuanto esa libertad es el producto de la disciplina. El problema no es, por tanto, la disciplina, sino el origen y la naturaleza del poder concreto que impone la disciplina: solidario o no solidario; personal o ajeno.

«¿Cómo debe ser entendida la disciplina (...). No por cierto como pasiva y supina recepción de órdenes, como mecánica ejecución de consignas (lo que, sin embargo, es necesario, en ciertas ocasiones...), sino como una consciente y lúcida asimilación de las directivas a realizar (...). La disciplina, por lo tanto, no anula la "personalidad y la libertad": la cuestión de la "personalidad y la libertad" se plantea no por el hecho de la disciplina, sino por el "origen del poder que ordena la disciplina" (Gramsci, 1977a: 86-87).

Tampoco puede hablarse propiadamente de «vocación» o de inclinaciones puramente naturales. Porque éstas son básicamente sociales. Por lo mismo, la escuela debe dar una formación integral y dejar luego que cada individuo, en función de la recreación personal de la cultura por él interiorizada, se defina «vocacionalmente» mediante una determinada especialización. Se lo apunta Gramsci a su mujer, Julia, hablando concretamente de sus propios hijos:

«Lo que me dices de Delio y de Giuliano y de sus inclinaciones me hace recordar que algunos años atrás Delio me parecía muy inclinado a la ingeniería de construcción. Hoy parece que sea de Giuliano esa inclinación, mientras que Delio se inclina más bien a la literatura y a la construcción poética. Verdaderamente, no creo en esas inclinaciones tan precoces (...). Creo que en cada uno de ellos se dan todas las tendencias, sea hacia la práctica, sea hacia la teoría o la fantasía, lo mismo que en los demás niños. Por consiguiente, lo justo sería conducirlos en ese sentido, hacia una armoniosa atemperación de todas las facultades intelectuales y prácticas, pues ya verán la manera de especializarse a su debido tiempo, sobre la base de una personalidad vigorosamente formada en sentido totalizador e integral» (Gramsci, 1975a. Cita tomada de Betti, 1981: 72).

La crítica del espontaneísmo roussoniano se completa en Gramsci con la de las pedagogías naturalistas en general, y con la de su concepción ahistórica y abstracta del individuo humano muy particularmente. Tal individuo no existe. El individuo humano es siempre un agente concreto en un medio sociocultural igualmente histórico y concreto. Como tal individuo, se relaciona ciertamente con los demás hombres y con la naturaleza,

pero lo hace siempre «orgánicamente» (es decir, por medio de diferentes relaciones o grupos sociales, coherentemente integrados en el todo social: la familia, los amigos, el barrio, etcétera) y con el apoyo de la técnica y de la cultura en general. Como todo agente real, también él es esencialmente activo (es proceso continuo y unidad de procesos). Por lo mismo, únicamente se individualiza como tal ser humano en tanto en cuanto asimila activamente la cultura común y aumenta la intensidad y el alcance de sus relaciones sociales. En esa misma medida, reacciona como tal individuo sobre la cultura y, a través suyo, sobre los demás hombres y sobre la naturaleza en general.

«Cabe decir que todas las filosofías tradicionales (...) conciben al hombre como individuo limitado a su individualidad; y al espíritu, como tal individualidad. Y este punto es el que reclama una reforma del concepto de hombre. Debe concebirse al hombre como una serie de relaciones activas (un proceso) en donde, si bien la individualidad tiene máxima importancia, no es, sin embargo, el único aspecto a considerar».

«La humanidad que se refleja en cada individuo está compuesta de diferentes elementos: 1) el individuo; 2) los demás hombres; 3) la naturaleza. Pero los elementos segundo y tercero no son tan sencillos como se podría pensar. El individuo no entra en relación con los demás hombres por yuxtaposición, sino orgánicamente (...). Asimismo, el hombre no entra en relación con la naturaleza por el mero hecho de ser él también naturaleza, sino activamente, por medio del trabajo y de la técnica. Por otra parte, estas relaciones no son mecánicas, sino activas y conscientes, o sea que se desarrollan según el mayor o menor grado de comprensión que tenga de ellas el individuo concreto. Por eso puede decirse que cada uno se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida en que su actuación cambia y modifica todo el complejo de relaciones, de las cuales es él el punto nodal (...). Si la propia individualidad es el conjunto de estas relaciones, hacerse una personalidad significa adquirir conciencia de ellas, como modificar la propia personalidad significa modificar el conjunto de dichas relaciones» (Gramsci, 1971. Cita tomada de Betti, 1981: 69-70).

Aparte de esto, el individuo humano no sólo es un ser activo como todos los seres reales, un agente. Es también un ser con una conciencia sociocultural y, por tanto, un producto histórico. No hay hombre en general, sino individuos concretos de tal o cual cultura, y de una u otra época histórica. Y así debe entenderlo la ciencia social, distanciándose definitivamente de toda posición metafísica.

«La innovación fundamental introducida por la filosofía de la praxis

en la ciencia de la política y de la historia es la demostración de que no existe una “naturaleza humana” abstracta, fija e inmutable (concepto que deriva del pensamiento religioso y de la transcendencia), sino que la naturaleza humana es el conjunto de relaciones sociales históricamente determinadas, es decir, un hecho histórico verificable, dentro de ciertos límites, con los métodos de la filología y de la crítica. Por lo tanto, la ciencia política debe ser concebida en su contenido concreto (y también en su formulación lógica) como un organismo en desarrollo» (Gramsci, 1980: 16).

Por eso mismo, «el hombre es toda una formación histórica», un producto de la coerción de la sociedad sobre el individuo (proceso que hay que distinguir claramente de la dominación social que unos hombres ejercen sobre otros para apropiarse del excedente económico, para explotarlos). Sin esa coerción no hay individuo humano. Quienes hablan de la «naturaleza latente» en el niño, de su personalidad innata, olvidan que incluso ésta es ya un producto de la experiencia humana: de la experiencia social primaria del niño. Una experiencia, por cierto, «humanamente» todavía muy pobre, a causa precisamente de su escaso desarrollo psicosocial relativo y, en particular, de un dominio del lenguaje todavía muy insuficiente.

«[La concepción metafísica] presupone que en el niño existe ya en potencia todo el hombre, y que lo único que hay que hacer es ayudarlo a desplegar lo que ya contiene latente, sin coerciones, dejando que obren las fuerzas espontáneas de la naturaleza o qué sé yo. Yo, por el contrario, pienso que el hombre es enteramente una formación histórica, obtenida mediante la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal de violencia externa), y no pienso más que eso: que en otro caso se caería en una forma de transcendencia y de inmanentismo. Lo que se supone fuerza latente no es, en la mayoría de los casos, sino el complejo indistinto e informe de las imágenes y las sensaciones de los primeros días, de los primeros meses y los primeros años de vida, imágenes y sensaciones que no siempre son de lo mejor que pueda creerse» (Gramsci, 1974: 246).

El hombre es siempre un proceso concreto en un medio sociocultural histórico y, por tanto, igualmente concreto. La conciencia de la existencia de las relaciones socioculturales que le condicionan modifican ya de por sí ese medio. Y la personalidad se enriquece precisamente en la medida en que esa conciencia inicial se alimenta gradualmente con el conocimiento histórico hasta descubrir toda la hondura y la complejidad evolucionista del propio medio biológico: de la cultura.

«El hombre es un proceso, y es precisamente el proceso de sus actos (...). El hecho de tener una conciencia más o menos profunda de [el conjunto de relaciones del cual entra a formar parte cada individuo], ya las modifica de por sí (...). Pero (...) no basta conocer el conjunto de las relaciones tal como se dan en un momento dado, constituyendo un sistema dado, sino que importa conocerlas genéticamente, en su movimiento de formación. Porque cada individuo es, no sólo la síntesis de las relaciones existentes, sino también la historia de las mismas; es el compendio de todo el pasado» (Gramsci, 1971. Cita tomada de Betti, 1981: 69-70).

La crítica de las pedagogías naturalistas en general y de su concepción ahistórica y abstracta del individuo humano conduce, por tanto, a la reforma del concepto de hombre tradicionalmente dominante. Para Gramsci, el hombre es una «formación histórica» y una construcción sociocultural siempre concreta; el individuo humano, un agente esencialmente activo y compendio de su pasado; el trabajo, el núcleo de la cultura y de la experiencia humana; la educación, el resultado de la interiorización individual, consciente y crítica —escolar y extraescolar— del propio medio; y la humanidad relativa de cada personalidad, función de la riqueza igualmente relativa de ese mismo medio y del desarrollo de la conciencia y de las relaciones generales de cada individuo con la **societas rerum** y con la **societas hominum**. Por lo demás, a partir de ahí, puede entenderse también la dialéctica existente entre la libertad y la disciplina, y que lo que se llama «vocación» es siempre un producto social.

2.2 Crítica de las «escuelas progresivas» y de la «escuela lúdica»

Gramsci critica duramente el espontaneísmo roussoniano y desconfía de la reforma elitista de la escuela: lo que a él le interesaría sería

«crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para un papel dirigente en la sociedad, como totalidades y no como simples individuos» (Gramsci, 1984: 139).

Pero eso no quiere decir que no esté atento al funcionamiento en la época de

«las escuelas progresivas inspiradas en el concepto de la autonomía del alumno y de la necesidad de satisfacer en lo posible sus necesidades intelectuales» (Gramsci, 1984: 138).

Eso es algo que siempre resulta instructivo, aunque lo que se aprenda sea sobre todo lo que esas experiencias tienen de negativo:

«Es útil seguir todas estas tentativas, que son en verdad “excepcionales”, principalmente para saber qué es lo no que no debe hacerse» (Gramsci, 1984: 140).

Por ejemplo, algunas escuelas pueden ampliar su currículum teórico «tradicional»—humanístico o científico—con determinadas materias y actividades «prácticas». Pero el problema no está en yuxtaponer mecánicamente el trabajo intelectual y el trabajo manual, sino en integrarlos rigurosamente con vistas a una educación escolar democrática y de masas de nuevo tipo. Ahora bien, esto sólo puede producirse como un desarrollo más del avance general de la clase trabajadora hacia la hegemonía social. Lo demás es puro esnobismo o, en todo caso, una reforma básicamente aparente.

«Una de las más antiguas escuelas inglesas, la **Public School** de Oundle, se diferencia de las escuelas de su tipo porque junto a los cursos teóricos de materias clásicas y científicas ha instituido cursos manuales y prácticos. Todos los estudiantes están obligados a frecuentar un taller mecánico o un laboratorio científico, a elección; el trabajo manual se acompaña con el trabajo intelectual y, a pesar de que no hay ninguna relación directa entre ambos, el alumno aprende a aplicar sus conocimientos y desarrolla sus capacidades prácticas. Este ejemplo muestra qué imprescindible es definir exactamente el concepto de escuela unitaria, en la que el trabajo y la teoría están estrechamente unidos; la superposición mecánica de las dos actividades puede ser un esnobismo. Se dice que grandes intelectuales se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores de libros, etc., pero no por eso se dirá que son un ejemplo de unidad de trabajo intelectual y trabajo manual» (Gramsci, 1984: 138-139).

En otros casos, la reforma es todavía más superficial, aunque esa vaciedad real se camufle bajo la cesión a los alumnos de toda la iniciativa para aprender.

«La escuela media femenina de Streatham Hill aplica el sistema Dalton (...); las alumnas están en libertad de seguir las lecciones prácticas y teóricas que deseen con tal que a fin de mes hayan desarrollado el programa que les ha sido asignado; la disciplina de las distintas clases está confiada a las alumnas. El sistema tiene un gran defecto: las alumnas dejan para los últimos días del mes el cumplimiento de su tarea, lo

que desmerece de la seriedad de la escuela y constituye un serio inconveniente para los docentes que deben ayudarlas y se encuentran sobrecargados de trabajo, mientras que en las primeras semanas tienen poco o nada que hacer. [El sistema Dalton no es más que la extensión a las escuelas medias del método seguido en las universidades, donde se deja al alumno en completa libertad para el estudio (...), de modo que el profesor no conoce ni al alumno]» (Gramsci, 1984: 139).

En fin, en otras escuelas se fomenta el trabajo en equipo, el contacto con la realidad del mundo y la sociedad o la responsabilidad moral individual. En algunas incluso llega a suprimirse, con relativo al éxito, todo programa y todo método didáctico. Sin embargo, este tipo de experiencias, caso de que resulte positivo, tiene una limitación muy importante: prácticamente siempre, se trata únicamente de casos minoritarios y no generalizados. Un ejemplo:

«En la pequeña ciudad de Kearsley, E. F. O'Neil fundó una escuela elemental en la que se ha suprimido "todo programa y todo método didáctico". El maestro trata de darse cuenta de lo que los alumnos tienen necesidad de aprender y luego comienza a hablar de ese determinado tema, tratando de despertar la curiosidad y el interés de aquéllos; tan pronto como ha conseguido su propósito deja que los niños continúen por cuenta propia, limitándose simplemente a responder a sus preguntas y a guiarlos en su investigación. Esta escuela, que representa una reacción contra todas las fórmulas, contra la enseñanza dogmática, contra la tendencia a tornar mecánica la instrucción, "ha dado resultados sorprendentes": los niños se apasionan de tal manera con las lecciones que a veces permanecen en la escuela hasta el atardecer; se encariñan con sus maestros, que son para ellos compañeros, no autócratas pedagogos, de quienes reciben influencia moral; también intelectualmente su progreso es bastante superior al de los alumnos en las escuelas comunes. [Es muy interesante como tentativa, pero ¿podría ser universalizada? ¿Se encontrarían suficientes maestros para ese propósito? Y ¿no se presentarían inconvenientes que no parecen ser tenidos en cuenta, como, por ejemplo, el de los niños que tienen que abandonar la escuela, etc.? Podría ser una escuela de **élites** o un sistema "postescolar", en sustitución de la vida familiar]» (Gramsci, 1984: 139-140).

Gramsci juzga en términos muy duros la escuela falsamente activa y reformista, que hincha la retórica verbalista o minusvalora los contenidos y fetichiza el método, confundiendo el método con las técnicas o instrumentos metodológicos, sin entender la importancia «metodológica» de la riqueza relativa de los contenidos curriculares concretos de tipo básico y la del nivel del profesorado en ese campo.

«Antes, por lo menos los alumnos se formaban cierto “bagaje” o “provisión” (según los gustos) de nociones concretas; ahora (...), el alumno descuida las nociones concretas y se “llena la cabeza” de fórmulas y palabras (...). La lucha contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era tan simple como parecía (...). En realidad, un mediocre maestro puede lograr que sus alumnos lleguen a ser más **instruidos** (...) y el alumno, si tiene un cerebro activo, ordenará por cuenta propia y con la ayuda de su ambiente social el “bagaje” acumulado. Con los nuevos programas, que disminuyen el nivel general del cuerpo docente, no habrá ningún “bagaje” que ordenar (...). Hay, pues, que volver a la participación activa del alumno en la escuela, que sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida. Los nuevos programas cuanto más afirman y teorizan la actividad del alumno y su colaboración eficaz con el trabajo del docente, tanto más se inclinan a considerar al alumno como si fuese una mera pasividad» (Gramsci, 1984: 123-124).

Los contenidos rigurosos son siempre formativos. En la conciencia del niño, lo cierto se convierte en verdadero. En la escuela elemental incluso es imprescindible «cierto dogmatismo». La mente del niño es una mente ávida de conocimiento, pero incapaz todavía de recrear críticamente ese conocimiento. Por eso, si la escuela no le ofrece la certeza de los conocimientos científicos más básicos y mejor contrastados, será un tipo u otro de mitología el que modele su conciencia. La escuela debe ir, por tanto, de la «ciencia dogmática» a la ciencia crítica. Aparte de esto, cuanto más rica sea la enseñanza (dogmática y crítica) en ese tipo de nociones básicas, más formativa acabará siendo para el alumno.

«No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación (...). Para que la instrucción no fuese también educación sería necesario que el alumno consistiese en una mera pasividad, “un mecanismo receptor” de nociones abstractas, lo que por supuesto es absurdo (...). En la conciencia del niño, “certeza” se convierte en “verdad”» (Gramsci, 1984: 122).

«Ese estudio [histórico de la lengua en los ocho años del gimnasio-liceo tradicional] educaba sin intención expresa, con la menor intervención “educativa” del mundo; es decir, educaba porque instruía» (Gramsci, 1984: 126).

«La nueva pedagogía ha querido abatir el dogmatismo justamente en el campo de la instrucción, del aprendizaje de nociones concretas, o sea en un campo en el que cierta dosis de dogmatismo es prácticamente imprescindible, y que puede ser superado y anulado a lo largo de todo el ciclo escolar (...); pero está obligada a ver introducido un dogmatismo por

excelencia en el campo del pensamiento religioso (...). La relación de estos esquemas educativos con el espíritu infantil es siempre activa y creativa, como lo es la relación entre el operario y sus útiles de trabajo; un calibre es también un conjunto de abstracciones y sin embargo no se pueden fabricar objetos reales sin el uso del calibre, objetos reales que son relaciones sociales y contienen ideas implícitas» (Gramsci, 1984: 128).

Por otra parte, la enseñanza no es ningún juego. Muy al contrario, implica un esfuerzo y una disciplina constante, que puede relajarse al transformarse la escuela en escuela de masas. Reducir el nivel escolar para obviar el «fracaso escolar» de las clases más modestas constituye un auténtico fraude social. Una escuela única democrática no puede reducir el nivel general de exigencia, si realmente quiere contribuir a la formación de auténticos intelectuales y dirigentes populares. Eso no quiere decir que se ignore la estrecha afinidad existente entre la cultura particular de las clases cultivadas y la cultura académica o escolar —en contraste con su desconocimiento casi absoluto por parte del campesino y de buena parte de los trabajadores urbanos, cuya mente ha sido modelada por un tipo de lógica muy distinto.

Para poder hacerse algún día con la hegemonía social, la clase trabajadora tiene que saber que sólo mediante una cultura escolar rigurosa democrática y de masas puede garantizarse la formación de los intelectuales y de los dirigentes políticos necesarios. Hay que educar a todos los niños y los jóvenes en esa cultura. Todos tienen que someterse a esa disciplina humanizadora (mucho más dura, ciertamente, para los hijos de las clases poco o nada «cultivadas»); porque, únicamente así podrán formarse los sabios y los técnicos superiores entregados a las causas generales de la humanidad y a la causa particular de la clase trabajadora.

«Se debe trabajar con muchachitos a los que hay que hacerles adquirir ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, también de compostura física, de concentración psíquica sobre determinados temas, que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinados y metódicos. ¿Un estudioso de cuarenta años sería capaz de estar dieciséis horas sentado en su mesa de trabajo si de niño no hubiera aprendido coactivamente, por coerción mecánica, los hábitos psicofísicos apropiados? Si se quiere seleccionar grandes licenciados, es necesario comenzar por esos puntos y se debe presionar sobre toda el área escolar para lograr que surjan millares o centenares o tan sólo algunas decenas de estudiosos de enjundia, de los que toda civilización tiene necesidad» (Gramsci, 1984: 124-125).

«También es cierto que el alumno siempre tendrá que fatigarse para aprender a imponerse a sí mismo privaciones y limitaciones del movimiento físico, o sea, someterse a un aprendizaje psicofísico. Se debe persuadir a mucha gente de que también el estudio es un trabajo, muy fatigoso, con un aprendizaje, aparte de intelectual, nervioso-muscular: es un proceso de adaptación, un hábito adquirido con esfuerzo, molestias y también con sufrimiento. La participación de mayor número de gente en la escuela media trae consigo la tendencia a relajar la disciplina del estudio y a introducir “facilidades”. Muchos piensan que las dificultades del estudio son artificiosas porque están acostumbrados a considerar como trabajo y fatiga tan sólo el trabajo manual. La cuestión es compleja. El niño de una familia tradicional de intelectuales supera más fácilmente el proceso de adaptación psicofísica, y cuando llega por primera vez a clase tiene varios puntos de ventaja sobre sus compañeros; ya ha adquirido una orientación por medio de las costumbres familiares, se concentra y pone atención con más facilidad porque tiene el hábito de la aptitud física, etc. Del mismo modo, el hijo de un operario urbano sufre menos al entrar en una fábrica que un hijo de campesinos o un joven campesino adaptado a la vida rural. También tiene importancia el régimen alimenticio, etcétera. He aquí la causa por la cual mucha gente del pueblo piensa que las dificultades del estudio son un “engaño” que se les juega (cuando no piensan que son estúpidos por naturaleza); ven cómo el señor (y para muchos, en el campo especialmente, señor quiere decir intelectual) cumple con soltura y aparente facilidad el trabajo que a sus hijos les cuesta lágrimas y sangre y piensan que es un “engaño”. En una nueva situación, estas cuestiones pueden llegar a ser sumamente difíciles y entonces se deberá resistir a hacer fácil lo que no puede ser modificado sin ser desnaturalizado. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta llegar a las mayores especializaciones, en un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las aptitudes adecuadas, se deberán superar dificultades inauditas» (Gramsci, 1984: 129-130).

2.3. El código de clase del sistema tradicional italiano y su acentuación con la reforma Gentile

Gramsci conocía bien el sistema escolar italiano y su historia reciente. Como en los demás países capitalistas, en Italia el sistema de enseñanza tradicional era oligárquico, estamental y clasista: escuela clásica, media y superior, para las clases dominantes, las élites intelectuales y los grupos sociales dirigentes en general; y desescolarización y trabajo manual o es-

cuela profesional, para la clase trabajadora y demás grupos sociales subordinados.

«La escuela tradicional ha sido oligárquica porque estaba destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a convertirse en dirigente, pero no era oligárquica por el modo de enseñanza. Lo que da la característica social de un tipo de escuela no es la capacidad de formar elementos directivos ni la tendencia a formar hombres superiores. La característica social está dada por el hecho de que cada grupo social tiene un tipo propio de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental» (Gramsci, 1984: 127).

Con el progreso de la industrialización capitalista y la importancia social creciente de los conocimientos científico-técnicos van surgiendo, aquí y allí, de modo espontáneo y sin que exista un proyecto político estatal mínimamente coherente, toda una diversidad de escuelas profesionales y técnicas de nuevo tipo, que acaba provocando la crisis crónica (que todavía perdura) del sistema de enseñanza tradicional, al cuestionar su racionalidad y su unidad formal. Hasta entonces estas últimas estaban muy claras: escuela clásica y humanismo tradicional para las clases dominantes y sus élites intelectuales; y escuela profesional, para las dominadas. El progreso industrial no cuestiona directamente el código de clase que subyace a dicha estructuración dual, estamental y oligárquica; pero pone permanentemente en cuestión la escuela clásica o humanista tradicional, forzando su sustitución antes o después.

«La división fundamental de la escuela en clásica y profesional era un esquema racional: la escuela profesional para las clases dominadas; la clásica, para las clases dominantes y para los intelectuales. El desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en la campaña trajo consigo una creciente demanda del nuevo tipo de intelectual urbano. Junto a la escuela clásica se desarrolló la escuela técnica (profesional, pero no manual), lo que puso en discusión el mismo principio de la orientación concreta de la cultura general, es decir, la orientación humanista de la cultura general fundada sobre la tradición grecorromana. Una vez puesta en discusión esta orientación, puede decirse que quedó arruinada, porque su capacidad formativa estaba basada en gran parte sobre el prestigio general y tradicionalmente indiscutido de una determinada forma de civilización» (Gramsci, 1984: 111-112).

En la Italia de la época, concretamente, en lugar de abordar la modernización radical del sistema de enseñanza para hacer frente a las nuevas necesidades sociales con una escuela de nuevo tipo, la reforma de Gentile

(por encargo de Mussolini) acentuó incluso la organización dual del sistema de enseñanza tradicional, negando el acceso de los trabajadores especializados a la universidad, fomentando la estructuración jerárquica de las escuelas profesionales, oponiéndose a su integración en el nivel medio del sistema escolar tradicional y creando, en cambio, una **escuela complementaria**, de masas, para la «formación profesional», correspondiente a los empleos inferiores de la mayor parte de los trabajadores manuales. Es decir, no sólo no se integraban en el sistema educativo tradicional las escuelas técnicas que se habían ido creando con la industrialización creciente, sino que incluso se rompía la unidad formal del sistema de enseñanza tradicional entre la enseñanza primaria, media y superior.

«Hoy la tendencia consiste en abolir todo tipo de escuela “desinteresada” (no inmediatamente interesada) y “formativa” —o en dejar sólo un ejemplar reducido para una pequeña élite de señores y de señoras que no tienen que pensar en prepararse para un porvenir profesional— y en difundir en forma creciente las escuelas profesionales especializadas, en las que el destino del alumno y su futura actividad están predeterminados» (Gramsci, 1984: 12).

«La multiplicación de los tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como, en esas diferencias, tiende a provocar estratificaciones internas, por eso da la impresión de ser una tendencia democrática. Albañil u obrero cualificado, campesino o agrimensor o perito agrónomo, por ejemplo, etcétera» (Gramsci, 1984: 128).

«La fractura [fue] provocada por la reforma Gentile entre la escuela elemental y media por una parte y la superior por otra. Antes de la reforma sólo existía una fractura semejante muy marcada entre la escuela elemental y las escuelas media y superior; la escuela elemental, por algunos de sus caracteres particulares, estaba en una especie de limbo» (Gramsci, 1984: 121).

Es más, incluso se pretendió llevar el reforzamiento de la estructuración dual al plano curricular más puramente ideológico, imponiendo la enseñanza de la religión en la escuela elemental y la de la filosofía en la secundaria, aplicando así la lógica hegeliana de la fenomenología del espíritu a la contraposición entre el pueblo y los grupos sociales dirigentes: mitología para las masas; y filosofía para la élite. Es cierto que esta reforma fracasó, pero fue a causa del enorme peso social de la tradición ideológica católica y de la reacción directa de la burocracia eclesiástica y del poder papal: al final se impuso la enseñanza de la religión en ambos niveles

educativos, estableciéndose así expresamente en el Concordato firmado entre la Iglesia y el Estado.

«El modo de pensar (...) “pedagógico” religioso de Gentile (...) es una derivación del concepto de que “la religión es buena para el pueblo” (pueblo = niño = etapa primitiva del pensamiento a la que corresponde la religión, etc.) En otras palabras: la renuncia (tendenciosa) a educar al pueblo (...). Que en las escuelas elementales sea necesaria una exposición “dogmática” de las nociones científicas, o que sea necesaria una “mitología”, no significa que el dogma deba ser el religioso y la mitología una determinada mitología» (Gramsci, 1984: 133-134).

Por lo demás, Gramsci ilustraría sus notas personales sobre esta reforma con la transcripción de un texto muy significativo, en el que se recogen claramente los puntos de vista respectivos de los intelectuales del Estado fascista italiano y del poder eclesiástico.

«He aquí por qué en los nuevos programas para las escuelas, según la reforma gentiliana, el arte y la religión se asignan sólo a la escuela elemental, y la filosofía es en cambio ampliamente atribuida a las escuelas secundarias. En las intenciones filosóficas de los programas elementales, las palabras “la enseñanza de la religión es considerada como fundamento y coronación de toda la instrucción primaria” significan precisamente que la religión es una categoría necesaria pero inferior a través de la cual debe pasar la educación, ya que, según la concepción de Hegel, la religión es una filosofía mitológica e inferior correspondiente a la mentalidad infantil todavía incapaz de elevarse hasta la filosofía pura, donde después la religión debe ser disuelta y absorbida. Notemos rápidamente que de hecho esta teoría idealista no logró contaminar la enseñanza religiosa en la escuela elemental, haciéndola tratar como mitológica, **sea porque los maestros o no entienden o no se cuidan de tales teorías**, sea porque la enseñanza religiosa católica es intrínsecamente histórica y dogmática y **es externamente vigilada y dirigida por la Iglesia en los programas, textos, enseñanzas**. Por otra parte, las palabras “fundamento y coronación” han sido aceptadas por la Iglesia en su significado obvio y repetidas en el Concordato entre la Santa Sede e Italia, según el cual (artículo 36) la enseñanza religiosa se extiende a las escuelas medias. Esta extensión ha venido a contrariar las miras del idealismo que pretendía excluir la religión de las escuelas medias y dejar dominar solo a la filosofía, destinada a superar y absorber en sí a la religión aprendida en las escuelas elementales» (**Civiltà Cattolica**, 7 de noviembre de 1931. «Il buono e il cattivo nella pedagogia nuova», escrito anónimo, atribuido al padre Mario Barbera)» (Gramsci, 1977a: 154-155).

3. REFORMA DEMOCRATICA, ESCUELA UNICA Y UNIVERSIDAD DE MASAS: SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULO

Hoy se necesita un nuevo humanismo y un nuevo tipo de intelectual. Y, aunque es cierto que el cambio radical del sistema de enseñanza sólo podrá producirse con la hegemonía de la clase trabajadora, la lucha por dicha hegemonía social debe incluir el fomento constante de la reflexión sobre la naturaleza del sistema de enseñanza y sobre la necesidad de su reforma democrática con vistas a la institucionalización futura de una escuela única, intelectual y manual, para todos los ciudadanos. Y eso es precisamente lo que hace Gramsci con sus notas sobre la reforma democrática del sistema educativo, la **escuela única**, la universidad de masas y el curriculum básico del sistema de enseñanza.

3.1. Protagonismo del profesorado y reforma radical de la formación profesional tradicional

El desarrollo relativo de la acción y experiencia de cada ser humano depende directamente de la interiorización crítica y creativa de su propio medio cultural, escolar y extraescolar. Por lo mismo, si dicho medio se transforma rápidamente, y si se quiere que el sistema de enseñanza continúe siendo eficaz, hay que modificarlo adecuadamente. Ahora bien, esto último es algo que depende fundamentalmente del conjunto del profesorado. Por eso hay que insistir una y otra vez en que el agente genuino del cambio escolar es el magisterio. El Estado puede definir y define de hecho los objetivos educativos fundamentales y los programas básicos de la enseñanza. Pero el nexo decisivo entre la instrucción y la formación del alumno conforme al tipo superior de la experiencia humana lo constituye el profesorado. Y de ahí la importancia de su formación profesional, de su trabajo real y de su madurez pedagógica relativa.

La acción y experiencia genuinamente escolar es fundamentalmente la acción del magisterio, aunque, eso sí, siempre y cuando esté directamente al servicio de la instrucción y la formación del alumno, y en relación constante con el proceso mediante el que este último trata de elevar constantemente el nivel de su pensamiento y de enriquecer su personalidad. El maestro, su trabajo, es el nexo entre la instrucción (los nuevos conocimientos) y la formación del estudiante, entre su cultura no escolar y

su cultura escolar y académica. La política educativa general del Estado es ciertamente importante: define los objetivos y los programas pedagógicos, y proporciona los medios financieros, materiales y personales indispensables. Pero lo es mucho más la madurez profesional del profesorado. La primera puede optar por el abandono del sistema a su propia inercia o por la retórica y el verbalismo político-pedagógicos, por las reformas superficiales en general. Pero incluso con un diseño teórico y legal riguroso y con una voluntad política reformista decidida, la escuela se estanca en la rutina y en la ineficacia, si el profesorado no tiene las ideas suficientemente claras o si no se le motiva adecuadamente para que las ponga en práctica.

«La conciencia del niño no es algo “individual” (y menos algo individualizado); es el reflejo de la fracción de la sociedad civil en que el niño participa, de las relaciones sociales que desarrolla en la familia, el vecindario, el poblado, etc. La conciencia individual de la mayor parte de los niños refleja relaciones civiles y culturales diversas y antagónicas con respecto a las que están representadas en los programas escolares (...): no hay unidad entre escuela y vida, y por eso no existe unidad entre instrucción y educación. Por ello se puede decir que en la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede estar representado por el trabajo viviente del maestro, en tanto el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de cultura y de sociedad que él representa y el tipo de sociedad y de cultura que representan los alumnos; y si es consciente de su tarea, que consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en lucha con el tipo inferior. Si el cuerpo docente es deficiente y el nexo instrucción-educación se disuelve (...), se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque carecerá de la corporeidad material de la certeza, y la verdad será palabra, será verdad retórica» (Gramsci, 1984: 122-123).

Según Gramsci, el sistema de enseñanza tradicional debe ser sustituido por una escuela única capaz de

«conducir a los niños hacia un desarrollo armónico de todas las actividades, hasta que la personalidad ya formada ponga de manifiesto las inclinaciones más profundas y permanentes, ya que habrán surgido al nivel más alto de desarrollo de todas las fuerzas vitales, etcétera» (Gramsci, 1975a. Cita tomada de Betti, 1981: 72).

La escuela única es la alternativa frente a la «escuela estamental» y la escuela retórica: es una escuela democrática, de masas, y humanista y política de nuevo tipo. En principio, debiera comenzar por la institucionalización de la enseñanza preparatoria (elemental y media), pública, gratui-

ta y (flexiblemente) obligatoria, con el fin de producir «obreros-hombres» en beneficio de ellos mismos y de toda la sociedad, y no exclusivamente «obreros-máquinas». Es decir: a diferencia de la «escuela estamental» tradicional, la nueva escuela debe ser genuinamente democrática, al garantizar la formación integral de todos los ciudadanos (y por tanto también la de los trabajadores). Tiene que hacer posible que cualquier ciudadano, cualquier obrero, «pueda llegar a ser gobernante», seguir cualquier profesión y, en todo caso, pensar y actuar libremente y controlar, como ciudadano, a quienes ocupen el poder. Y, de momento, hay que comenzar con el abandono definitivo de la formación profesional de tipo tradicional y con su marginación estructural dentro del sistema de enseñanza.

«[Hay que] crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jovencito hasta el umbral de la elección profesional, formando al mismo tiempo una persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar al que dirige» (Gramsci, 1984: 127).

«La tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar simplemente que un obrero manual se convierta en obrero cualificado, sino que todo “ciudadano” pueda llegar a ser “gobernante” y que la sociedad lo pone, si bien “abstractamente”, en condiciones de serlo» (Gramsci, 1984: 128).

Para garantizar esa formación política, común e integral, la orientación de la escuela única tiene que ser fundamentalmente «desinteresada», lo que implica también el rechazo de la especialización hasta los dieciséis años de edad. La escuela única se convertirá de ese modo en una escuela humanista de nuevo tipo. En cualquier caso, hay que oponerse desde ya a la construcción social de una escuela popular que margine en la práctica a las capas sociales más modestas: el proyecto de una escuela de masas sin contenido humanístico alguno, para trabajadores manuales «polivalentes», capaces de pasar rápidamente de un empleo a otro igualmente no cualificado: proyecto, por cierto, nada utópico, puesto de actualidad en los países del capitalismo avanzado con la crisis de los setenta y ochenta, pero que apuntó ya en Italia con la reforma Gentile.

«En este período [durante la infancia y hasta la elección profesional], el estudio o la mayor parte del estudio, debe ser (o aparecer de ese modo a los discípulos) desinteresado, o sea que no debe tener objetivos prácticos inmediatos o demasiado inmediatos; debe ser formativo, pero también “instructivos”, o sea rico en nociones concretas» (Gramsci, 1984: 127).

«El proletariado necesita una **escuela desinteresada**. Una escuela en donde el niño encuentre la posibilidad de formarse, de hacerse hombre, de adquirir los criterios generales indispensables al desarrollo del carácter. Una escuela humanista, en una palabra, tal como la entendían los antiguos y los hombres más recientes del Renacimiento. **Una escuela que no hipoteque el porvenir del niño** obligando a su voluntad, a su conciencia en formación, a seguir caminos preestablecidos. Una escuela de libertad y libre iniciativa, y no una escuela de esclavitud y mecanicidad».

«También los hijos de los proletarios deben ver abrirse ante ellos todas las posibilidades, todos los campos libres, para poder realizar del mejor modo su propia individualidad, y por consiguiente del modo más productivo para ellos y para la colectividad».

«**La escuela profesional no debe convertirse en una incubadora de pequeños monstruos áridamente instruidos** para un oficio sin ideas, sin cultura general, sin alma, sólo con el ojo infalible y la mano firme. A través de la cultura profesional también puede convertirse el niño en hombre, pero es preciso que sea cultura educativa y no sólo información y práctica manual (...). Sin duda para los industriales sórdidamente burgueses puede ser más útil tener **obreros-máquinas** en vez de **obreros-hombres**. Pero los sacrificios que toda colectividad realiza voluntariamente para mejorarse y para hacer surgir de su seno los hombres mejores y más perfectos que la dignifiquen aún más, deben revertir en beneficio de toda esa colectividad, y no sólo de una categoría o clase de la misma» (**Escritos de juventud**. Cita tomada de Betti, 1981: 99-100).

3.2. **La escuela única, única genuinamente activa: dominio del método y autonomía moral**

Toda la escuela unitaria es escuela activa, puesto que se orienta hacia el fomento sistemático de la creatividad del alumno. Sin embargo, hay que saber entender esa actividad. Y hay que distinguir entre el grueso de la escuela única y su fase terminal. La conciencia animal del hombre se humaniza en la medida en que interioriza la cultura. Y este proceso, que se inicia al menos desde el momento mismo del nacimiento, es ya un proceso activo. La escuela facilita la interiorización sistemática de los aspectos más básicos de la cultura (de la sociedad y del ambiente natural en el que la sociedad se realiza). Pero para que el individuo pueda «recrear» la cultura —escolar y extraescolar— que va interiorizando, para que afronte

con éxito la tarea de su reorganización personal, «creativa», necesita un mínimo de experiencia cultural. Y ese mínimo se alcanza normalmente a la edad correspondiente a los últimos años de la escuela única.

Gramsci habla concretamente de escuela activa y de escuela creativa. «Activa» lo es toda la escuela única. Pero «creativa» es únicamente su última fase, la etapa terminal de la escuela única, etapa previa al trabajo profesional o a los estudios universitarios. Sólo a partir de ahí puede el alumno hacerse en alguna medida con el **método**, es decir, con la madurez intelectual necesaria para poder aplicar el conocimiento previamente ganado al análisis de la realidad y al descubrimiento personal de nuevas verdades. Y es también en ese momento cuando alcanza la autonomía moral. No se trata todavía, por lo común, de ser realmente original, ni de inventar nada nuevo. Se trata sencillamente de comenzar a pensar por uno mismo, «con un método propio», y de actuar también en consecuencia.

«En la escuela unitaria la última etapa debe ser concebida y organizada como etapa decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del “humanismo”, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesaria para la ulterior especialización, sea de carácter científico (estudios universitarios), sea de carácter práctico-productivo (industria, burocracia, organización de cambios, etc.). El estudio y el aprendizaje de los métodos creativos en la ciencia y en la vida debe comenzar en esta última etapa de la escuela (...): esta etapa escolar debe contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en los individuos, debe ser una escuela creativa (...). Toda la escuela unitaria es escuela activa (...). La escuela creativa es la coronación de la escuela activa (...). Escuela creativa no significa escuelas de “inventores y de descubridores”; indica una etapa y un método de investigación y de conocimiento, no un “programa” predeterminado con la exigencia de originalidad e innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se produce especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del escolar (...). Descubrir por sí mismo, sin sugerencias y ayudas externas una verdad, es creación, aunque la verdad sea vieja, y demuestra la posesión de un método; indica que se ha entrado en el período de madurez intelectual en el que se pueden descubrir nuevas verdades» (Gramsci, 1984: 117-118).

Entonces son más necesarios que nunca los medios de apoyo instrumentales y la orientación profesional desde la misma escuela.

«Por eso en esta etapa la actividad escolar fundamental se desarrollará en los seminarios, bibliotecas, laboratorios experimentales; en esta

etapa se recogerán las indicaciones orgánicas para la orientación profesional» (Gramsci, 1984: 118).

Por lo demás, Gramsci insiste aquí y allá en dos puntos básicos: en la necesidad de desprivatizar las escuelas, dotándolas con más y mejores medios materiales en general (en realidad propone la generalización del régimen de colegio-internado público); y en el fomento de la convivencia social, del desarrollo orgánico de las condiciones de trabajo (en el caso de los periodistas, llega a hablar incluso de «taylorización») y del trabajo en equipo. El funcionamiento eficaz de la escuela única exige también la ampliación del cuerpo docente y la mejora general de las instalaciones y de los medios y materiales didácticos de todo tipo. Aparte de esto, hay que prestar también una atención muy especial al trabajo escrito como defensa frente a las tentaciones y tendencias propias del diletantismo y como técnica didáctica fundamental. Por lo demás, tanto esta técnica como los hábitos intelectuales característicos del trabajo en equipo serán útiles para la formación del tipo de expertos y de dirigentes de nuevo tipo que la sociedad actual necesita (con una formación especializada y una visión general y rigurosa de la cultura, a un tiempo).

«La escuela unitaria exige que el Estado pueda asumir los gastos que hoy solventa la familia para la manutención de los escolares; o sea, transforma completamente el presupuesto del ministerio de educación nacional, ampliándolo y complicándolo de modo inaudito. Toda la función de educación y formación de las nuevas generaciones deja de ser privada para hacerse pública, porque únicamente de ese modo puede abarcar a todas las generaciones sin división de grupos o de castas. Pero esta transformación de la actividad escolar exige una enorme ampliación de la organización práctica de la escuela, o sea, de los edificios, del material científico, del cuerpo docente, etcétera. Sobre todo el cuerpo docente debería ser aumentado, ya que tanto mayor e intensa es la eficiencia de la escuela cuanto más directa es la relación entre maestro y alumnos, lo que plantea otros problemas de no fácil solución. Tampoco la cuestión de los locales es simple, ya que este tipo de escuela debería ser una escuela-colegio, con dormitorios, refectorios, bibliotecas especializadas, salas apropiadas para el trabajo de seminario, etc.» (Gramsci, 1984: 115).

«La escuela unitaria debería ser organizada como colegio, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica, y el estudio debería hacerse colectivamente, con la asistencia de los maestros y de los mejores alumnos, también en las horas de la así llamada aplicación individual, etcétera» (Gramsci, 1984: 116).

«Indudablemente, en esta especie de actividades colectivas, cada trabajo produce nuevas capacidades y posibilidades de trabajo, ya que crea condiciones de trabajo cada vez más orgánicas: ficheros, materiales bibliográficos, colecciones de obras fundamentales especializadas, etc. Se impone una lucha intensa contra las tendencias al diletantismo, a la improvisación y a las soluciones “oratorias” y declamatorias. El trabajo debe ser hecho especialmente por escrito; también las críticas deben ser hechas por escrito, en notas sucintas, lo que puede lograrse distribuyendo el material con tiempo, etc.; el método de escribir las notas y las críticas es un principio didáctico necesario si se quiere combatir la tendencia a la prolijidad, a la declamación y al paralogismo que engendra la oratoria. Este tipo de trabajo intelectual es necesario para hacer adquirir a los autodidactas la disciplina de los estudios que procura una carrera escolar regular y para taylorizar el trabajo intelectual (...). Es útil cierta “estratificación” de las capacidades y aptitudes, así como la formación de grupos de trabajo bajo la guía de los más expertos y desarrollados, que aceleran la preparación de los más retrasados y bastos» (Gramsci, 1984: 114).

Por último, la institucionalización de la escuela única implica la remodelación general del sistema de enseñanza en tres niveles básicos: 1) preescolar; 2) escuela única, con una extensión de nueve o diez cursos —en lugar de la elemental y la media del sistema de enseñanza tradicional— y dividida en dos ciclos básicos: de tres o cuatro y de seis cursos, respectivamente; y 3) universidad popular y de masas.

Por lo que se refiere al primero de dichos niveles básicos, Gramsci vio ya su desarrollo más o menos inminente:

«Es de suponer que, paralelamente a la escuela unitaria, se debe desarrollar una red de guarderías infantiles y otras instituciones en las que, aun antes de la edad escolar, los niños se acostumbren a cierta disciplina colectiva y adquieran nociones y aptitudes preescolares» (Gramsci, 1984: 116).

Tras esto, la función principal de la escuela única, intelectual y manual, consistiría en poner a cada niño en contacto con la realidad natural y con su medio social (incluida su historia), bajo la atenta dirección del maestro. Es decir: en proporcionar a todos la misma formación básica.

«La escuela única, intelectual y manual, tiene también la ventaja de que pone al niño en contacto al mismo tiempo con la historia humana y con la historia de las “cosas” bajo el control del maestro» (Gramsci, 1984: 132).

«La escuela unitaria debería corresponder al período que hoy representan las escuelas elementales y las de enseñanza media, reorganizadas no sólo en lo que se refiere al contenido y al método de enseñanza, sino también en la disposición de los diversos cursos de la carrera escolar. El primer grado elemental no debería ser de más de tres o cuatro años (...). El resto de los cursos no debería durar más de seis años, de modo tal que a los quince o dieciséis años se hayan cumplido todos los cursos de la escuela unitaria» (Gramsci, 1984: 115).

Ahora bien, puesto que «los herederos» de las capas sociales más cultivadas juegan (como los habitantes de la ciudad con respecto a los del campo) con ventaja, dada la mayor similitud entre su cultura particular y la cultura académica, habrá que compensar esa desigualdad social de partida con una educación compensatoria rigurosa y efectiva.

«En una serie de familias, sobre todo de núcleos intelectuales, los muchachos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar; como comúnmente se dice, absorben del "aire" una cantidad de nociones y aptitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha; conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, o sea el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente superior al que posee la generalidad de la población escolar de los seis a los doce años. De modo que los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en ella, antes de los primeros seis años han absorbido una cantidad de nociones y aptitudes que les hace más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar» (Gramsci, 1984: 116).

Aparte de esto y en su conjunto, como escuela humanista de nuevo cuño, la escuela única, pública, gratuita y «flexiblemente» obligatoria (la necesidad puede obligar a determinados escolares a incorporarse al trabajo —temporal o definitivamente— antes de concluir sus estudios) debe preparar a los jóvenes para su integración activa en la sociedad, mediante la correspondiente especialización profesional, laboral o universitaria.

«La escuela unitaria o de formación humanista (entendiendo este término en sentido amplio y no sólo en el sentido tradicional) o de cultura general, debería proponerse colocar a los jóvenes en la actividad social después de haberlos llevado a cierto grado de madurez y de capacidad, a la creación intelectual y práctica y a la independencia en la orientación y en la iniciativa. La fijación de la edad escolar obligatoria depende de las condiciones económicas generales, ya que éstas pueden imponer la exigencia de cierto aporte productivo inmediato a los jóvenes» (Gramsci, 1984: 114-115).

3.3. Sociología del currículum: virtualidades formativas del currículum básico tradicional y diseño general del correspondiente a la escuela única

En primer lugar, Gramsci critica la estructuración oligárquica y dual de la reforma Gentile y la del sistema tradicional de enseñanza en general, pero, sin embargo, insiste en la necesidad de distinguir muy bien entre la estructuración social clasista del conjunto del sistema y las virtualidades formativas de su currículum. Es decir: entre el funcionamiento de la escuela como aparato de dominación ideológica y de reproducción de una sociedad desigual, y su eficacia objetiva con vistas a la interiorización sistemática y general del medio humano. Por eso habla de la conveniencia de estudiar muy bien los valores comunes que pueda encerrar el currículum básico de la escuela primaria y de la enseñanza media tradicional: arrojarlos irreflexivamente por la borda de un proyecto supuestamente socialista, sería, en su opinión, una insensatez.

El currículum de la escuela primaria, concretamente, estaba bien pensado. Se trataba fundamentalmente de transmitir al alumno los conocimientos básicos sobre el ambiente natural (las nociones elementales de las ciencias naturales) y del medio social (sobre todo, los derechos y deberes del ciudadano en la sociedad civil y frente al Estado). Inculcándole el conocimiento de la existencia de regularidades naturales necesarias, junto con la convicción de que las diversas relaciones sociales que constituyen el medio humano resultan del esfuerzo del hombre por dominar la naturaleza del mejor modo posible (y que, por lo mismo, son un producto histórico de la acción humana, que, como tal, puede y debe transformarse en la medida en que así lo exija el interés de la especie), la enseñanza escolar posibilita la superación por parte del alumno del nivel mágico del pensamiento folklórico primitivo y de los sentimientos sociales particularistas producto de la influencia del medio social regional o local.

«En las escuelas elementales dos elementos cooperan para la educación y la formación de los niños: las primeras nociones de las ciencias naturales y las nociones de los derechos y deberes del ciudadano. Las nociones científicas tenían por función introducir al niño en la **societas rerum** (sociedad de las cosas); los derechos y deberes, en la vida estatal y en la sociedad civil. Las nociones científicas entraban en lucha con la concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe del ambiente impregnado de folklore, del mismo modo que las nociones de derechos y de deberes entran en lucha con las tendencias de la barbarie

individualista y localista, que es también un aspecto del folklore. La escuela, con su enseñanza, lucha contra el folklore, con todos sus sedimentos tradicionales de concepción del mundo, para difundir una concepción más moderna cuyos elementos primitivos y fundamentales están dados por el conocimiento de la existencia de leyes de la naturaleza (como algo objetivo y rebelde a lo que hay que adaptarse para dominarlo), y de las leyes civiles y estatales, que son un producto de la actividad humana, que son establecidas por el hombre y pueden ser cambiadas por él para los fines del desarrollo colectivo. La ley civil y estatal ordena a los hombres en el modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de la naturaleza: es decir, para facilitar su trabajo, que es el modo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza, para transformarla y socializarla cada vez más profunda y ampliamente» (Gramsci, 1984: 121).

En cuanto a la enseñanza media tradicional del gimnasio-liceo, ésta tuvo validez histórica mientras fue la expresión coherente del medio sociocultural, y, por la misma razón, su crisis acabó por hacerse inevitable con la industrialización definitiva de la economía social y la transformación consiguiente del conjunto de la cultura moderna.

«La eficacia educativa de la vieja escuela media italiana (...) se debía investigar (...) en el hecho de que su organización y sus programas eran la expresión de un modo tradicional de vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido en toda la sociedad italiana por antiquísima tradición. La agonía de ese clima y ese modo de vivir y el alejamiento de la escuela de la vida han determinado la crisis de la escuela» (Gramsci, 1984: 124).

Dicha escuela fue una «escuela humanista» y desinteresada, cuyo principal objetivo era el dominio personal por cada alumno de la civilización grecorromana. De ese modo, contribuyó decisivamente a la madurez de la personalidad de la minoría privilegiada que cursaba sus estudios. La eficacia formativa del dominio curricular de la naturaleza histórica y de la unidad de la cultura, en orden al autoconocimiento y a la realización personal de los alumnos del gimnasio-liceo, no puede cuestionarse. Ahora bien, idealizando relativamente esta visión, Gramsci llega a afirmar que la formación cultural de esta escuela clásica constituía un ideal compartido por toda la nación italiana, por todo el pueblo, y esto sí que puede discutirse: parece difícil el concebir cómo pudo haber sido popular esa cultura cuando la mayoría social continuaba viviendo de una agricultura de subsistencia o se veía obligada a trabajar duramente en los empleos más ingratos simplemente para ir sobreviviendo. Que el curriculum de esa

escuela fue excepcionalmente eficaz para formar a la clase dirigente italiana y que ésta influyera decisivamente en la sociedad, no quita para que los ideales humanistas fueran prácticamente exclusivos de las minorías cultas privilegiadas. A fin de cuentas, sólo unos pocos tenían estudios medios y superiores, y la educación «extraescolar» (o el autodidactismo) susceptible de producir una sensibilidad cultural más o menos afin a la de la élite humanista debió de ser también bastante excepcional.

«En la vieja escuela el estudio gramatical de las lenguas latina y griega, unido al de las literaturas y las historias políticas respectivas, era un principio educativo en cuanto el ideal humanista, encarnado por Atenas y Roma, se había difundido en toda sociedad, era un elemento esencial de la vida y de la cultura de la vida nacional. También el mecanismo del estudio gramatical se avivaba a causa de las perspectivas culturales. Las nociones individuales no eran aprendidas con fines práctico-profesionales inmediatos: éstos parecían no tener importancia, porque interesaba el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter mediante la absorción y la asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía latín y griego para hablarlos, para ser camarero, intérprete o corresponsal comercial. Se aprendía para conocer directamente la civilización de los dos pueblos, presupuesto necesario de la civilización moderna; o sea para ser uno mismo y conocerse a sí mismo conscientemente» (Gramsci, 1984: 124).

El aprendizaje del latín y del griego, como instrumentos necesarios para profundizar en el conocimiento de la cultura grecorromana, completado con el dominio general de la historia y la cultura clásicas, y como punto de apoyo de la lengua, la historia y la literatura nacionales, daban al estudiante del gimnasio-liceo una intuición suficiente de la naturaleza histórica y de la unidad de la cultura. Con esta instrucción podían convertirse en hombres realmente cultos. Y no sólo eso, la disciplina necesaria para estos estudios y la del sistema escolar en general era también la adecuada en orden al desarrollo de las capacidades y destrezas intelectuales creativas básicas. El sistema escolar, su organización general, su orientación y su currículum funcionaban con eficacia. No fue el sistema de enseñanza el que entró directamente en crisis, sino que su obsolescencia se produjo como resultado de la transformación general del medio sociocultural.

«La lengua latina y la griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicismo y aridez. Se debe trabajar con muchachitos a los que hay que hacerles adquirir ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, también de compostura física, de concentración psíquica sobre determinados

temas, que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinarios y metódicos» (Gramsci, 1984: 124).

«El latín no se estudia para aprender el latín; el latín, desde hace mucho tiempo (...), se estudia como elemento de un programa escolar ideal, elemento que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se enseña para acostumbrar a los niños a estudiar de un determinado modo, a analizar un cuerpo histórico que se puede tratar como un cadáver que continuamente se recompone a la vida, para habituar al niño a razonar, a abstraer esquemáticamente y a hacerlo capaz de volver de la abstracción a la vida real inmediata, para ver en todo hecho o dato lo que tiene de general y de particular, el concepto y el individuo. ¿Y qué no significa educativamente la continua comparación entre el latín y la lengua que se habla? (...). En los ocho años del gimnasio-liceo se estudia toda la lengua históricamente real, luego de haberla visto fotografiada en un momento abstracto, en forma de gramática (...). Se estudia la historia literaria de los libros escritos en esa lengua, la historia política, la gesta de los hombres que la han hablado. Por todo este complejo orgánico está determinada la educación del joven (...). El joven se ha sumergido en la historia, ha adquirido una intuición historicista del mundo y de la vida que se convierte en una segunda naturaleza, casi una cosa espontánea, porque no fue inculcada pedantemente por “voluntad” extrínsecamente educativa. Este estudio educaba sin intención expresa, con la menor intervención “educativa” del maestro; es decir, educaba porque instruía. Las experiencias lógicas, artísticas y psicológicas se cumplían sin “reflexionar sobre ellas”, sin mirarse continuamente al espejo; y, sobre todo, se hacía una gran experiencia “sintética”, filosófica, del desarrollo histórico-real. Esto no quiere decir (y sería erróneo suponerlo) que el latín y el griego, como tales, tengan cualidades intrínsecamente taumatúrgicas en el campo educativo. Es toda la tradición cultural, que existe también y especialmente fuera de la escuela, la que en un ambiente dado produce tales consecuencias. Se puede ver, además, que cuando cambió la tradicional intuición del cultura, entró en crisis la escuela y también el estudio del latín y del griego» (Gramsci, 1984: 125-127).

En segundo lugar, Gramsci no olvida apuntar las líneas básicas del currículum escolar de la nueva escuela única. Ya se ha aludido a la trascendencia del primer contacto con la disciplina escolar y al descubrimiento de la realidad natural y social, con ayuda del maestro, en el preescolar. En cuanto al primer grado de la escuela única (tres o cuatro cursos), además de la noción del trabajo como clave curricular latente, Gramsci resalta la importancia de la cultura instrumental (lectura, escritura, cálculo

elemental) y de una primera noción general del medio humano y de su historia, con especial atención a los derechos y deberes de cada uno.

«[El primer grado elemental], junto con la enseñanza de las primeras nociones “instrumentales” de la instrucción —leer, escribir, contar, geografía, historia— debería desarrollar especialmente la parte que actualmente está descuidada de los “derechos y deberes” (es decir, las primeras nociones del Estado y la Sociedad), como elementos primordiales de una nueva concepción del mundo que entra en lucha con las concepciones dadas por los ambientes sociales tradicionales, o sea las concepciones que pueden llamarse folklóricas. El problema didáctico que se debe resolver consiste en atemperar y fecundar la tendencia dogmática, característica natural de estos primeros años» (Gramsci, 1984: 115).

En todo caso, lo más importante es el concepto del trabajo, como clave latente y unitaria de la escuela elemental.

«Se puede decir por eso que el principio educativo sobre el que las escuelas elementales estaban fundadas era el concepto de trabajo, que no puede realizarse en toda su potencia de expansión y de productividad sin un conocimiento exacto y realista de las leyes naturales y sin un orden legal que regule orgánicamente la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por convicción espontánea y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y aceptada como libertad y no por mera coerción. El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo immanente a la escuela elemental, ya que el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado en el orden natural por el trabajo. El concepto de equilibrio entre orden social y orden nacional sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da la base para el desarrollo de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y sacrificios que ha costado el presente al pasado y los que el porvenir está costando al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro. Este es el fundamento de la escuela elemental; que haya dado todos sus frutos, que el cuerpo docente haya tenido conciencia de su tarea y del contenido filosófico de la misma es otra cuestión, relacionada con la crítica del grado de conciencia civil de toda la nación, de la que el cuerpo docente no era más que una expresión, no rica todavía, y, por cierto, no una vanguardia» (Gramsci, 1984: 121-122).

Las reflexiones de Gramsci sobre la escuela única hay que encuadrarlas en el marco de su concepción sobre la hegemonía de la clase

obrero, del nuevo humanismo y la nueva intelectualidad. Para él, el núcleo de la formación del hombre nuevo tiene que ser su educación científico-técnica y el humanismo histórico, todo ello sobre la base del concepto del trabajo humano. Por lo tanto, hay que suponer que ese mismo núcleo debe transformarse también en el criterio orgánico del conjunto del curriculum de la nueva escuela única. Supuesto esto, de lo que se trata es de articular el conjunto de ese curriculum de forma coherente con la cultura científica e industrial contemporánea. Por lo demás, Gramsci no es mucho más explícito al respecto, aunque, eso sí, previene contra la tendencia a liquidar determinadas claves disciplinares fundamentales del curriculum de la escuela humanista tradicional.

Más concretamente, hay en Gramsci determinadas reflexiones sobre algunas disciplinas particulares, que considera fundamentales. A saber: la historia, la gramática y la lengua nacional, la filosofía e incluso la lógica formal. Y hay todavía algo más, aunque como criterio negativo: el rechazo explícito del enciclopedismo positivista y erudito como algo totalmente ajeno a la auténtica cultura; y la oposición a la sustitución del dominio tradicional de la abstracción metafísica por el de la abstracción matemática y el culto a la máquina, tendencia que cree descubrir ya en la educación estadounidense de entonces.

«Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo. Esa forma de cultura es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás. Sólo sirve para producir ese intelectualismo cansino e incoloro tan justa y cruelmente fustigado por Romain Rolland y que ha dado a luz una entera caterva de fantasiosos presuntuosos, más deletéreos para la vida social que los microbios de la tuberculosis o de la sífilis para la belleza y la salud física de los cuerpos. El estudiantillo que sabe un poco de latín e historia, el abogadillo que ha conseguido arrancar una licenciatura a la desidia y a la irresponsabilidad de los profesores, creerán que son distintos y superiores incluso al mejor obrero especializado, el cual cumple en la vida una tarea bien precisa e indispensable; y vale en su actividad cien veces más

que esos otros en las suyas. Pero eso no es cultura, sino pedantería; no es inteligencia, sino intelecto; y es justo reaccionar contra ello» (Gramsci, 1974: 15).

«No he sabido nunca poner en claro si el “Meccano”, al quitar al niño su espíritu inventivo propio, es el juguete moderno más recomendable (...). En general, yo creo que la cultura moderna (tipo americano), de la que el “Mecano” es expresión, hace al hombre un poco seco, maquinal y burocrático, y crea una mentalidad abstracta (en un sentido distinto del que tenía “abstracto” en el siglo pasado). Existe el abstractivismo determinado por una intoxicación metafísica, y también existe el abstractivismo determinado por una intoxicación matemática» (Gramsci, 1984: 236).

Supuesto esto y en primer lugar, la historia —una historia universal, social y económica, total y actual— debe ocupar un lugar importante en el curriculum escolar. Y algo parecido cabe decir de la filosofía, de la lógica formal, de la gramática y de la lengua nacional. La filosofía hay que estudiarla problemática e históricamente, y enseñarla a partir de los textos originales. La lógica formal, en estrecha relación con la gramática. Y, en cuanto a ésta, debe enfocarse de forma comparativa e histórica, y no sólo normativamente. Pese al criterio contrario de Gentile y de otros expertos, debe figurar también en el curriculum de la escuela única, por más abstracta y difícil que dicha materia sea: si se la elimina como tal, se está impidiendo a las clases populares el aprendizaje de la lengua culta y con ello la posibilidad de entender y asimilarse una parte importante de la cultura histórica y de la actual.

«La filosofía descriptiva tradicional, reforzada por un curso de historia de la filosofía y por la lectura de cierto número de filósofos, prácticamente parece óptima. La filosofía descriptiva y definitoria será una abstracción dogmática, del mismo modo que la gramática y la matemática, pero es una necesidad pedagógica y didáctica (...). También las reglas de la lógica formal son abstracciones del mismo género, son una gramática del pensar normal, pero se las debe estudiar, ya que no son un dato innato sino que deben ser adquiridas con trabajo y reflexión» (Gramsci, 1984: 129).

«Gramáticas históricas, además de normativas (...). La gramática histórica ha de ser forzosamente “comparativa”: esta expresión, analizada a fondo, indica la íntima conciencia de que el hecho lingüístico, como cualquier otro hecho histórico, no puede tener límites nacionales estrictamente definidos, sino que la historia es siempre “historia mundial” y las

historias particulares viven únicamente en el marco de la historia mundial» (Gramsci, 1973: 319-320).

«No se debe olvidar, además, que en el estudio tradicional de la gramática normativa se introducen otros elementos del programa didáctico de la enseñanza general, como algunos elementos de la lógica formal: se podrá discutir si esta introducción es o no oportuna, si el estudio de la lógica formal está o no justificado (parece justificado; también lo parece que acompañe al estudio de la gramática más que al de la aritmética, etc., por la similitud de su naturaleza y porque, al lado de la gramática, la lógica formal se ve relativamente vivificada y facilitada), pero no se puede eludir la cuestión» (Gramsci, 1973: 323).

«Si la gramática se excluye de la escuela y no es “escrita”, no por ello se la puede excluir de la “vida” real, como ya se ha dicho en otra nota; se excluye únicamente la intervención organizada unitariamente en el aprendizaje de la lengua y, en realidad, se excluye a la masa popular-nacional del aprendizaje de la lengua culta, pues la capa dirigente más alta habla tradicionalmente en lengua “culta” y la transmite de generación en generación, a través de los primeros balbuceos del niño bajo la guía de los padres y continúa con la conversación (con los “se dice así”, “debe decirse así”, etc.) durante toda la vida» (Gramsci, 1973: 326).

3.4. Crítica de la universidad tradicional y construcción de una universidad democrática y de masas

Gramsci denuncia los vicios propios de la universidad tradicional: la falta de contacto entre profesores y alumnos, la inexistencia consiguiente de una jerarquía intelectual y clara entre los profesores y entre profesores y estudiantes (como, en general, entre la universidad y la sociedad en su conjunto), la improvisación y el carácter particular y personalista de la selección del nuevo profesorado, el imperio de la clase magistral y de la psicología de los apuntes y exámenes, el dominio de la asimilación mecánica sobre el aprendizaje verdadero, etcétera. Frente a esto, en sus notas sobre la cuestión, propugna en principio tres cambios fundamentales: 1) la institucionalización objetiva y orgánica de la selección del nuevo profesorado; 2) la sustitución del dominio didáctico de la clase magistral por el seminario y la clase-seminario (más que memorizar determinados hechos y materias, en la universidad habría que aprender básicamente a investigarlos, a estudiar); y 3) la intensificación sistemática y general de la convivencia social y de las relaciones profesionales entre profesores y alumnos.

«En las universidades el contacto entre profesores y estudiantes no está organizado. El profesor enseña desde la cátedra a la masa de oyentes, desarrolla su lección y luego se va (...). Para la masa del estudiantado los cursos no son otra cosa que una serie de conferencias, escuchadas con mayor o menor atención, todas o sólo una parte de ellas (...). Todo profesor tiende a formar su “escuela” (...). Esta costumbre, salvo en casos esporádicos de conflicto, es beneficiosa porque integra la función de las universidades. De hecho, de iniciativa personal debería llegar a ser función orgánica (...). Es habitual la timidez de las relaciones personales entre docentes y alumnos. En los seminarios esto no ocurrirá, u ocurriría en menor grado. De todos modos, esta estructura general de la vida universitaria no crea, en la misma universidad, ninguna jerarquía intelectual permanente entre los profesores y la masa del estudiantado; fuera de la universidad esos pocos lazos se disuelven y en el país falta una estructura cultural que se apoye sobre la universidad» (Gramsci, 1984: 135-137).

«Me parece que estas (...) deficiencias están ligadas al sistema escolar de las lecciones-conferencias sin “seminario” y al carácter tradicional de los exámenes, que ha creado una psicología tradicional de los exámenes (...). El estudiante absorbe el uno o el dos por ciento de lo que dice el profesor (...). Un curso universitario es concebido como un libro sobre un tema. ¿Pero se puede llegar a ser culto con la lectura de un solo libro? Se trata, pues, de la cuestión del método de la enseñanza universitaria. Es decir: ¿en la Universidad se debe **estudiar**, o **estudiar para saber estudiar**? ¿Se deben estudiar “hechos” o el método para estudiar los “hechos”? La práctica del “seminario” debería integrar y vivificar la enseñanza oral» (Gramsci, 1984: 137-138).

Por último, Gramsci proyecta la construcción social de una auténtica universidad popular, de masas. De momento, no se olvida de la educación permanente de quienes no pueden seguir estudios universitarios y propone la reorganización rigurosa de las diferentes academias superiores del país (nacionales, regionales, provinciales o locales) como guías culturales de los trabajadores. Más concretamente, podría comenzarse por la formación de seminarios de ciencias morales y políticas para atender estas necesidades de extensión cultural y luego extender la experiencia a los seminarios de ciencias naturales. Todo ello siempre en estrecha cooperación con la universidades. A partir de ahí habría que ver el modo de impulsar la coordinación de todas estas instituciones y de sus actividades, en orden a la creación de una cultura realmente nacional.

«Actualmente estas dos instituciones [las Universidades y las Academias] son independientes entre sí, y las Academias son el símbo-

lo, a menudo con razón escarnecido, de la separación existente entre la cultura y la vida, entre los intelectuales y el pueblo (...). En una nueva situación de las relaciones entre vida y cultura, entre trabajo intelectual y trabajo industrial, las academias deberían convertirse en la organización cultural (de sistematización, expansión y creación intelectual) de los elementos que después de la escuela unitaria pasarán al trabajo profesional, y un terreno de encuentro entre ellos y los universitarios. Los elementos sociales ocupados en el trabajo profesional no deben caer en la pasividad intelectual, sino que deben tener a su disposición (por iniciativa colectiva no privada, como función social orgánica reconocida de necesidad y utilidad pública) institutos especializados en todas las ramas de investigación y de trabajo científico, en las que podrán colaborar y donde encontrarán todos los subsidios necesarios para cada forma de actividad cultural que quieran emprender (...). Se construirá un mecanismo para seleccionar y estimular el desarrollo de las capacidades individuales de las masas populares (...). La colaboración entre estos organismos y las universidades debería ser estricta, así como con todas las escuelas especializadas de todo género (militares, navales, etc.). El objetivo es obtener una centralización y un impulso de la cultura nacional, que serían superiores a los de la Iglesia Católica» (Gramsci, 1984: 118-120).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO HINOJAL, I. (1980): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en C. Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, pp. 523-541.
- ANDERSON, P. (1978): *Las antinomias de Antonio Gramsci*, Fontamara, Barcelona.
- BETTI, G. (1981): *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*, Martínez Roca, Barcelona.
- BOBBIO, N. (1977): *Gramsci y la sociedad civil*, Avance, Barcelona.
- BOTTOMORE, T. (Dir.): *Diccionario del pensamiento marxista*, Tecnos, 1984.
- BROCCOLI, A. (1977): *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva imagen, México.
- BUCI-GLUCKSMANN, CHR. (1978): *Gramsci y el Estado*, Siglo XXI, Madrid.
- CAPUCCI, F. (1985): *Antonio Gramsci: cuadernos de la cárcel*, Emesa, Madrid.
- CARNOY, M. (1985): «Educación, economía y estado», *Educación y Sociedad*, n.º 3, Akal, Madrid, pp. 7-52.
- ENTWISTLE, H. (1979): *Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (Ed.), (1977): *Actualidad del pensamiento político de Gramsci*, Grijalbo, Barcelona.
- FERNÁNDEZ BUEY, F., y otros (1977): *Gramsci hoy*, Materiales, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985a): *Trabajo, escuela e ideología*, Akal, Madrid.
- (1985b): «¿Es cierto tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en educación», *Educación y Sociedad*, n.º 4, Akal, Madrid, pp. 5-32.

- (1986): «Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología», en Fernández Enguita, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 65-79.
- GRAMSCI, A. (1961): *Literatura y vida nacional*, Lautaro, Buenos Aires.
- (1971): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1973): *Cultura y literatura*. Selección y prólogo de J. Solc Tura, Península, Barcelona.
- (1974): *Antología*. Selección, traducción y notas de M. Sacristán, Siglo XXI, 1974.
- (1975a): *Cartas desde la cárcel*, Alianza, Madrid.
- (1975b): *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. Selección de G. Urbani, Riuniti, Roma.
- (1975c): *El Risorgimento*, Granica, Buenos Aires.
- (1977a): *Pasado y presente*, Gedisa, Barcelona.
- (1977b): *Pensamiento político (El Partido)*, Roca, México.
- (1980): *Notas sobre Maquiavelo. sobre la política y sobre el Estado moderno*, Nueva Visión, Madrid.
- (1981): *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci (a cargo de V. Gerratana), Era, México, 6 vols.
- (1984): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1985a): *La política y el Estado Moderno*, Planeta-De Agostini, Barcelona.
- (1985b): *Introducción al estudio sobre la filosofía*, Crítica, Barcelona.
- (1986): *Introducción a la filosofía de la praxis*, Planeta-De Agostini, Barcelona.
- HOBBSBAWN, E., y otros (1978): *El pensamiento revolucionario de Gramsci*, Universidad Autónoma de Puebla, México.
- LASO PRIETO, J. M^a (1973): *Introducción al pensamiento de Gramsci*, Ayuso, Madrid.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid, y Ayuso, Madrid.
- LOMBARDI, F. (1977): *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona.
- MANACORDA, M. A. (ed.), (1976): *La alternativa pedagógica*, Nova Terra, Barcelona.
- (1978): *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona.
- MOUFFE, F. (ed.) (1979): *Gramsci and Marxism Theory*, Routledge & Kegan Paul, Londres-Boston.
- PIZZORNO A., y GALLINO, L. (1970): *Gramsci y las ciencias sociales*, Cuadernos del pasado y del presente, Buenos Aires.
- PORTELLI, H. (1973): *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- TEXIER, J. (1976): *Gramsci*, Grijalbo, Barcelona.
- TOGLIATTI, P., LUPPORINI, C., y DELLA VOLPE, G. (1965): *Gramsci y el marxismo*, Proteo, Buenos Aires.

VI. LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE MANNHEIM

El primer Mannheim (1893-1947) construye una epistemología relacionista y una sociología del conocimiento (en la que cabe destacar la teoría de la «intelectualidad relativamente libre y desclasada» como «abogado de los intereses del todo») a partir de la revisión personal de la teoría marxista de las ideologías. Ante el ascenso político del nazismo, abandonará Alemania con destino a Inglaterra, para abordar allí el «diagnóstico de nuestro tiempo»: una sociología del poder y de la dominación en la sociedad actual con una problemática similar a la de Gramsci, pero que en su caso se resuelve desde las posiciones político-ideológicas de un liberalismo keynesiano y reformista. Según él, frente al utopismo marxista y el pesimismo fascista, no hay más que una vía política alternativa: la «democracia militante y de masas» y la «planificación para la libertad». Inglaterra constituiría su plataforma potencial principal: la sociología, su «arma intelectual»; y la «intelligentsia socialmente desclasada», la única élite capaz de implantarla.

Primer titular de la primera cátedra de sociología de la educación de la universidad inglesa, el último Mannheim esbozó desde dichas posiciones teóricas y políticas el esquema general de una sociología de la educación, de un nuevo sistema de enseñanza, de un curriculum y de una didáctica muy actuales. Es decir, su contribución personal a la salida progresista del conflicto social más importante de nuestro tiempo. Porque, en la práctica, tanto el socialismo reformista radical de matriz teórica marxista de Gramsci como el liberalismo progresista de Mannheim confluyen en una misma dirección: la reforma social-democrática y en profundidad de las sociedades industrializadas más avanzadas para, a partir de ahí, abordar la reconstrucción progresista de la «aldea global».

1. SOCIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO Y TEORIA DE LOS INTELECTUALES

De origen húngaro y amigo de Lukács hasta que éste se orientó hacia el marxismo, Karl Mannheim enseñó en la universidad de Heidelberg desde 1926 para pasar a la de Frankfurt en 1930. Sin embargo, en la primavera de 1933, ante el éxito electoral del nacionalsocialismo, tuvo que exiliarse en Inglaterra. Lector de Sociología en la London School of Economic and Political Sciences hasta 1945, aceptó entonces una cátedra de sociología y filosofía de la educación en el Instituto de la Educación de la Universidad de Londres, un centro que habría de convertirse más tarde, por cierto, en el foco principal de la institucionalización internacional académica y científica de la sociología de la educación.

Hombre de firmes convicciones morales, atento observador de los acontecimientos contemporáneos y demócrata consecuente, Mannheim comenzaría por revisar la concepción marxiana de la determinación social del conocimiento para elaborar una «teoría general de las ideologías», que constituye la clave básica de su propia sociología del conocimiento. Tal es la temática de su primer libro: **Ideología y utopía** (1929; edición inglesa ampliada de 1936), obra que en la que se ha visto una réplica intelectual de **Historia y conciencia de clase** (1923), de Georg Lukács. Tras esto, la experiencia de la crisis de 1929 y de sus consecuencias sociales, más el ascenso del totalitarismo nazi y fascista en Alemania e Italia, por una parte, y la evolución del comunismo soviético hacia el totalitarismo político, por otra, determinaron su pronta adhesión a los planteamientos reformistas keynesianos y su firme defensa personal de la «democracia militante» y la «planificación para la libertad» como tercera vía (intermedia y alternativa) entre la revolución socialista y la contrarrevolución ultraderechista, a practicar por las sociedades industriales avanzadas (Inglaterra y los Estados Unidos, por de pronto y ante todo).

«La planificación de los cambios sociales significa superar los embates de la revolución y de la contra-revolución, que son ambas sangrientas y destructivas» (Mannheim, 1974: 328).

Consecuencia de esta orientación política es una inflexión clara del pensamiento de Mannheim desde el comienzo mismo de su etapa inglesa y con relación al período alemán. A saber: abandono de la investigación más rigurosamente científica y sustitución de ésta por la reflexión ensayística sistemática sobre el problema del poder en la sociedad contemporánea, reflexión que (con centro en los países capitalistas más

avanzados) tiene en la sociología de la cultura actual y en la sociología de la educación sus principales desarrollos. De hecho, basta anotar los títulos de las obras de esta época, para poder comprobar la naturaleza y la importancia de esa inflexión biográfica e intelectual: **El hombre y la sociedad en una época de reconstrucción** (1935), traducida al español con el título general de **Libertad y planificación social** en 1942; **Diagnóstico de nuestro tiempo** (1943); y **Libertad, poder y planificación democrática** (1950). En cuanto a la **Introducción a la sociología de la educación** (1962), que se le ha atribuido, es en realidad el resultado de una mezcla confusa de los materiales correspondientes a los últimos cursos de Mannheim y de la aportación hecha por su editor y corredactor.

Practicando un eclecticismo teórico sistemático, el primer Mannheim se apoya principalmente en el historicismo (Remmling, 1982) y en el existencialismo alemán, en Weber y en la teoría marxista de las ideologías (Lukács, 1968) para construir sobre esa base una sociología del conocimiento, producto de la revisión crítica de la teoría marxista de las ideologías y directamente enfilada contra las posiciones del marxismo político de la época. Por lo demás, la teoría de las ideologías de Mannheim está estrechamente relacionada con una epistemología «relacionista», relativamente intermedia entre el objetivismo sociológico optimista de Durkheim y el pesimismo subjetivista de Weber (Lerena, 1983), y que tiene en la teoría de la «intelectualidad relativamente desclasada y libre» (preludio, a su vez de la tesis de la comunidad científica de Kuhn, académicamente tan de moda en los años setenta), su clave interpretativa principal (Rodríguez Aramberri, 1977; Kuhn, 1979).

Con tales supuestos teóricos y situándose en una línea política próxima al keynesianismo, el último Mannheim aborda la crítica del capitalismo avanzado (o «capitalismo monopolista», como el lo denomina). Y lo hace desde unas posiciones político-ideológicas muy similares a las que adoptará Durkheim frente al capitalismo francés en expansión de su época (Alonso Hinojal, 1980): reforma y planificación democrática del Estado del puro **laissez faire** y del conjunto de las instituciones sociales: amplia integración social de la juventud en la nueva clase dirigente, conforme a una lógica estrictamente meritocrática; fomento de la educación rigurosa, permanente y de masas; y, en fin, potenciación de una nueva concepción del mundo y del hombre, coherente con la enorme experiencia acumulada por el hombre moderno y asumible por todos los ciudadanos con una formación básica a la altura de nuestro tiempo. Concepción del mundo que Durkheim, con mayor rigor, concibe principalmente como «científico-general» (como síntesis dialéctica de las dis-

tintas formas de la experiencia humana y, en particular, de las diversas ciencias especializadas) y que Mannheim idealizará un tanto, al definirla ambiguamente y al mismo tiempo como rigurosamente científica y como radicalmente religiosa. Formados en distintas épocas, tanto Durkheim como Mannheim eran conscientes de que el individuo humano es siempre un resultado y un constructor de su propio medio cultural. Pero, en tanto que el primero, en su laicismo radical, tenía un enorme confianza en la eficacia consensual de la regulación estatal de las instituciones, el segundo, desde su liberalismo social y tras la experiencia personal del totalitarismo nazi, pondría sobre todo el acento en la transformación del conjunto de la sociedad en una «democracia militante», capaz de imponer la estrategia democrática de la «planificación para la libertad» a partir de la libre iniciativa de los grupos sociales más capaces.

Como Durkheim, Mannheim optó también claramente por la resolución consensual y democrática de los problemas y los conflictos sociales, rechazando las opciones igualmente violentas y extremas de la revolución y la contrarrevolución. Pero la perspectiva política del sociólogo húngaro no es ya simplemente nacional. Mannheim piensa en la solución racional y pacífica de las contradicciones propias del capitalismo avanzado, en el contexto de una opción política entre totalitarismo y democracia que constituye ya un dilema mundial. En esa medida, sus problemas son más bien los de su coetáneo Gramsci y los del socialismo reformista radical en general, y no los de Durkheim. Para Mannheim y Gramsci, en los países del capitalismo avanzado, se trata ante todo de oponerse a la hegemonía social del gran capital. Pero, mientras el dirigente de la izquierda socialista italiana se identifica siempre políticamente con la clase obrera industrial (nunca escribe como intelectual «independiente») y considera al partido comunista con el líder más idóneo de las transformaciones sociales orientadas a sustituir la hegemonía del capital por la contrahegemonía de la clase trabajadora y sus aliados políticos, Mannheim confía fundamentalmente en la capacidad excepcional de la «intelectualidad desclasada y libre» (de la que él formaría parte) para interpretar rigurosamente los problemas sociales, proponer las soluciones más idóneas y dirigir libremente a las demás fuerzas sociales progresistas.

1.1. De la teoría marxista de las ideologías a la sociología del conocimiento del autor

Considerado (como Weber) el «Marx de la burguesía», Mannheim distingue entre la **teoría «especial» de las ideologías**, aplicada por el marxismo a aquellas fuerzas sociales que necesitan encubrir su situación social privilegiada y legitimarla simbólicamente, y su propia **teoría «general» de las ideologías**. Según Marx, mientras los adversarios de la clase obrera disimulan sus intereses y su posición de clase mediante la construcción y la difusión social de la «falsa conciencia», únicamente la clase obrera industrial (el proletariado), como clase sujeta por «cadenas radicales» y sin nada que ocultar o encubrir, tendría la posibilidad objetiva de convertirse en el sujeto histórico de la conciencia verdadera y de la revolución social más consecuente.

Frente a esta interpretación «especial» de la teoría de las ideologías, la formulación general de Mannheim vuelve las «armas intelectuales» de Marx contra el movimiento obrero organizado, cuya práctica política venía apoyándose más o menos coherentemente en la teoría marxista. Más concretamente: Mannheim admite la tesis marxiana de la determinación social del conocimiento humano, pero haciéndola extensiva a todos los grupos y clases sociales. Es decir, niega la distinción marxiana entre la necesidad de la «falsa conciencia» en el caso de las clases dominantes y la posibilidad objetiva de la «conciencia verdadera» en el caso de la clase obrera industrial: la perspectiva social de esta última estaría también materialmente condicionada por sus intereses particulares y sería, por lo tanto, tan ideológica» como la de los grupos sociales dominantes.

Como Bacon y Descartes en el momento de la plenitud renacentista, el primer Mannheim se presenta a sí mismo como un racionalista siempre armado con el método socrático de la duda crítica sistemática. Pero, eso sí, con un objetivo último igualmente claro: la construcción de una sociología del conocimiento de matriz teórica científica.

«La Sociología del Conocimiento es la **sistematización** de la duda que se encuentra en la vida social como una vaga inseguridad y una incertidumbre» (Mannheim, 1966: 100).

Ante todo, su atención se dirige hacia la problemática ideológica: de un lado, el enmascaramiento social, más o menos consciente, de la realidad social mediante determinados mecanismos psicosociales muy eficientes con vistas a la legitimación de un determinado sistema de dominación social; del otro, la eficacia del análisis ideológico como arma

básica (incluso, como el arma fundamental) del marxismo político practicado históricamente por el movimiento obrero organizado; por último, la posibilidad de asumir y la asunción de hecho de dicho instrumento intelectual por los adversarios de la clase obrera y el comienzo de su utilización política contra las organizaciones y el pensamiento de los grupos sociales subordinados.

«El concepto "ideología" refleja (...) que el pensamiento de los grupos dirigentes puede llegar a estar tan profundamente ligado a una situación por sus mismos intereses, que ya no sean capaces de ver ciertos hechos que harían vacilar su sentido del dominio. Existe implícita en la palabra "ideología" la intelección de que, en determinadas situaciones, el inconsciente colectivo de algunos grupos oscurece la situación real de la sociedad para sí mismos y para otros; y, de este modo, la estabiliza. (...). Al principio, aquellos partidos que poseyeron las nuevas "armas intelectuales", el desenmascaramiento de lo inconsciente, lograron una espantosa ventaja sobre sus adversarios» (Mannheim, 1966: 89-90).

«Hubo indudablemente momentos en que parecía como si fuese prerrogativa del proletariado militante utilizar el análisis ideológico para desenmascarar los motivos ocultos de sus adversarios. (...). Y fue la teoría marxista la que (...) por primera vez concedió el debido relieve al papel de la posición de clase y a los intereses de ésta en el pensamiento. (...). El pensamiento marxista asignó tan decisiva importancia a la práctica política y a la interpretación económica de los acontecimientos, que estas dos cuestiones llegaron a ser los criterios últimos para separar lo que es simple ideología de aquellos elementos del pensamiento que son más inmediatamente aplicables a la realidad. Por consiguiente, no es ninguna maravilla que la concepción de la ideología sea corrientemente considerada como una parte integral, o incluso identificada con el movimiento proletario marxista. Pero, sin embargo, (...) el análisis del pensamiento y de las ideas en términos de ideología es excesivamente amplio, y un arma demasiado importante para convertirse en monopolio permanente de un partido. Nada impide a los adversarios del marxismo servirse de esa arma y aplicarla al propio marxismo». (Mannheim, 1966: 127-128).

Ahora bien, esta generalización del análisis ideológico en el campo político supone también una redefinición del concepto de ideología en el plano más puramente teórico. A diferencia de la formulación especial del marxismo, la formulación general o la concepción total de la teoría de las ideologías implica su aplicación al conjunto de la conciencia social (a todas las clases sociales): al pensamiento de los adversarios políticos de las clases sociales explotadas; y al pensamiento más o menos afín, propio de estas últimas.

«El marxismo concibe la cuestión de la ideología en el sentido de “tejido de mentiras”: las “mistificaciones”, las “ficciones” que intenta poner de manifiesto. Sin embargo, no incluye todos los intentos de interpretación de la historia dentro de esta categoría, sino solamente aquellos hacia los que está en oposición. Ni tampoco todo tipo de pensamiento es clasificado como “ideología”. Solamente los estratos sociales que tienen necesidad de encubrirse y que, desde su situación histórica y social, no percibirán, ni pueden percibir las verdaderas interrelaciones tal como existen, necesariamente caen víctimas de estas experiencias engañosas» (Mannheim, 1966: 200).

TEORIA DE LAS IDEOLOGIAS

Formulaciones	Especial del marxismo	General de Mannheim
Experiencia interesada y subjetiva.	Ideología	Perspectiva
Conciencia Falsa.	Clases dominantes, con necesidad de encubrir sus intereses egoístas.	Todas las clases y grupos sociales.
Experiencia social objetiva o Conciencia Verdadera.	Posibilidad exclusiva de la clase obrera industrial organizada.	Posibilidad exclusiva de la «intelligentsia» desclasada y libre.
Utilidad social.	Eficacia política del análisis ideológico, como arma del socialismo.	Método de investigación de la sociología y de la historia científicas.

«Es interesante observar que, como resultado de la expansión del concepto ideológico, ha nacido gradualmente un nuevo modo de comprensión. (...). En lugar de contentarse con mostrar que los adversarios padecen ilusiones y deformaciones en el plano psicológico o experimental, ahora la tendencia es a someter la estructura total de su conciencia y de su pensamiento a un análisis sociológico completo. (...). La forma general de la concepción total de la ideología está siendo utilizada por el analista cuando tiene el valor de someter, no sólo los puntos de vista del adversario al análisis ideológico, sino todos los puntos de vista, incluyendo el suyo propio» (Mannheim, 1966: 129-131).

De este modo, la teoría de las ideologías deja de ser el arma política de un único partido y se transforma en el método de investigación de la historia social y la sociología histórica y actual del conocimiento humano en su totalidad. O, lo que viene a ser lo mismo, la teoría de las ideologías da paso a la sociología del conocimiento, con el fin de proporcionar a todos los hombres modernos una visión rigurosa de la historia del pensamiento.

«Con el nacimiento de la formulación general de la total concepción de la ideología, su teoría simple se convierte en Sociología del Conocimiento. Lo que en un tiempo fue el arma intelectual de una partido, se ha transformado, generalmente, en un método de investigación de la historia social e intelectual. (...) De esta manera, se convierte en tarea de la historia sociológica del pensamiento analizar, sin consideración a las inclinaciones partidistas, todos los factores, en la actual existente situación, que puedan influir en el pensamiento. Esta historia de las ideas, sociológicamente orientada, se destina a proporcionar a los hombres modernos una visión revisada de todo el proceso histórico» (Mannheim, 1966: 131-132).

Por otra parte, el sociólogo del conocimiento debe sustituir el término **ideología**, excesivamente político y semánticamente contaminado por la referencia moral a un engaño más o menos deliberado, por el más objetivo de **perspectiva**: concepción del mundo y del hombre de cada sujeto histórico, producto de una determinada inserción histórico-social. Las ideas —incluso las del genio— son siempre un producto social. Los hombres tienen una experiencia básicamente colectiva y todo un conjunto de intereses comunes. Pero, a partir de esa «matriz» universalizadora de la experiencia y de los intereses comunes, surgen otros particularizadores, contradictorios e incluso antagónicos, que dan origen a las diferentes orientaciones del pensamiento que existen en una sociedad determinada.

«La Sociología del Conocimiento está estrechamente relacionada con la Teoría de la Ideología (...), aunque se distingue de esta última cada vez más. El estudio de las ideologías ha hecho suya la labor de desenmascarar los engaños y los disfraces, más o menos conscientes, con que se presentan los grupos de los intereses humanos, particularmente los de los partidos políticos. La Sociología del Conocimiento no se interesa tanto por los errores que obedecen a un esfuerzo deliberado para engañar, como por los diferentes aspectos con que los objetos se presentan ante el sujeto, según sus diferentes inserciones sociales. Por cómo las estructuras mentales se forman, inevitablemente, de manera diferente en las inserciones sociales

e históricas también diferentes. (...). En la esfera de la Sociología del Conocimiento evitaremos, pues, mientras podamos, el uso del término "ideología", a causa de su significación moral, y emplearemos, en lugar de él, el de "perspectiva" del pensador. Con esta expresión queremos decir la forma total de concebir las cosas que tiene el sujeto y que está determinada por su inserción histórica y social» (Mannheim, 1966: 342-344).

«Las ideas no son la creación de la inspiración aislada de los grandes genios. Subyaciendo, incluso, en la honda penetración intelectual del genio, están las experiencias colectivas históricas de un grupo que el individuo da por supuesto (...). El mundo es conocido por medio de muchas orientaciones diferentes, porque existen muchas corrientes de pensamiento (de ninguna manera, de igual valor) simultáneas y mutuamente contradictorias, luchando unas con otras, cada una con su interpretación de la experiencia "común". La clave de este conflicto, por tanto, no puede encontrarse en "el objeto en sí" (si así fuera sería imposible entender por qué el objeto aparece en tantas refracciones diferentes), sino en las mismas expectativas, propósitos e impulsos diferentes que brotan de la experiencia. (...). La causa de este conflicto entre los impulsos concretos no debe ser buscada en la misma teoría, sino en esos variados impulsos antagónicos, que, a su vez, están enraizados en la matriz total de los intereses colectivos» (Mannheim, 1966: 347).

La tarea del sociólogo del conocimiento consiste precisamente en descubrir toda la complejidad de esa trama de intereses y tendencias teóricas, en ahondar en la determinación social de la conciencia humana con el fin de esclarecer la afinidad existente entre una forma concreta de interpretación del mundo y la posición social de un determinado grupo social. Y esto con respecto a todo tipo de grupos, y no sólo en relación con las clases sociales dominantes (ni con las clases sociales en general), porque, aún cuando la organización económica y política de la sociedad moderna descansa en definitiva en la estructuración clasista de la producción y del poder político, su complejización material y espiritual obliga a hilar científicamente de un modo mucho más fino: hay todo un conjunto de fuerzas y grupos sociales (grupos de **status**, sectas religiosas, escuelas de pensamiento, generaciones, agrupaciones profesionales, etcétera) con sus intereses y su visión particulares y particularizadoras de la realidad.

«Si se fuera a registrar en detalle, en cada caso individual, el origen y el radio de difusión de un modelo de pensamiento determinado, se descubriría la afinidad peculiar que éste tiene con la posición social de determinados grupos y con su manera de interpretar el mundo. Con grupos no queremos decir simplemente clases, como desearía un tipo de marxismo dogmático, sino también generaciones, grupos de diferentes **status**, sectas,

grupos profesionales, escuelas, etc. (...). Naturalmente, no intentamos negar que, de todos los grupos y unidades sociales antes mencionados, la estratificación en clases es la más importante, puesto que, en último análisis, todos los otros grupos sociales surgen y se transforman como partes de las condiciones más fundamentales de la producción y del poder. A pesar de ello, el investigador que, ante la diversidad de los tipos de pensamiento, intenta situarlos correctamente, no puede ya contentarse con el concepto indiferenciado de clase, sino que tiene que tener en cuenta las unidades y los factores sociales existentes que, además de la clase, determinan la existencia social» (Mannheim, 1966: 355)

1.2. El relacionismo leibniciano como clave epistemológica

En principio, esta concepción de la sociología del conocimiento puede mantenerse desde un triple horizonte heurístico: 1.º) el escepticismo; 2.º) la distinción entre experiencia social objetiva, básicamente común, y experiencia «ideológica», subjetiva e interesada; y 3.º) el **relacionismo**, (posición que propugna el propio Mannheim) que considera la perspectiva valorativa como algo inevitable (aunque históricamente decreciente) y que admite siempre, por tanto, cierta irracionalidad en toda realidad histórica y política.

«Sin el tipo de formulación de los problemas que la Sociología del Conocimiento hace posible, la naturaleza íntima del conocimiento político no sería accesible para nosotros. Sin embargo, la Sociología del Conocimiento deja abiertas aún tres vías de análisis. En primer lugar, después de haber reconocido que el conocimiento político-histórico está siempre ligado a un modo de existencia y a una posición social, algunos se inclinarán, a causa de su determinación social, a negar la posibilidad de alcanzar la verdad y la comprensión. (...). Otra aproximación intelectual (...) consiste en el intento de asignar a la Sociología del Conocimiento la tarea de descubrir y analizar la "ecuación social" que está presente en toda concepción histórico-política. Esto significa que a la Sociología del Conocimiento se le encomienda la labor de desembarazar a cada porción concreta existente de "conocimiento" del elemento valorativo y ligado a los intereses, de eliminarlo como un origen de error, con el fin de llegar a un reino de verdad "objetivamente" válida, no "valorativo", "suprasocial" y "suprahistórico". (...). La tercera alternativa, en la que nosotros mismos estamos comprendidos, (...) es de la opinión de que, donde empieza lo que constituye propiamente la política, el elemento valorativo no puede separarse fácilmente (...). Esta opinión insistirá en que el elemento volitivo posee una importancia esencial para el conocimiento en la esfera de la política y de la historia (...). Aunque existe un **consensus ex post** o un estrato, cada

vez más amplio. de conocimiento que resulta válido para todos los partidos. no deberíamos engañarnos sobre esto (...): la política, como tal, sólo es posible mientras continúe existiendo el reino de lo irracional (donde desaparece, la "administración" ocupa su lugar)» (Mannheim, 1966: 252-257).

Ahora bien, el **relacionismo** no es un relativismo. En primer lugar, sincrónicamente, porque la verdad no coincide nunca con ninguna perspectiva determinada. sino con la síntesis leibniziana de todas ellas, con la realidad histórico-social concreta de la **perspectiva de perspectivas**. Además, diacrónicamente, porque el cambio histórico de las condiciones materiales de la existencia humana determina también antes o después, al modo historicista hegeliano, la superación de toda perspectiva previa.

«El relacionar las ideas individuales con la estructura total de un determinado objeto histórico-social no debe confundirse con un relativismo filosófico que niegue la validez de toda norma y la existencia de un orden en el mundo. (...) El relacionismo no significa que no existan criterios de verdad y de falsedad para una discusión. Pero sí insiste, sin embargo, en que es inherente a la naturaleza de ciertas afirmaciones el que no puedan ser formuladas de un modo absoluto, sino sólo en los términos de la perspectiva de una situación determinada» (Mannheim, 1966: 362-363).

«Esta (...) intelección (...) de la historia no conduce inevitablemente al relativismo, sino, más bien, al **relacionismo**. (...) El **relacionismo** significa simplemente que todos los elementos de la significación en una situación determinada se refieren unos a otros y derivan su significación de su **interrelación** recíproca en un determinado esquema de pensamiento. Semejante sistema de significaciones es posible y válido sólo en un determinado tipo de existencia histórica al que, durante algún tiempo, ofrece expresión apropiada. Cuando la situación social cambia, el sistema de normas que previamente ha nacido en la misma deja de estar en armonía con ella. El mismo distanciamiento se presenta con referencia al conocimiento y a la perspectiva histórica» (Mannheim, 1966: 140-141).

Aún así y en la práctica, Mannheim nunca conseguiría liberarse del problema epistemológico. En abril de 1946, en carta a Kurt H. Wolff, lo reconoce con toda franqueza:

«Creo que esto es comprensible, y que al menos convencerá a usted y a su seminario de que si hay contradicciones no se deben a mi falta de perspectiva, sino al hecho de que **quiero romper radicalmente con la vieja epistemología**, pero no lo he logrado completamente. Esto, sin embargo, no puede ser el trabajo de uno solo. Creo que toda nuestra generación debe trabajar en ello, porque es evidente que, en cada ámbito, hemos

superado, en beneficio de una teoría, la idea de que el espíritu del hombre se asemeja a una "ratio" absoluta: por consiguiente, pensamos sobre la base de marcos de referencia cambiantes y su elaboración es la tarea más excitante que nos depara el futuro inmediato» (Cita tomada de González, 1979: 143-144).

Sin embargo, además del criterio leibniciano de la síntesis de perspectivas y del criterio historicista hegeliano, Mannheim apunta otros criterios de verdad: el control crítico de las valoraciones, el consenso mayoritario, la eficiencia práctica y, sobre todo, el punto de vista de la «intelligentsia socialmente libre», «perspectiva» privilegiada que viene siempre a coincidir con la síntesis neutral de las diferentes perspectivas socialmente relevantes.

1.3. **La intelectualidad desclasada y libre, sujeto potencial de la conciencia verdadera y «abogado de los intereses del todo»**

En principio, hay que distinguir entre dos tipos históricos fundamentales de intelectualidad: la intelectualidad característica de las grandes sociedades rurales tradicionales, grupos de **status** o auténticas castas sociales, especializados en la construcción social de la concepción del mundo dominante, monopolizadores del lenguaje y del pensamiento más abstractos y muy alejados de los problemas sociales reales; y la nueva intelectualidad urbana, producto del desarrollo de la sociedad moderna, la «intelligentsia» socialmente desclasada, libre, competitiva y plural, capaz de producir la síntesis cultural del conjunto de la experiencia social y de reelaborar continua y críticamente esa experiencia integral.

«Cuanto más estática es una sociedad, tanto más probable es que ese estrato llegue a adquirir un **status** o una posición de casta en ella. De esta manera, los magos, los brahmanes, el clero medieval, han de ser considerados como estratos intelectuales, cada uno de los cuales dispone de un control monopolístico sobre los factores determinantes de la concepción del mundo de su sociedad y, también, sobre la reconstrucción o reconciliación de las diferencias entre las concepciones del mundo formadas ingenuamente, de los otros estratos. El sermón, la confesión, la lección son, en este sentido, instrumentos por medio de los cuales tiene lugar la reconciliación de las diferentes concepciones del mundo en niveles menos sofisticados del desarrollo social»

«Este estrato intelectual, organizado como una casta y monopolizando el derecho a predicar, enseñar e interpretar el mundo, está condicionado por la fuerza de dos factores sociales. Cuanto más se convierte a sí mismo

en el exponente de una colectividad enteramente organizada (por ejemplo, la Iglesia), tanto más tiende su pensar al "escolasticismo". (...). La segunda característica de este tipo monopolista de pensamiento es su relativo alejamiento de los conflictos abiertos de cada día: por eso, es también "escolástico" en este sentido, es decir, académico y carente de vida» (Mannheim: 56-57).

«Desde el punto de vista sociológico el hecho decisivo de los tiempos modernos, contrastando con la situación existente durante la Edad Media, es que este monopolio de la interpretación eclesiástica del mundo, que había sido mantenido por la casta sacerdotal, se ha roto, y, en lugar de un estrato de intelectuales cerrado y completamente organizado, ha nacido una "intelligentsia" libre. Su característica principal es que de manera creciente ha sido reclutada en estratos sociales y situaciones vitales constantemente cambiantes, y que su modo de pensamiento no está ya sometido a reglamentación por una organización en forma de casta. A causa de la ausencia de una organización social propia, les ha sido posible a los intelectuales tomar en consideración los modos de pensar y de experimentar que se encontraban en abierta competencia unos con otros, en el mundo más extenso de los otros estratos. Cuando se considera, además, que con la renuncia a los privilegios monopolísticos de una existencia en forma de casta comienza la libre competencia a dominar las formas de producción intelectual, se comprende por qué, en la medida en que entran en la competencia, los intelectuales adoptan de un modo cada vez más pronunciado las formas más variadas de pensamiento y de experiencia disponibles en la sociedad, y las despliegan unas contra otras. (...). Además, de esta primera irrupción de la profunda inquietud del hombre moderno, han surgido modos de pensamiento y de investigación fundamentalmente nuevos» (Mannheim: 57-59).

La nueva intelectualidad surge con el desarrollo de la burguesía: ésta se distingue por el capital económico; aquélla por la educación, por «el capital cultural». En un principio, la mayoría de los intelectuales son de origen burgués; pero posteriormente la base social de la intelectualidad tiende a ensancharse continuamente. Por otra parte, la lógica social de la «intelligentsia» no es nunca resultado de un calco mecánico de la lógica de las clases. La intelectualidad se forma como tal en un medio social exclusivo: el sistema de enseñanza y el mundo ilustrado en general. Un medio, en el que se analiza, se discute, se reproduce y se reelabora constantemente el pensamiento general, síntesis de la acción y experiencia conjunta de la sociedad, con sus diferentes orientaciones, tendencias y contradicciones. De ahí, la autonomía relativa de estos expertos en el pensamiento general y la enorme libertad del pensamiento del intelectual frente al hombre común y sus condicionamientos de clase.

«La moderna burguesía ha tenido desde sus principios una doble raíz social: por una parte, los propietarios de capital; por otra, aquellos individuos cuyo capital consistía solamente en su educación. Por eso, era corriente hablar de una clase propietaria y de otra educada; sin embargo, el elemento educado de ninguna manera estaba ideológicamente de acuerdo con el elemento poseedor de la propiedad» (Mannheim, 1966: 219).

«Un examen más detenido de la base social de esa capa mostrará que [los intelectuales] están menos claramente identificados con una clase que los que participan más directamente en el proceso económico. (...) Aunque sí bastante diferenciados para poder considerárseles como una clase particular, existe, sin embargo, un lazo sociológico unificador entre todos los grupos de intelectuales: de modo principal, la educación, que los une de una manera evidente. La participación en una herencia formativa común tiende progresivamente a suprimir las diferencias de nacimiento, de posición, de profesión y de riqueza y a unir a las gentes educadas sobre la base de la educación que han recibido».

«En mi opinión, nada sería más erróneo que mal entender esta concepción y sostener que los lazos de clase y de posición de los individuos desaparecerían completamente en virtud de esa base común. Sin embargo, es una característica peculiar de esta nueva base de asociación que preserva la multiplicidad de los elementos componentes, en toda su variedad, al crear un medio homogéneo dentro del cual las partes en conflicto pueden medir su fuerza. La educación moderna, desde sus comienzos, es una lucha viva, un duplicado en pequeña escala de los designios y tendencias en conflicto que encolerizan a la sociedad en bloque. Por tanto, el hombre educado, por lo que se refiere a su horizonte intelectual, se encuentra determinado de diferentes maneras. Esta herencia formativa adquirida le sujeta a las influencias de las tendencias opuestas en la realidad social, mientras que la persona que no está orientada hacia la totalidad a través de su educación, sino que, antes bien, participa directamente en el proceso real de producción, tiende simplemente a asimilar la *Weltanschauung* de aquel grupo particular y a actuar bajo la influencia de las condiciones impuestas por su situación social inmediata».

«Uno de los hechos más impresionantes de la vida moderna es que, en ella, a diferencia de las culturas precedentes, la actividad intelectual no es seguida sólo por una clase social rigidamente definida, tal como el sacerdocio, sino, más bien, por un estrato que, en gran parte, está desligado de cualquier otra clase, y que es reclutado de una esfera cada vez más amplia de la vida social» (Mannheim, 1966: 218-219).

La sociología de los intelectuales no puede reducirse, por lo mismo, a una sociología de clases.

«Por tanto, nace allí, en medio de esta sociedad que está siendo profundamente dividida por la separación de las clases, un estrato que una

sociología orientada solamente en términos de clase no puede comprender fácilmente. (...). Mientras que aquellos que participan directamente en el proceso de producción —los trabajadores y los empresarios—, encontrándose ligados a clases y modos de vida particulares, poseen sus perspectivas y actividades directa y exclusivamente determinadas por sus situaciones sociales específicas, los intelectuales, aparte de llevar la huella de sus afinidades específicas de clase, están también determinados en sus perspectivas por este medio intelectual que contiene todos esos puntos de vista contradictorios» (Mannheim, 1966: 220).

La «intelligentsia» constituye, según esto, un grupo social relativamente libre o «desclasado». Pero, por ello mismo, cada intelectual puede elegir siempre entre una doble opción básica: integrarse en una clase social determinada; o pasar a engrosar las filas de una comunidad intelectual crítica e independiente, capaz de situarse en el punto de vista de la totalidad social, de la «perspectiva de perspectivas» propia de la mónada de mónadas leibniziana. Constituida por los «serenos» de la sociedad, que velan para que ésta no se desoriente «en la oscuridad de la noche» (y que son, al mismo tiempo, los «abogados de los intereses intelectuales del todo»), esta comunidad de intelectuales independientes y pertrechados con las armas de la sociología y de la ciencia política es el único agente social capaz de «mediar dinámicamente» entre todos los grupos y clases sociales para resolver de forma consensual y pacífica sus conflictos más importantes.

«Este estrato carente de fijeza, **relativamente** “desclasado”, es, usando la terminología de Alfred Weber, la “intelligentsia socialmente desligada” (**Freischwebende Intelligenz**)» (Ob. cit., p.217)

«Hay dos rutas de acción que los intelectuales “desclasados” han tomado actualmente como salidas de su posición intermedia: primera, la que lleva a una afiliación ampliamente voluntaria a una u otra de las varias clases antagonistas; segunda, la que conduce a un examen de sus propios enlaces sociales de clase y a la búsqueda del cumplimiento de su misión como abogado predestinado de los intereses intelectuales del todo. (...). La primera salida de la difícil situación de los intelectuales, es decir, la adhesión directa a las clases y partidos, muestra una tendencia, aunque inconsistente, a una síntesis dinámica. Normalmente, fueron las clases necesitadas de desarrollo intelectual las que recibieron su apoyo. (...). La segunda salida al dilema de los intelectuales consiste, precisamente, en hacerse consciente de su propia posición social y de la misión implícita en ella. (...). En una época como la nuestra, en que los intereses y posiciones de clase se definen más agudamente y derivan su fuerza y dirección de la acción de las masas, toda conducta política que busque otros medios de apoyo difícilmente sería posible. Sin embargo, esto no implica que su

posición particular les impida alcanzar conclusiones que son de significación indispensable para todo el proceso social. La más importante de estas sería el descubrimiento de la posición desde la cual fuera posible una perspectiva total. De esta manera, ellos podrían jugar el papel de serenos en lo que, de otro modo, resultaría una noche oscura» (Mannheim, 1966: 221-224).

2. DIAGNOSTICO DE NUESTRO TIEMPO: SOCIOLOGIA DEL PODER Y DE LA CULTURA DE MASAS

Ante el ascenso de la nueva sociedad de masas, y con una experiencia personal del nazismo alemán y un conocimiento del comunismo estalinista más indirecto y más general, el último Mannheim abandonaría el cultivo sistemático de la sociología teórica para ocuparse de los problemas sociales más importantes del presente histórico. Pero esa inflexión biográfica tan decidida no es nada inconsecuente. La teoría de la intelectualidad socialmente libre y desclasada como «árbitro de los intereses del todo», con que culmina su etapa alemana, explica su compromiso político con la «democracia militante» durante su etapa inglesa: de ese modo, al actuar como un miembro más de la «comunidad de intelectuales libres» de dicha democracia, no hacía sino aplicar su pensamiento general a su propio caso personal.

2.1. Totalitarismo político y crisis general de la cultura, la educación y la psicología personal

Por lo demás, Mannheim no tiene dudas: el desarrollo de la sociedad industrial de masas constituye una situación histórica y social excepcionalmente crítica. Concluye el tiempo del *laissez faire*: «los individuos y sus pequeñas empresas ya no alcanzan un equilibrio por la competencia y el ajuste mutuo» (Mannheim, 1961: 13). La transición hacia una organización planificada de la sociedad es un hecho irreversible. Pero, en su opinión, en esa transición crucial cabe todavía una doble opción fundamental: la evolución hacia un orden social totalitario; o la profundización en la democracia elitista tradicional, hasta transformarla en una «democracia militante» y de masas, que se distinga por la «planificación para la libertad».

«Si tuviera que resumir la situación en unas palabras, diría lo siguiente: “Estamos viviendo en una época de transición del *laissez faire* a una

sociedad planificada. La sociedad planificada futura puede tomar una de estas dos formas: la dominación de una minoría mediante una dictadura o un nuevo tipo de gobierno que esté todavía regulado de manera democrática, no obstante el aumento de su poder". (...). Los cambios fundamentales de que somos testigos pueden imputarse, en último extremo, al hecho de que estamos viviendo en una sociedad de masas» (Mannheim, 1961: 9).

«Nos proponemos **planificar para la libertad**. (...). Éste es un libro que trata de la forma de la sociedad más allá del *laissez faire* y de la Regimентация Total, de un lado, y más allá de las alternativas de Fascismo o Comunismo, del otro: propone un Tercer Sistema que incorpora las dolorosas experiencias de las últimas décadas, en un nuevo diseño de Democracia» (Mannheim, 1974: 19).

El análisis de la situación social actual por parte de Mannheim tiene claras resonancias weberianas: la maquinaria del poder (y, en particular, los mecanismos de dominación ideológica) es cada vez más imponente. Pero Mannheim no comparte el pesimismo de Weber: sin llegar al grado de optimismo de un Durkheim, tiene, como éste, una enorme confianza en la solución consensual y racional de los conflictos sociales de nuestro tiempo. Es más: como el sociólogo francés, también él considera que la clave de dicha superación se encuentra en la potenciación de un nuevo tipo de educación social, capaz de dotar al ciudadano de una concepción rigurosa sobre el mundo, la sociedad y la situación actual, y de una nueva moral.

Según Mannheim, las grandes transformaciones de la sociedad contemporánea se explican, en un último análisis, por el desarrollo de nuevos y eficaces mecanismos de dominación social. Fue el desarrollo revolucionario de todo tipo de técnicas para el control de la conducta humana (militares, administrativas, gubernamentales, de la opinión pública, etcétera), el que hizo posible la transición de la democracia elitista tradicional a la sociedad de masas actual. Ahora bien, teóricamente, la técnica es siempre neutral, pero, en la práctica, viene siempre asociada a un determinado «complejo de poder». Más concretamente, las nuevas invenciones para el control de la conducta humana, aparte de muy eficaces, fomentan objetivamente la concentración del poder, favoreciendo la dominación centralizada y minoritaria de toda la sociedad. Sólo así pueden entenderse los fenómenos políticos más importantes de nuestro tiempo: el totalitarismo nazi o fascista, el comunismo soviético y el imperialismo político y económico. Tanta es la eficiencia de los nuevos mecanismos de dominación que quienes los controlan están en condiciones de reordenar la economía, destruir y crear clases sociales, domi-

nar las conciencias o, en fin, poner en serio peligro la supervivencia misma de la especie.

«Entiendo por técnicas sociales el conjunto de métodos que tratan de influir la conducta humana y que en las manos del gobierno operan como un medio de control singularmente poderoso. Ahora bien, la cuestión fundamental respecto a estas técnicas sociales perfeccionadas no es solamente su carácter en extremo eficaz, sino el hecho de que esta eficacia fomenta la dominación minoritaria. (...) El tránsito reciente del gobierno democrático a los sistemas totalitarios no se debe tanto a un cambio en las ideas de los hombres como a la transformación en las técnicas sociales (...). La razón por la que doy tanta importancia a estas técnicas sociales, es que limitan la dirección en la cual puede desarrollarse la sociedad moderna. La naturaleza de estas técnicas sociales es más fundamental aún para la sociedad que la estructura económica o que la estratificación social de un determinado orden. Mediante ellas se puede impedir o moldear de nuevo la acción del sistema económico, destruir ciertas clases sociales y poner otras en su lugar. Las llamo técnicas porque, como técnicas, no son en sí mismas buenas ni malas. Todo depende del uso que de ellas haga la voluntad humana. Lo más importante acerca de estas técnicas modernas es que tienden a fomentar la centralización y, por tanto, la dominación minoritaria y la dictadura» (Mannheim, 1961: 9-11).

«La concentración de todo género de controles —económicos, políticos, psicológicos o mecánicos— ha ido tan lejos (y la última guerra ha acelerado enormemente esa tendencia), que la cuestión no es otra que la de quién debe usar los medios de control y para qué fin. Porque no hay duda de que serán usados. Las alternativas no son ya “planificación o *laissez faire*”, sino planificación ¿para qué? y ¿qué clase de planificación?. Desde un principio, las técnicas modernas estuvieron asociadas al complejo del poder. (...). El exclusivo afán de poder, el complejo neurótico de una época, más que un rasgo de carácter, destruye el equilibrio del mundo al mismo tiempo que perturba todo nuestro equilibrio mental. (...). Hoy el Imperialismo, causa de la frecuente fricción internacional y de las conmociones económicas, parece haber llegado a un punto de saturación. (...). En la etapa final ya no queda más que pasión megalomaniaca, terror y exterminio, drama que ninguno de nosotros podemos contemplar ya desasosadamente» (Mannheim, 1974: 29-30).

Además, esta enorme concentración del poder se produce en el contexto de una crisis general de la cultura universal. Una crisis que, por otra parte, es el resultado de un proceso social muy complejo: la transición de una sociedad de economía comunal o de pequeños propietarios al capitalismo monopolista, como consecuencia de la lógica de la economía capitalista; la evolución general de la humanidad desde la organización rural a la organización industrial de la producción, con el cambio

consiguiente de los criterios sociales de **status** y de prestigio; el desplazamiento del control social más directo del medio social primario —familia, vecindad, comunidad— y de la tradición en general por la invención de grandes patrones de control social impersonal —el ejército, la fábrica, la burocracia—; el fracaso de la coordinación social en gran escala y la desintegración de los mecanismos sociales más inveterados de la integración social; los efectos disolventes de la práctica intensa de la lucha de clases; el exceso de visiones del mundo, de religiones, de filosofías políticas y modelos de conducta; o, en fin y como consecuencia de todo ello, la descomposición social y la desintegración de la personalidad, la generalización de la «anomia» social. Es decir: la crisis general de las instituciones está estrechamente relacionada con la de la cultura en general, con la de la concepción del mundo y del hombre, la de la educación y la del hombre mismo, de su psicología y su moralidad características. Es a ese tipo de problemática al que se refiere Mannheim cuando habla de crisis de «valoraciones» o de «valores» y de «desintegración» de la personalidad y de la sociedad.

«Si la sociedad cambia, este cambio se refleja inmediatamente en la variación de las valoraciones. A la modificada estructura de la sociedad han de acompañar necesariamente revaloraciones (...), porque sólo mediante ellas es como pueden los individuos actuar en una nueva forma y responder así a nuevos estímulos. Por eso, el proceso valorativo no es (...) sino un aspecto del cambio social (...). Pero si las valoraciones en sus funciones más importantes sirven como controles sociales, como luces de tráfico, es evidente que no podemos conseguir el orden y armonía en el caos actual de semejantes controles» (Mannheim, 1961: 29-30).

La mente de cada individuo humano es un producto de su educación social (de su interiorización personal y relativa de la cultura). El hombre necesita un duplicado mental de la realidad, una visión de la realidad y de la sociedad y de su lugar en ella: la conciencia humana, que se superpone a la conciencia genérica animal. La socialización se lo proporciona. Pero esa socialización se produce la mayoría de las veces en un medio social dominado por la desigualdad social (étnica, racial, de género o de clase). Por eso son tan grandes las posibilidades de la manipulación social de la conciencia individual, como la historia social del pensamiento o un análisis mínimamente atento del presente pueden fácilmente demostrar. Y, por lo mismo, la crisis general actual de las instituciones, de la educación social, de la concepción del mundo y de la moral social coincide hoy necesariamente con la crisis intelectual y moral (más o menos consciente, eso sí) de cada hombre concreto.

«No son los hombres en general quienes piensan o, precisamente, los individuos aislados quienes realizan el pensar, sino los hombres en grupos determinados. (...). Cada individuo está predeterminado en un doble sentido, por el hecho de crecer en una sociedad: por una parte, encuentra una situación ya dispuesta; y, por otra, halla en esa situación modelos preformados de pensamiento y de conducta. (...). Los hombres que viven en grupos no sólo coexisten físicamente como individuos aislados. (...). Por el contrario, actúan unos con y contra otros en grupos diversamente organizados, y, mientras lo hacen así, piensan unos con y contra otros» (Mannheim, 1966: 48).

«No puede existir una vida plenamente decente en una sociedad cuyas normas varíen constantemente y se desarrollen de manera caprichosa. (...). Tanto en mi posición sociológica como en la marxista es una futilidad la discusión en abstracto de los valores: su estudio debe ponerse en conexión con el proceso social. (...). La función fundamental de esas normas objetivas es obligar a los miembros de una sociedad a actuar y conducirse en una forma que encaje más o menos con los patrones de un orden existente.» (Mannheim, 1961: 26-29).

Por eso la crisis general de la cultura actual es también una crisis de la educación, de la concepción del mundo y de los valores tradicionales; de la sociedad y del individuo, de su psicología básica, que es, a fin de cuentas, un producto cultural.

«Hoy sabemos que no podemos estudiar por separado la desintegración de los patrones primarios de la cooperación y la vida común, la degeneración de los controles sociales, el fracaso al coordinar la organización a gran escala, etc. (...). Hoy sabemos que la conducta humana y la formación de la personalidad dependen, en gran medida, de estas mismas instituciones. Su desintegración representa la desintegración de la personalidad. (...). La gente seguirá conduciéndose decentemente allí donde tengan validez algunos restos del código familiar o del código profesional, pero nos sentimos perdidos allí donde desaparecen las viejas prescripciones sin que sean sustituidas por otras nuevas, o donde aparecen nuevas esferas de la vida que no están todavía sujetas a la conciencia moral de la comunidad. Mientras más amplias sean esas esferas sin ley, más desintegrarán la personalidad, hasta que llegamos a la fase que Durkheim llamó **anomie** (**nomos**, ley; **anomos**, sin ley). (...). Si no hemos llegado aún al estado de **anomie**, ello se debe a que la corriente subterránea de la tradición y las técnicas aún actuantes y en expansión, permiten un acuerdo sobre las cuestiones del día» (Mannheim, 1974: 30-40).

Por lo demás, esa «desintegración» de la sociedad y de la personalidad tiene, para Mannheim, su principal clave explicativa en la crisis de la religión. Tesis que, bien entendida, parece correcta: con la excepción

de determinadas minorías con una formación «filosófica», la conciencia específicamente humana de la inmensa mayoría de los hombres —el núcleo más profundo de su «yo»— fue tradicionalmente modelado por la religión, como concepción general de naturaleza, de la sociedad y del lugar que el hombre ocupa en ellas: es decir, como la forma todavía dominante (básicamente imaginativa e ilusoria, y al mismo tiempo impregnada de conocimientos racionales) del pensamiento máximamente abstracto y general de la humanidad.

«Analizando las causas de la desintegración social comprendemos que en las sociedades propiamente integradas se da un proceso adicional que está por encima de la formación de la conducta y el carácter en la acción. Se trata de la función integradora de inspiración ideológica o espiritual representada principalmente por la religión. (...). El hombre anhela un yo que relacione todas sus actividades dispersas con un propósito común. (...). Siempre que se presenta una crisis grave se pone de manifiesto que las obligaciones mutuas sólo son válidas si están enraizadas en la conciencia; y la conciencia, aunque es la experiencia más personal en el hombre, es una guía hacia la vida común sólo si se acepta y asimila por los miembros de esa comunidad una interpretación moral y religiosa de los acontecimientos experimentados en común. En este sentido, religión significa enlazar los actos y las responsabilidades individuales con una corriente más ancha de experiencia común. La religión, por consiguiente, integra una vez más en un plano más profundo lo que ya ha sido integrado para propósitos utilitarios limitados en el plano más pragmático de la actividad diaria. Cuando la religión deja de ser en los asuntos humanos la fuerza integradora más profunda, el cambio se manifiesta socialmente» (Mannheim, 1974: 40-41).

La crisis de la religión, forma tradicional de la experiencia general y conjunta de la humanidad, no ha dado origen todavía a una nueva síntesis de la experiencia humana, coherente con las condiciones de posibilidad de su desarrollo actual (al menos a nivel históricosocial). De ahí, la multiplicidad de religiones y filosofías del presente (o fenómenos tales como la generalización del fundamentalismo religioso y el renacer general de los nacionalismos). La concepción cristiana del mundo, la ilustración, el liberalismo, el socialismo, el nazismo, son algunas de las principales visiones actuales de la cultura. Pero, aparte de esto y «especialmente en nuestras sociedades democráticas», coexisten hoy grupos sociales e individuos con concepciones del mundo y valores completamente distintos e incluso contrapuestos: el ideal de la competencia egoísta y el de la cooperación solidaria; el de la represión y el de la autonomía o la libertad; la concepción laica de la política educativa y la

religiosa; la visión especializada y atomizada de la ciencia y de la cultura y la integradora e integral; el elitismo cultural prefascista y la aspiración de las masas a la democratización del saber y del poder; el puritanismo moral y la libertad sexual más absoluta; el machismo y el feminismo; etcétera, etcétera. Sin embargo, prescindiendo de sus consecuencias sociales negativas, el individuo humano necesita hasta tal punto la unidad psíquica de la conciencia, que esta situación no puede prolongarse ya demasiado tiempo sin grave riesgo para todos.

«Hemos visto alguna de las causas de la crisis en nuestras sociedades liberales. Vimos de qué manera la transición de los grupos primarios a la sociedad extensa, la transición del artesanado a las técnicas industriales en gran escala y los contactos entre áreas con diferentes valores antes separadas entre sí producían perturbaciones en el proceso valorativo. Vimos cómo las nuevas formas de autoridad y de sanción, los métodos nuevos para la justificación de esa autoridad, la falta de fijación de la responsabilidad y la incapacidad de educar para una apreciación consciente de los valores, cada una de esas cosas por sí y todas en conjunto, contribuían a la crisis presente de nuestras valoraciones. Vimos finalmente en qué forma han sido debilitados o eliminados todos los mecanismos empleados para regular automáticamente el proceso de formación de nuestros valores, sin que los reemplazara nada. No es extraño, por tanto, que nuestra sociedad carezca de un trasfondo sólido de valores comunes y de todo aquello que da consistencia a un sistema social. (...). En una sociedad en donde la desintegración ha llegado demasiado lejos surge la cuestión paradójica de que la educación, la propaganda y la acción benéfico-social se hacen cada día menos eficaces, no obstante contar con técnicas extraordinariamente adelantadas, porque se encuentran evaporados todos los valores que pudieran guiarlas» (Mannheim, 1961: 39-40).

«Cuando contemplamos el estado caótico de la sociedad capitalista no regulada, una cosa resulta evidente: el actual estado social no puede durar mucho tiempo» (Mannheim, 1974: 42).

2.2. «Democracia militante» y «planificación para la libertad»: la sociología como arma intelectual

En estas condiciones sociales tan críticas, Inglaterra puede convertirse en la plataforma social principal de una tercera vía, capaz de abrirse paso frente al pesimismo fascista y al utopismo marxista: la «planificación para la libertad» y la construcción de una «democracia militante y de masas». La transición desde la «democracia elitista tradicional» a la nueva sociedad parte del rechazo decidido del totalitarismo nazi y del

totalitarismo estalinista, de la confianza en la resolución consensual de los problemas, del reconocimiento de la importancia social de la juventud y de la necesidad de un nuevo tipo de educación y de moral.

«Nuestra tarea estriba en edificar un sistema social mediante la planificación: pero planificación de una clase especial; tiene que ser **planificación para la libertad**, sujeta a control democrático: **planificación, pero no una planificación restriccionista** que favorezca a los monopolios de grupo, sean de hombres de empresa o de asociaciones obreras, sino "planificación para la abundancia", es decir, empleo total y total explotación de los recursos: **planificación para la justicia social**, más que igualdad absoluta, con diferenciación de recompensas y situación personal, sobre la base de la verdadera igualdad más que del privilegio: **planificación, no para una sociedad sin clases**, sino para una sociedad que suprima los extremos de riqueza y pobreza: planificación para la cultura sin "nivelación por lo bajo" (una transición planificada favorable al progreso, sin suprimir lo que hay de valioso en la tradición): **planificación que contrarreste los peligros de una sociedad de masas**, coordinando los instrumentos de control social, pero interviniendo solamente en los casos de degeneración institucional o moral, definidos por el criterio colectivo: **planificación para el equilibrio** entre la centralización y la dispersión del poder: **planificación para la transformación gradual de la sociedad, a fin de estimular el desarrollo de la personalidad**: en una palabra, **planificación, no regimentación** (Mannheim, 1974: 50-51).

Hay que aprender de todos: de los fascistas y de los comunistas. Los primeros han demostrado, por ejemplo,

«el tremendo poder de la sugestión y la propaganda emocional (...), que transforma la educación y todas las relaciones humanas importantes en compartimentos de la propaganda»;

los segundos, la paradójica combinación de este tipo de propaganda con una política educativa que

«se dirige, no al emocionalismo, sino al pensar racional y al análisis de las relaciones humanas, por pequeño que sea su alcance» (Mannheim, 1974: 47).

Aprovechando bien estas experiencias, se trata ahora de que Inglaterra comience a abrir una tercera vía alternativa, capaz de transformar el conjunto de la sociedad, regenerando democráticamente su clase dirigente, garantizando el control democrático del gobierno y de su planificación para la libertad, transformando los viejos valores en sentido progresista y, en definitiva, provocando un proceso general de reeducación social para producir el hombre nuevo que hoy se necesita.

«La sabia observación de Aristóteles de que la estabilidad política depende de la adaptación de la educación a la forma de gobierno, ha surgido ante nuestra atención nuevamente durante las últimas décadas. La experiencia demuestra que la democracia no puede existir a menos que todas sus instituciones estén perfectamente orientadas hacia objetivos democráticos. Esto requiere el ser conscientes constantemente de los efectos educacionales de todas las instituciones. Podemos generalizar y decir que a la larga ninguna sociedad puede sobrevivir a menos que exista alguna coordinación entre la red de sus instituciones, sus recursos educativos y sus valoraciones fundamentales» (Mannheim, 1974: 213).

«La educación social debe, pues, tomar en cuenta la influencia educativa de las normas y mecanismos sociales, y modificarlos para llegar a las finalidades deseadas» (Mannheim, 1974: 241).

«El cambio es formidable, pues con el fin de crear un tipo de ciudadano respetuoso con la ley, pero cuya obediencia no se base tan sólo en el hábito y la aceptación ciega, debe reeducarse al hombre por completo. (...) Apenas nos hemos dado cuenta todavía con plenitud del carácter tremendo de una reforma de la educación que parece necesaria si queremos que funcione un sociedad democrática basada sobre una apreciación consciente de sus valores. He aquí una cosa que tanto el reformista como el educador deben tener siempre presente y es ésta: que todo nuevo sistema de control social requiere una reeducación de la persona» (Mannheim, 1961: 37-38).

«Sólo mediante formas específicas de integración pueden movilizarse y ser integradas creativamente en la sociedad sus reservas latentes. (...) La juventud es una parte importante de las reservas latentes que se encuentran en la sociedad. Depende de la estructura social el que esa reservas se movilicen e integren en una función y cuál de entre ellas en todo caso. El factor especial que hace del adolescente uno de los elementos más importantes en toda renovación de la sociedad es el hecho de que ese adolescente no acepte el orden social establecido como algo dado por supuesto y que no tenga intereses adquiridos ni en su orden espiritual ni en el económico. Finalmente, las sociedades tradicionales de cambio lento, las sociedades estáticas, pueden pasarse sin la movilización e integración de estos recursos. Tratan, incluso, de suprimir esas potencialidades. En cambio, una sociedad dinámica está destinada, tarde o temprano, a sacar a la superficie esos recursos latentes y hasta organizarlos en muchos casos» (Mannheim, 1961: 52 y 55).

Más concretamente, se trata de que la vida cotidiana eduque a la juventud para el consenso y la tolerancia (que no es lo mismo que para la neutralidad): para la solidaridad y la libertad, rechazando tanto la educación autoritaria como el individualismo supuestamente puro; para la reforma democrática y no para la revolución. Ahora bien, en Inglate-

rra, todo esto implica la necesidad de superar determinadas limitaciones culturales (producto de una sociedad rica y del predominio de la cultura dineraria propia del rentista) : desaprobación tradicional de la teoría y gusto por el verbalismo; menosprecio social del intelectual y carencia de auténtica imaginación creadora y de pensamiento constructivo; transformación de la democracia en hábito, con su consiguiente infravaloración; etcétera. Es decir: sustitución de la «democracia comercial» por una auténtica «democracia militante».

«Lo que ocurre en realidad en este país es que la estructura social de una democracia comercial a la defensiva debe transformarse en la de una democracia militante, capaz de ofrecer orientaciones para la reconstrucción social y la reorganización del orden mundial con un espíritu completamente nuevo» (Mannheim, 1961: 68).

Para transformarse en una democracia militante, la sociedad inglesa tiene que elaborar —para transmitirla luego sistemáticamente a todos los jóvenes— una visión rigurosa de la sociedad y de su historia que explique críticamente el presente. Porque la moral y el derecho tradicionales han sido puestos hoy en cuestión, y

«no debe olvidarse que los códigos morales, como las regulaciones jurídicas, son instrumentos para la conformación de la conducta humana» (Mannheim, 1961: 109).

Por lo mismo, como en la Atenas de Pericles, también hoy se impone la

«renovación de la reflexión socrática (...), una discusión sistemática de los pros y los contras de los diferentes patrones [de conducta y] la creación de un foro en donde se forme la orientación necesaria para el ajuste moral en un período de rápida transformación. (...). La autoridad de ese foro (...) habría de residir en el prestigio adquirido por la participación en él de nuestros mejores espíritus y en el estrecho contacto con la mayoría destinada a poner en práctica sus teorías» (Mannheim, 1961: 108-109).

Ahora bien, la sociología científica es el arma intelectual más importante de la democracia militante. Con su ayuda es posible hacerse con una visión rigurosa de la situación real, pero, eso sí, siempre y cuando previamente se supere la indolencia intelectual de un país como la Inglaterra actual, seguro, rico, acostumbrado a la evolución gradual, dominado por el peso de las tradiciones y poco consciente todavía de la necesidad de una revisión urgente de su percepción tradicional de la realidad social.

«Nada es más obvio hoy para la gente inteligente que la necesidad de un panorama objetivo y coherente de la sociedad y de sus posibilidades actuales y futuras. (...). Ahora sabemos que sólo podemos sobrevivir si somos capaces de realizar una democracia militante y dinámica que pueda realizar desde dentro las necesarias adaptaciones a la nueva situación y de expresar al mismo tiempo la naturaleza de estos cambios necesarios en forma de ideas constructivas. Estas ideas tienen que ser verdaderas y oportunas, y deben dirigirse a la imaginación de la generación joven que ha de luchar por ellas. (...). La conciencia, por tanto, no se mide solamente por el conocimiento adquirido, sino por la capacidad de ver el carácter único de nuestra situación y de captar los hechos que, estando en el horizonte de nuestra experiencia personal o colectiva, sólo pueden entrar en nuestra conciencia merced a un esfuerzo especial. (...). La necesidad de lograr en la sociedad la conciencia de la situación varía principalmente con la velocidad del cambio y la naturaleza de los conflictos individuales y colectivos que le acompañan. (...). Lo que se ha llamado conciencia de la situación posee un carácter total: conciencia de la totalidad de la situación en una determinada fase de la historia, en la medida en que esto sea humanamente posible. Es una síntesis que surge después de que se han confrontado e integrado los diferentes aspectos de las experiencias colectivas parciales».

«El rasgo característico de este país ha sido su gran seguridad, su riqueza y su cambio gradual. (...). El carácter gradual del cambio y la feliz continuidad de las tradiciones (...) determinaron el desarrollo de un clima mental, de un estilo de vida, uno de cuyos principios consistía en esquivar no sólo toda afirmación exagerada, sino toda definición clara de una situación. (...). Pero un peligro mucho mayor de esa represión colectiva de la conciencia social está en que pueda convertirse en una tendencia suicida» (Mannheim, 1961: 87-94).

Cuando se generaliza relativamente la «anomia» social y se debilita la fuerza de la costumbre y de los modos más tradicionales de socialización, la ciencia social se convierte en un arma insustituible para identificar los principales problemas, discutirlos teóricamente y tratar de solucionarlos, así como para definir la estrategia y la táctica políticas más idóneas para la planificación democrática de la reeducación social.

«En épocas recientes, nuestras instituciones de formación de actitudes fundamentales se han debilitado en gran manera. La familia está perdiendo su influencia sobre el individuo; va desvaneciéndose el espíritu comunal; la escuela y la iglesia tienden a hacerse convencionales, y, en esta forma, a paralizarse; se está desintegrando la tácita filosofía unificadora que las coordinaba. (...). Podemos llamar a esta evolución el paso de la costumbre a la ciencia social. Mientras funcionaba la costumbre y la tradición, no había necesidad de contar con una ciencia social. (...). La ciencia

social, al sustituir las tradiciones inservibles, ayudará a la planificación democrática en tres direcciones: aclarará 1) la idea democrática de la coordinación en contraste con la regimentación totalitaria; 2) la formación y reforma de la conducta humana, es decir, de los medios sociales y psicológicos para acondicionar al hombre; y 3) el patrón de conducta democrática, conciencia y personalidad como fines de la planificación democrática» (Mannheim, 1974: 215-216).

«Sólo puede evitarse una quiebra psicológica general si somos capaces de percibir con rapidez la naturaleza de la nueva situación y de definir de nuevo, de acuerdo con ella, los propósitos y medios de la educación democrática» (Mannheim, 1961: 104).

«Ya no es posible limitar el problema de la educación a la escuela» (Mannheim, 1961: 106).

3. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION: CRITERIOS EPISTEMOLOGICOS Y PRINCIPIOS DE UNA POLITICA EDUCATIVA DEMOCRATICA Y EFICAZ

La sociología del poder y de la cultura de masas de Mannheim enlaza directamente, de esta forma, con su sociología de la educación. En cuanto a ésta, que no se limita estrictamente a la sociología del sistema de enseñanza, se encuadra en el marco definido por sus supuestos epistemológicos más básicos y por su visión personal de los principios fundamentales de una política educativa democrática y eficaz.

Por lo que respecta a los primeros, hay una página clave que los resume con bastante precisión.

«1) La educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro y para una determinada sociedad.

2) La unidad educativa última no es nunca el individuo sino el grupo (...).

3) Los fines educativos de la sociedad no se pueden comprender en forma adecuada mientras estén separados de las situaciones a que en cada edad se ha de hacer frente y del orden social para el cual se conciben.

4) Los códigos y las normas no son (...) sino siempre la expresión de un juego recíproco entre el individuo y el grupo. El hecho de que las normas no sean en sí absolutas, sino que se modifiquen con los cambios del orden social, ayudando de esta manera a resolver los problemas con que la sociedad se enfrenta, no es cosa que pueda ser vista desde la experiencia de un individuo aislado. Para este individuo tienen que mostrarse como decretos absolutos e inalterables y sin esta creencia en su estabilidad

no podrían funcionar. Su verdadera naturaleza y su función en la sociedad, como forma de adaptación colectiva, sólo se muestra si seguimos su historia a lo largo de muchas generaciones, poniéndolas continuamente en relación con su trasfondo social en permanente cambio.

5) Estos fines educativos y su contexto social se transmiten a la nueva generación junto con las técnicas educativas dominantes. A su vez las técnicas educativas no se desarrollan jamás en forma aislada, sino siempre como una parte del desarrollo general de las "técnicas sociales". Por eso sólo puede entenderse adecuadamente la educación si la consideramos como una de las técnicas para influir en la conducta humana y como un medio de control social. La más ligera variación en esas técnicas y controles de carácter más general se refleja en la educación en su sentido estricto, tal como ésta se lleva a cabo entre los muros de la escuela.

6) [Por tanto...], la técnica educativa más eficaz está condenada al fracaso a menos que se la ponga en relación con las restantes formas del control social. Ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que esté unida en una estrategia común con las influencias sociales que actúan fuera de la escuela» (Mannheim, 1961: 104-105).

«Por supuesto, la educación por sí sola no puede resolver el problema de la desorganización social; sin embargo, sin los esfuerzos de la educación no podrá tener significado duradero ningún plan encaminado a la conseguir la integración» (Mannheim, 1974: 311).

Por lo demás y lógicamente, estos criterios epistemológicos están estrechamente relacionados con el diseño de los principios propios de una política educativa democrática y eficaz por parte de Mannheim: 1) educación para el cambio, garantizada por una formación básica rigurosa y común; 2) educación para todos, lo que implica el rechazo decidido de biologismo socio-pedagógico y de la lógica de la «barrera y el nivel», propia de la clase académica, la potenciación de la igualdad de oportunidades y la democratización —no la nivelación hacia abajo— de todo el sistema; y con 3) la educación permanente en estrecha relación con la realidad y el cambio social.

Las condiciones críticas de la sociedad de masas actual han acabado por imponer la elaboración de una política científica de «educación social»,

«es decir, el empleo deliberado de las fuerzas sociales existentes para crear el tipo de personalidad democrática» (Mannheim, 1974: 216).

Ante todo, se trata de educar para el cambio; la educación escolar, concretamente, no puede considerarse ya

«sólo como una introducción a una sociedad dinámica, sino como un agente de los cambios sociales» (Mannheim, 1974: 297).

Debe transmitir a los jóvenes una síntesis de la experiencia tradicional y al mismo tiempo ponerlos también en condiciones de construir por sí mismos una nueva sociedad (Mannheim, 1974: 354). Pero, para ello, tiene que proporcionar a cada individuo una concepción del ambiente natural y del medio humano lo más científica posible, que le permita entender su lugar en la realidad, diferenciar con lucidez entre las diversas filosofías y religiones existentes y comprometerse responsablemente en la resolución de los problemas más importantes del presente.

Esto es algo que se apunta con toda claridad en una de sus notas póstumas más importantes:

- «1. ¿Cuál será el contenido de este fermento activo?
2. Será la comprensión de las principales ideas de la propia época (Ortega y Gasset).
3. El lugar del hombre en la naturaleza, pero aún más en la sociedad. La Naturaleza Humana y su plasticidad. Condiciones para la formación del Hombre.
4. Sistemas de **Weltanschauung**.
5. Responsabilidad frente a las tareas colectivas.
6. Base educativa de la transformación social del Hombre.
7. Separación de las ideas en que hemos de estar de acuerdo de las controvertidas» (Mannheim, 1974: 429).

En segundo lugar, la nueva educación ha de ser auténticamente democrática, para todos. Esto quiere decir que hay que rechazar la selección psicométrica y el biologismo ideológico en general, en tanto que supuesta «sanción científica» de las diferencias escolares y de clase, tratando en cambio de proporcionar a toda la población las mismas oportunidades educativas (Mannheim, 1974: 123-133 y 311-313).

Ahora bien, la consigna debe ser la de

«democratización, no nivelación, de la educación».

Esto es:

«amplia participación del pueblo en la vida cultural (...) y supresión del complejo de inferioridad que las sociedades plutocráticas y autoritarias cultivan tan cuidadosamente»:

estimulación general de la imaginación creadora con el apoyo de todos los recursos existentes y la potenciación de otros nuevos; y, en fin,

«resistencia a aceptar el principio de la nivelación, en tanto que tendencia a "nivelar rebajando"».

en lugar de entenderlo como generalización del proceso de elevación del pensamiento inferior al nivel superior (Mannheim, 1974: 313-317).

Así, mediante,

«una mejor planificación del conjunto del sistema educativo, en conexión con la guía vocacional (...), debe llevarse a cabo un avance progresivo hacia niveles intelectuales y morales más avanzados»,

de los que pueda surgir una **intelligentsia** independiente y competitiva, como cauce privilegiado del progreso cultural. Porque

«las ideas nuevas e innovadoras han surgido siempre en el seno de pequeños grupos en que existían contactos personales duraderos» (Mannheim, 1974: 317-318).

En lugar de imponer —como en el caso extremo del nazismo— una selección biológica de la clase dirigente (o cualquier otro tipo de selección desigual y de clase), hay que

«aumentar en gran escala las oportunidades de la dirección intelectual»,

del prestigio social y del trabajo creativo, venciendo la enorme resistencia de la clase cultivada tradicional. Porque para Mannheim, gracias al control del sistema académico-profesional tradicional y a la imposición de la lógica de «la barrera y el nivel», el «capital cultural» condiciona la educación social tanto como el capital económico.

«La objeción encubierta a la democratización y ampliación de oportunidades para educarse reside en el temor de las clases educadas de que tal política amenace su monopolio intelectual y cultural. Además, la disminución de las posibilidades de elevarse, mediante el éxito en los negocios, subraya el significado de los requisitos previos para la educación, tales como los títulos académicos, y fomenta las tendencias a reservar los empleos, para los que existe competencia, mediante requisitos académicos y barreras. Los intereses creados de las clases educadas en la limitación de la educación superior son, por lo menos, tan poderosos como los intereses creados del capital» (Mannheim, 1974: 322).

Por último, la educación democrática, para el cambio y para todos, debe ser también una educación permanente. Puesto que,

«si ha de convertirse la educación en la sólida base de la sociedad, deberá preverse la continuidad de su organización» (Mannheim, 1974: 301).

«En otras palabras, creemos que el hombre no debe dejar de aprender nunca (...). La educación ininterrumpida satisface el deseo universal de

obtener información acerca de los nuevos descubrimientos en la especialidad que nos es propia y de una reorientación general en el mundo» (Mannheim, 1974: 296-297).

4. SOCIOLOGIA DE LA REFORMA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Aunque rebasa ampliamente los límites estrictos del sistema educativo escolar, este nuevo tipo de «educación social» implica la ruptura clara con el sistema de enseñanza tradicional y la necesidad de su reforma radical. Más concretamente y partiendo de una concepción durkheimiana de las funciones básicas del sistema de enseñanza moderno, Mannheim propugna la ruptura crítica con la escuela elitista, libresca y formalista tradicional, resalta los principales caracteres del nuevo profesorado y de la nueva pedagogía e insiste, por último, en la necesidad de garantizar la calidad de la enseñanza, como criterio guía básico de la nueva política educativa y como prueba social de una democratización efectiva.

4.1. Educación democrática, permanente y de masas

Al igual que Durkheim, Mannheim concibe también la escuela moderna como un medio moralmente organizado —y en relación coherente con todo un conjunto de instituciones, producto y garantía social de la «planificación para la libertad»—, capaz de compensar la pérdida de las funciones educativas de la familia, la vecindad, la iglesia y las formas tradicionalmente dominantes de la socialización del individuo en general. Por lo demás, la contribución del sistema educativo al consenso político propio de la «democracia militante» debe completarse también con la selección democrática de los ciudadanos más aptos para ejercer las principales funciones sociales directivas.

«No es posible ninguna sociedad sin grupos dirigentes responsables, y (...) el remedio social frente a una oligarquía no consiste en reemplazarla por otra nueva, sino en facilitar el acceso a las posiciones de mando a los más aptos de entre los rangos inferiores. (...). El fin del progreso social no consiste en crear una sociedad imaginaria en donde no exista una clase dirigente, sino en la mejora de las oportunidades para todos, tanto económicas como sociales, políticas y educativas, que hagan igualmente posible para cada uno el desarrollo de las cualidades directivas; y, asimismo, en

el perfeccionamiento de los métodos de selección que permitan la utilización de los mejores en los diversos campos de la vida social» (Mannheim, 1961: 101).

«La escuela deberá parecerse más al hogar, a un taller, a la comunidad, a medida que la familia, el taller y la comunidad abandonan sus funciones educativas. Los niños habrán de encontrar en la escuela lo que ha perdido el hogar, quizá debido a que tanto el padre como la madre trabajan y comen fuera» (Mannheim, 1974: 296).

Lógicamente, esto conlleva la ruptura crítica con el sistema de enseñanza elitista y formalista tradicional (con la consiguiente eliminación del concepto libresco, memorístico y ensayístico del aprendizaje) y con la clausura secular de la escuela mediante su integración activa en el conjunto de la nueva sociedad democrática y de masas, hasta dar origen a un sistema educativo de nuevo tipo.

Desde luego, el sistema escolar de la sociedad victoriana era esencialmente elitista, propio de una «democracia comercial» para minorías y de una época de prosperidad económica y consenso social (Mannheim, 1961: 106-107). De ahí su concepción escolástica, libresca y apartada de la vida del estudio y del aprendizaje; o el imperio del examen y del culto a la memoria, la erudición y el formalismo pedagógico. Por el contrario, lo que hoy se necesita es un sistema de enseñanza realmente democrático, que garantice la educación permanente y progresista de todos los ciudadanos en estrecha relación con la complejidad característica de la sociedad industrial avanzada, urbana y de masas de nuestro tiempo. Algo hacia lo que se apunta ya, más o menos espontáneamente, con los primeros desarrollos de la formación profesional y de las escuelas técnicas, de los jardines de infancia y de las escuelas infantiles (Mannheim, 1966: 245-246) y con la generalización relativa de la educación popular y de adultos, muy en particular.

«Las escuelas del pasado eran, bajo todos los aspectos, diametralmente opuestas a lo que se ha descrito con el nombre de la escuela moderna. Estaban bastante alejadas de la vida, tenían su peculiar ambiente libresco y escolar, y en general no registraban los cambios sociales. (...) Además, en el pasado se consideraba a la escuela como un centro de preparación para un ajuste imitativo a una sociedad bien establecida» (Mannheim, 1974: 297).

«La concepción compartimentizada de la educación (...) trataba a la educación como un compartimiento de la vida más o menos autosuficiente; la imaginaba en forma de escuelas y clases, donde los maestros instruían a los muchachos y muchachas en las materias designadas en el **currículum**. El progreso de los estudiantes e, indirectamente, la capacidad

del profesor, se determinaban por un sistema de exámenes. Existían exámenes escritos, y, si estos se pasaban a satisfacción del tribunal, el objetivo de la educación se daba por alcanzado. (...)».

«La educación era un compartimiento, porque la escuela y el mundo habían llegado a ser dos categorías opuestas más bien que complementarias. (...). Esta tendencia hacia la compartimentalización se ha roto gracias al concepto revolucionario de la educación para adultos, de la educación popular y de los cursos de repaso, que nos han familiarizado con la idea de la reeducación y de la posteducación. (...). De ahora en adelante el propósito de la escuela no consiste sólo en enseñar un conocimiento hecho, sino en capacitar para un aprendizaje más eficaz de la vida misma» (Mannheim, 1961: 78-79).

«Los estudios mismos han cambiado de sentido. Cuando los libros eran escasos, el saber leer y escribir eran el privilegio de una casta sagrada y el estudio se consideraba como una actividad sagrada, alejada de la vida del trabajo cotidiano. Se manejaban los libros con humildad y los hombres de estudio eran considerados con gran deferencia. En Europa, tal cosa ayudó a desarrollar y difundir la actitud libresca (...). Un elemento esencial de esta actitud es el formalismo: por ejemplo, la creencia en la virtud mágica de un enfoque y presentación escolásticos, que se consideren superiores al sentido común. La antigua actitud persiste en las escuelas que insisten en que hay que aprender de memoria, como si no existieran, a disposición de todos, los tratados y las obras de referencia y de consulta» (Mannheim, 1974: 299).

«Además, todo el edificio educativo con su acentuación de los exámenes, de los premios, del memorismo y de los repertorios de datos, mata continuamente el espíritu de experimentación, tan vital en una época de cambio» (Mannheim, 1961: 63).

Sin embargo, la renovación parcial y relativamente autónoma del sistema de enseñanza no es suficiente: para consolidarse, debe apoyarse en la reorganización democrática general del conjunto de la sociedad, estrechando para ello sus relaciones con las asociaciones de padres de orientación progresista y con las demás instituciones educativas en general.

«Ahora bien, la demolición de las barreras entre la escuela y la vida no sólo se produce por la eliminación del concepto libresco y escolástico del aprendizaje, sino que la misma tendencia actúa asimismo con fuerza en otras direcciones. En otros días existía una separación absoluta entre el hogar y la escuela. Hoy, en cambio, se hacen intentos para juntar a padres y maestros y coordinar de esta manera las influencias llegadas de la escuela con las que actúan en el hogar. El desarrollo de la acción benéfico-social y el estudio de la delincuencia juvenil nos han iluminado sobre la participación que tienen diversos aspectos de la vida en la formación del carácter

del joven. Se hizo así evidente que si el hogar, la escuela, la clínica de orientación infantil, el trabajador social y el tribunal infantil trabajan aislados y para sí, dejan de tener en cuenta la influencia recíproca que ejercen unos sobre otros; por eso fue dibujándose necesariamente la tendencia a integrar sus actividades» (Mannheim, 1961: 79).

Por otra parte, Mannheim insiste también en la importancia de la continuidad y la unidad internas del sistema de enseñanza, y en la necesidad de potenciar firmemente la estrecha interrelación del conjunto de la enseñanza reglada (y de la enseñanza superior, muy en particular) y la educación extraescolar y postescolar en general, algo que apunta ya en la Inglaterra de los cuarenta con el desarrollo relativo de la universidad popular y de la educación de adultos (Ley de Educación para Inglaterra y Gales de 1944).

«Si ha de convertirse la educación en la sólida base de la sociedad, deberá preverse la continuidad de su organización. La educación en Inglaterra, por ejemplo, (...) ha ido transformándose poco a poco en una especie de servicio unificado. La importante Ley de Educación para Inglaterra y Gales (1944) autoriza al Ministro para que lleve a cabo una política nacional. Las tres etapas principales de la educación abarcan todo el campo: educación primaria obligatoria, de los cinco a los doce años; educación secundaria, de los doce a los diecinueve; atenciones a la juventud y educación "ulterior" —incluyendo a los colegios de condado, las disposiciones acerca de los subsidios a las Universidades, los cursos técnicos y de preparación, completos o parciales—para las personas que tengan una edad superior a la de la educación escolar obligatoria. En particular, se considera a la adolescencia con una actitud totalmente nueva, y existen esperanzas de que la educación de adultos se verá reforzada de varias maneras» (Mannheim, 1974: 301).

Según esto, el sistema de enseñanza no debe limitarse a preparar a cada nueva generación para su integración en la vida profesional y en la sociedad en general, sino que tendría también que anuclear todas las experiencias sociales que tienen como objetivo básico la educación permanente de los ciudadanos.

«A estas definiciones de la escuela, que la entienden como una sociedad de transición, que prepara a la juventud para la vida en un mundo adulto de relaciones secundarias, podemos agregar que la educación formal puede preparar el terreno para la vida social al proporcionar un foco para actividades educativas que de otro modo no se relacionarían entre sí. La escuela puede, pues, llevar a cabo su tarea especial, mediante la intensificación o sistematización de las experiencias sociales (...), sólo si no se la considera ya como una institución en la que uno pasa únicamente

sus primeros años, sino como institución que, en una forma u otra, presta sus servicios a todo el sistema social y la vida adulta» (Mannheim, 1974: 296).

Por eso mismo, la educación de adultos no debe concebirse ni funcionar en la práctica como un sucedáneo de la universidad tradicional, sino como un mecanismo social eficaz para la actualización profesional, científica, democrática y cultural en general de todos los ciudadanos, prestando una atención muy especial a la difusión sistemática de las visiones científicas de conjunto sobre la naturaleza y la sociedad y en estrecha relación con otras instituciones educativas creadas para atender parcialmente ese tipo de necesidades.

«La educación de los adultos deberá llevar a cabo, en la vida cotidiana, la misma función integradora que las universidades llevan a cabo para las profesiones liberales. La educación de adultos no seguirá siendo una especie de sustituto de la educación universitaria para los trabajadores y empleados. Se dedicará más bien a ayudar a todos los ciudadanos a que se adapten inteligentemente a las exigencias cambiantes de una sociedad nueva. La educación de adultos es una post-educación y una reeducación para aquellos que quieren mantenerse al corriente de los progresos científicos y de los rápidos cambios sociales. (...). La educación para adultos puede formar parte orgánica del plan de educación pública sólo si se la planea como una continuación ininterrumpida de los servicios de la juventud recientemente integrados» (Mannheim, 1974: 304-305).

«Si la educación de adultos trata verdaderamente de ayudar a crear ciudadanos juiciosos, que se preocupen por los problemas públicos en todas las actividades de la vida, y bien equipados para juzgar los problemas corrientes de la democracia, tendrá que dejar de seguir los impulsos superficiales del momento: (...) habrá de discriminar cada caso y concentrarse en los problemas más importantes».

«El discriminar no significa dictar los gustos o imponer las opiniones de los refinados y hacer que las acepten los legos. El Movimiento Inglés para la Educación de Adultos, por ejemplo, obró sensatamente al basar su programa, en primer lugar, en los deseos de la gente. Pero este método es compatible, sin duda alguna, con un esfuerzo tendente a evitar una variedad sin sentido al organizar cursos fundamentales acerca del estudio del hombre, la naturaleza y la sociedad. (...). Todo ser humano sensato desea un conocimiento integral. (...). Si la ciencia no satisface esta necesidad, lo hará la propaganda o la doctrina dogmática. (...) Hemos aprendido que la integración de los conocimientos es tan importante como el análisis. (...). La síntesis científica, o la integración de los conocimientos, difiere de la del lego o de las síntesis dogmáticas, sobre todo en el hecho de que no está cerrada y siempre se halla lista para nuevas expansiones» (Mannheim, 1974: 305-307).

Concretamente la Universidad Popular puede cumplir de forma satisfactoria con ese tipo de tareas, puesto que trabaja con adultos que tienen ya una experiencia personal de la realidad y de la cultura. Ahora bien, mientras muchos adultos quieren perfeccionarse profesionalmente de forma constante, la «democracia militante» necesita contar con dirigentes sociales y políticos de nuevo tipo. La formación política y científica de tales dirigentes y el perfeccionamiento profesional del trabajador común y del especialista deberían ser, según Mannheim, las dos funciones básicas de esta nueva forma de educación superior.

«Una mente madura, que ha sido moldeada sobre todo por las experiencias de la vida, puede comprender los problemas fundamentales de la época tan bien como cualquier sabio. (...). La sociedad de masas necesita reclutar dirigentes en todas las capas sociales. La democracia ya no puede permitirse que la gobierne una casta privilegiada, que pretenda tener el monopolio de saber lo que es el conocimiento. El dilema fundamental de nuestra época, y el problema al que se enfrenta el hombre, deberán estar al alcance de todos los niveles de educación. Nuestra sociedad puede permitirse una diversidad en la preparación y la especialización, sólo si tratamos constantemente de profundizar y ensanchar nuestros cimientos comunes en materia de educación. (...). Una Universidad Popular (...) deberá proporcionar al hombre común un tipo de establecimiento paralelo a la Universidad que sirve, sobre todo, a los que se dedican a adquirir conocimiento en un plano profesional. En forma similar, la sugerencia de que se establezcan cursos permanentes de revisión para los gerentes, técnicos y, en último término, para todos —especialmente para personas de más de treinta años de edad— está de acuerdo con (...) la necesidad (...) de que se mantenga una educación continua para los adultos» (Mannheim, 1974: 308-309).

4.2. Nuevo profesorado y nueva pedagogía: la calidad de la enseñanza, criterio guía de su democratización

Como Durkheim y como Gramsci, Mannheim sabía muy bien que el éxito de toda reforma educativa real (y no meramente retórica) depende de su asunción por el profesorado. Ahora bien, el nuevo sistema de enseñanza de la «democracia militante» precisa de un maestro capaz de renunciar a todo dogmatismo ideológico y de esforzarse todo lo posible para entender rigurosamente la cultura actual, hacerse con una visión más o menos unitaria y de conjunto de la misma, e impartir al mismo tiempo una instrucción especializada y una formación integradora a sus propios alumnos.

«Existe una profunda diferencia entre un maestro que, después de una deliberación cuidadosa, se dirige a los estudiantes cuyos espíritus aún no están formados, desde un punto de vista que ha sido alcanzado por un pensamiento cuidadoso dirigido a la comprensión de la sociedad total, por una parte, y un maestro que se ocupa exclusivamente de inculcar una perspectiva parcial establecida ya firmemente, por otra» (Mannheim, 1966: 226).

«Una educación para el cambio mismo (...) consiste en una formación del espíritu exenta de todo dogmatismo, que capacite a la persona para levantarse por encima de la corriente de los acontecimientos en lugar de dejarse arrastrar por ellos. (...). Si el profesor moderno quiere proponerse ser no tanto un maestro de escuela como un maestro de vida (...), su propósito habrá de consistir en educar una generación que combine la estabilidad afectiva con la flexibilidad intelectual» (Mannheim, 1961: 84-85).

Para lograrlo necesita conocer muy bien tanto el medio social concreto del que proceden sus alumnos como la estructura general de la sociedad en la que tienen que integrarse como profesionales y como ciudadanos. Y, por la misma razón, habría que incluir como materias troncales de la formación profesional del propio «aprendiz de maestro» la psicología, la sociología general, la sociología de la cultura y la sociología de la educación.

«O para decir todo lo anterior en lenguaje académico: para ayudar a la formación de una educación a la altura de nuestros días son necesarios los cursos siguientes: 1) Sociología de la educación; 2) Ciencia de la conducta humana; 3) Sociología de la cultura; y 4) Análisis de la estructura social» (Mannheim, 1961: 86).

«En una sociedad moderna, compleja y rápidamente cambiante, la educación sólo es adecuada si el profesorado conoce el mundo social de donde vienen sus alumnos y para el que han de ser preparados, y si es capaz de captar la mayor parte de las cosas que dice y hace en función de su resultado social. En todos estos aspectos la sociología es en nuestra época un complemento necesario de la educación cualquiera que sea el país y cualquiera que sea el sistema en que vivamos. (...). Nada es más obvio hoy para la gente inteligente que la necesidad de un panorama objetivo y coherente de la sociedad y de sus posibilidades actuales y futuras» (Mannheim, 1961: 86-87).

En segundo lugar, aparte de criticar la pedagogía autoritaria de la obediencia ciega y su «método del mandato» y las pedagogías liberal y libertaria y su «método de la libertad», Mannheim propugna la síntesis de la espontaneidad creadora y de la disciplina inteligente como clave

principal de la nueva pedagogía de la «democracia militante», de la «planificación de la libertad» y de su nuevo sistema de enseñanza.

Como Marx y como Durkheim, Mannheim concibe de forma dialéctica las relaciones entre el individuo humano y el medio cultural. Como los grandes clásicos de la sociología de la educación en general (y como su contemporáneo Gramsci), considerará igualmente equivocadas la pedagogía autoritaria, con su ideal de la obediencia ciega, y la pedagogía libertaria (e incluso liberal), por su teoría de la existencia de una naturaleza humana eterna y ahistórica y su concepción de la práctica educativa en función de la supuesta espontaneidad total —de la libertad pura, natural— de cada individuo humano.

«Si la vieja educación autoritaria era ciega a las necesidades vitales y psicológicas del niño, el liberalismo del *laissez faire* perturbó el equilibrio sano entre el individuo y la sociedad al concentrar su atención sobre el individuo casi con exclusividad, olvidando el medio concreto de la sociedad dentro del cual se espera la contribución que cada individuo debe aportar» (Mannheim, 1961: 49).

«En la época anterior, la época del liberalismo, la práctica educativa estuvo compartimentizada en extremo: el defecto fundamental de su teoría era su ceguera para la sociedad. No pudo ver la existencia de la sociedad como un factor importante en los asuntos humanos, y si lo vio no lo quiso admitir. En consecuencia, no hizo esfuerzo alguno por ponderar el efecto de la sociedad en los métodos y propósitos de la educación».

«La teoría de la educación liberal insistía en que los valores básicos y los objetivos de la educación tenían carácter eterno y en que el propósito final y exclusivo de la educación consistía en el fomento del libre desarrollo de la personalidad mediante el despliegue sin impedimentos de sus cualidades innatas. (...). Esta teoría está demasiado aislada de la historia para que pueda ser realmente útil en situaciones concretas» (Mannheim, 1961: 81).

Al igual que Gramsci, Mannheim piensa que el naturalismo roussoniano debe situarse en su contexto sociohistórico concreto, como producto lógico de la reacción espontánea frente al dominio secular de la pedagogía autoritaria (Mannheim, 1974: 257 y ss.). Por tanto, en sus orígenes, fue una actitud pedagógica de tipo progresivo. En cambio, el caso de los movimientos de renovación pedagógica de inspiración roussoniana (liberales o libertarios) es bien distinto. Su denuncia de los peligros de la inculcación sistemática, de la represión autoritaria y de la obediencia ciega —en contraste con su canto encendido de los valores de la espontaneidad, la capacidad creadora y la experiencia libre— se entiende igualmente en clave sociológica. La existencia históricosocial

de estas tendencias pedagógicas ultracríticas es posible, precisamente, porque se trata de orientaciones puramente teóricas y que apenas influyen realmente en la educación social. Es más: si persisten, es fundamentalmente porque las minorías intelectuales que las alimentan se encuentran relativamente a resguardo de las exigencias más comunes de la existencia social, mientras se sirven de esas posiciones ideológicas para afirmar su individualismo inmoderado, producir su identidad social y reproducir su situación relativamente privilegiada.

«Nuestros movimientos educativos progresivos, con muchas de sus escuelas experimentales, se vieron forzados por circunstancias históricas a representar en la sociedad el papel de la oposición. Esto significa que su función histórica fue siempre la de acentuar el método de la libertad. Se esforzaron por probar que era mucho más lo que podía conseguirse con el método de la libertad que con el método del mandato; señalaron los peligros de la inculcación, de la represión y de la obediencia ciega, subrayando al contrario el valor de la espontaneidad, de la capacidad creadora y de la experimentación libre. La ventaja de estar en la oposición consiste en que no se tiene que aceptar la responsabilidad de preocuparse por el conjunto de la estructura social. De esta suerte, pudieron llevar hasta sus límites más extremos los métodos de la libertad, sin que les asustara la posibilidad de un colapso de todo el edificio social; y pudieron hacerlo en la medida en que existían fuerzas tradicionales y autoritarias que hacían todo lo posible para impedir que su método fuera puesto en práctica. Se encontraban así en la posición de los primeros cristianos que, en lucha contra el Imperio romano, rogaban en secreto por su existencia, porque en medio de todo en él se basaba la posibilidad de la suya propia» (Mannheim, 1961: 73).

La práctica educativa modela siempre el tipo humano más coherente con la estructura social. En cualquier caso, en la situación actual, no se trata en absoluto de tener que optar necesariamente entre las pedagogías extremas de la obediencia ciega y la libertad utópica. Aparte de que caben muchas posibilidades intermedias, de lo que se trata es de organizar la educación de modo que se logre la mejor combinación posible entre la espontaneidad creadora y la disciplina inteligente: la personalidad democrática. Es decir: hay que educar, ante todo, para la solidaridad afectiva y la cohesión social; y, al mismo tiempo, hay que fomentar la libertad de juicio, el equilibrio psíquico personal y en general las cualidades que distinguen a la personalidad independiente. Y, aunque no sea cuestión de una estrategia pedagógica articulada según criterios de temporalidad, sino permanente, lo primero habrá de dominar lógicamente en los niveles más básicos de la educación y lo segundo, progresivamente, en los de tipo medio y superior.

«Si en una sociedad planificada hemos de aprender a pensar en la totalidad y en el servicio de esa totalidad tendremos que modificar nuestras actitudes partidistas y en consecuencia los mismos individuos que antes defendían nuevas formas de libertad, tendrán que preocuparse al mismo tiempo por nuevas formas de autoridad. (...). Hemos de encontrar nuevas formas de autoridad que no se basen ni en la obediencia ciega, ni en ese tipo de experiencia colectiva de formación lenta que era el ideal de los anarquistas y del liberalismo radical. Deben de existir formas de autoridad entre esos dos extremos. Formas que, por una parte, no destruyan la espontaneidad ni el discernimiento inteligente, pero que sean posibles, por otra, dentro de una sociedad compleja que no siempre puede aguardar a que el consentimiento espontáneo lleve a la decisión. (...). La elección no está entre la libertad absoluta y la obediencia ciega; todo lo contrario. Existen matices y gradaciones entre estos dos extremos» (Mannheim, 1961: 74).

¿Hemos de educar para la conformidad colectiva o hemos de fomentar el desarrollo de una personalidad independiente y equilibrada? La solución se encuentra en cierto tipo gradual, es decir, en una educación por grados: en primer lugar para la conformidad colectiva, y luego para la formación de una personalidad equilibrada y polifacética. Desde luego no entiendo por estos grados secuencias temporales, sino fases en el uso de métodos que gradualmente conducen al mismo tiempo a la creación de respuestas de tipo colectivo y a la formación de actitudes independientes. (...) Nuestro sistema habrá de desarrollar una estrategia educativa mediante la cual fomentar en los planos inferiores la obediencia, la conformidad básica, la formación de hábitos, el entrenamiento afectivo y la cohesión. Pero, en cambio, en los niveles superiores habrá de fomentarse la emergencia gradual de aquellas cualidades que hacen posible la individualización y la creación de personalidades independientes. Para nosotros, la existencia del grupo, la fidelidad a causas comunes y la solidaridad afectiva, no han de estar en contradicción con la aparición de una personalidad independiente dotada de capacidad crítica» (Mannheim, 1961: 75-76).

Por último, la democratización de la enseñanza representa la posibilidad de una auténtica revolución cultural, pero puede desaprovecharse si no se planifica adecuadamente. No basta con el desarrollo extensivo del sistema educativo moderno. El criterio guía de su democratización real lo constituye la calidad de la enseñanza. Y ésta consiste en la elevación sistemática del pensamiento inferior al nivel superior, y no en la nivelación por abajo. La reforma progresista del sistema de enseñanza debe garantizar la calidad, fomentar la progresividad e impedir el deterioro de la enseñanza. Ahora bien, una reforma demasiado rápida del sistema de enseñanza tradicional puede convertirse en un enorme fraude social, en una transformación social puramente formal, aparente, e

incluso en un factor importante en orden al deterioro de la cultura de una sociedad determinada en general. Para impedirlo, aparte de ensanchar extraordinariamente el sistema de la enseñanza reglada, hay que potenciar la creación de todo tipo de instituciones que posibiliten una educación realmente democrática, rigurosa y permanente de toda la población. Por lo demás, no se trata de partir de cero, sino de aprovechar las mejores lecciones de la experiencia histórica: el régimen de internado de los colegios tradicionales de la élite británica, por ejemplo, debidamente democratizado, constituye un buen modelo a seguir. Pero, en cualquier caso, todo debe subordinarse al criterio rector de la estrategia democratizadora del conjunto del sistema de enseñanza: la calidad de la enseñanza, como garantía de la producción social de un nuevo tipo de dirigentes, demócratas, militantes y planificadores de la libertad.

«Se puede ser un excelente demócrata o socialista y admitir, sin embargo, que una expansión demasiado veloz de la cultura puede conducir a una asimilación inadecuada de sus contenidos, a la superficialidad y a la decadencia rápida de sus pautas. (...). Dicho de otra forma: la democratización de la cultura sólo beneficiará a la humanidad si se preserva la cualidad de esa cultura. Si esto no ocurre así, no habrá que echarle la culpa a las clases inferiores, sino a aquellos que no se dieron cuenta de que la admisión rápida de las mayorías a los beneficios de la cultura tenía que haberse preparado cuidadosamente tanto en el campo social como en el educativo. (...). La elevación social y cultural de las clases ascendentes es un problema de estrategia social en el que deben jugar su papel tanto las escuelas primarias y secundarias, como las universidades, la educación de adultos, etcétera» (Mannheim, 1961: 66-67).

«Se ha hecho patente en forma repentina la inadecuación numérica de las instituciones académicas existentes. Para que puedan estudiar mayor número de estudiantes universitarios y graduados, hay que cambiar y ampliar el sistema de escuela secundarias, y deben concederse mayor número de becas. El problema consiste en cómo ampliar y democratizar el sistema para llegar a acuerdos y armonizar intereses opuestos».

«El sistema de escuelas "públicas" con internado, en la Gran Bretaña, por ejemplo, tiene muchos rasgos que deben ser no solamente conservados, sino también socializados. Es decir, que hay que aumentar las becas (...). Podrían fundarse nuevas escuelas de este tipo, para que no sólo fuera una minoría, sino los mejores elementos de la población, y, en última instancia, todo el mundo, los que compartieran los elementos valiosos de la tradición. Una democratización prudente no deberá considerar solamente la cantidad de alumnos que reciben educación, sino que deberá también justipreciar cuidadosamente la sustancia de los conocimientos que se impartan. Es más importante conservar las formas más elevadas de

las realizaciones culturales. que iniciar una expansión repentina. La exigencia de que se mantengan ciertas normas, comprendida en forma adecuada, es tan democrática como la de que todos tengan acceso a las escuelas. No toda expansión ha de diluir forzosamente los niveles de educación» (Mannheim, 1974: 133-135).

Tradicionalmente, los grupos sociales dominantes han integrado en sus filas a los dirigentes potenciales de las clases trabajadoras (la «traición del becario», de que habla Gramsci). Pero esto no tiene que ser siempre necesariamente así. Además, hoy resulta perfectamente posible la creación de una nueva clase de dirigentes y su extensión por todo el tejido social, como demócratas militantes y planificadores de la libertad.

«Se puede llevar a cabo la reconstrucción de una clase dirigente histórica mediante la ampliación de su base, produciendo automáticamente una transformación interior y una nueva mentalidad mediante la fusión con los recién llegados» (Mannheim, 1974: 137).

5. SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULO Y SOCIOLOGIA DE LA DIDÁCTICA

La sociología de la educación de Mannheim constituye también el marco teórico y político general de una sociología del currículum original, en la que cabe destacar tres puntos principales: 1) la distinción clara entre lo que hoy se denomina currículum manifiesto y currículum oculto; 2) los contenidos y la organización curriculares fundamentales de la formación básica, de la educación de adultos y de la enseñanza universitaria; y 3) el seminario y el taller como formas principales de la articulación pedagógica de las diferentes técnicas didácticas.

5.1. Currículum oculto y currículum manifiesto

Ante todo, hay que distinguir entre lo que se enseña (los contenidos sobre los que descansa la instrucción escolar) y la forma como se enseña. Algo de lo que se habla menos, pero que es bastante más complejo y, desde luego, más importante.

«Todo lo que enseñamos y, más aún, la forma como enseñamos, tiene un determinado efecto en la formación del carácter (...). Sabemos hoy que el tipo de juego que se ofrezca y los detalles íntimos de la organización de la escuela son mucho más importantes que los títulos que demos a esos

sistemas escolares. La organización social de la escuela, el tipo de los "papeles" sociales en que se pueda participar, el predominio de la competencia o de la cooperación, y la existencia de una mayor oportunidad para el trabajo en equipo que para la tarea solitaria, todas son cosas que contribuyen al tipo de hombre que habrá de formarse en semejantes situaciones» (Mannheim, 1961: 80).

Hay que contar así con los efectos educativos indudables del modelo de escuela, de su forma característica de organización: jerárquica o democrática; para la competencia individualista o para la cooperación y la solidaridad. El sistema de enseñanza tradicional respondía a la primera de estas dos opciones fundamentales. Pero, para ser realmente eficaz, una política educativa democrática tendría que inclinarse decididamente por la segunda de esas alternativas. Supuesto esto, debe impedir también que la escuela funcione como un mecanismo reproductor de la desigualdad social, acertando a sacar partido del sistema de internado inglés y de las mejores lecciones de la experiencia histórica en general, y aprovechando curricularmente la sociabilidad espontánea del alumno de la escuela primaria y secundaria y las ventajas educativas del grupo de iguales.

«Si no se emplean a tiempo las potencialidades de la época camaraderil queda sin freno la tendencia egoísta de los hombres, produciéndose así una atomización de la sociedad, donde el aislamiento y una apetencia exagerada por la vida privada serán el tormento del individuo. La represión en la adolescencia de las aspiraciones por una vida en común, aspiraciones que alcanzan entonces su máxima intensidad, conducirá más tarde a una competencia exagerada».

«Las escuelas públicas, desde luego, crean cierta oportunidad para esta experiencia camaraderil. Pero apenas puede decirse que fomenten en forma suficiente los poderes autoreguladores de la vida colectiva espontánea. (...) Siendo cierto que en una democracia verdadera debiera aprovecharse la edad de los grupos de camaradería para conseguir una auténtica penetración recíproca de las diversas clases y para la creación de una unidad y conformidad básica en todo el ámbito nacional, en la realidad esas escuelas públicas sirven más bien a las ideas de segregación y de separación en compartimentos de los diversos grupos».

«El problema real, por tanto, no parece estar en si tales escuelas deben preservarse o abolirse, sino en qué forma deben preservarse, es decir, cómo y con qué espíritu deben continuar. Esto por lo pronto parece evidente: en el **boarding system** (internado escolar) y en muchos otros rasgos de sus tradiciones, estas escuelas han preservado virtudes que deben socializarse más bien que extirparse» (Mannheim, 1961: 65-66).

En segundo lugar, es enormemente importante el criterio de selección, el tipo dominante de los contenidos curriculares y, sobre todo, la forma misma de estructurarse lo que hoy se llama *currículum* manifiesto. Una estructuración excesivamente fragmentaria y especializada segmenta la cultura, atomiza el aprendizaje real y priva en definitiva al alumno de la posibilidad de alcanzar en algún momento una visión suficientemente unitaria y crítica de su propio medio, convirtiéndolo de paso en una presa fácil de la propaganda ideológica y retórica. En cambio, con una estructuración coherente, unitaria e integral, ocurre precisamente todo lo contrario.

«La especialización exagerada es un método mediante el cual se neutraliza el interés auténtico por los problemas reales y por las soluciones posibles. La especialización es necesaria en una época de diferenciación en extremo desarrollada. Pero que no se haga ningún esfuerzo para coordinar los distintos resultados de la investigación especializada y las diferentes materias contenidas en el *currículum* se debe tan sólo a que no se desea una imagen sintética. No sólo se hace incapaz al estudiante de rechazar por sí los intentos de síntesis de carácter diletante, sino que se le priva asimismo de toda capacidad crítica en virtud de un método de enseñanza donde cada uno sólo es responsable de un trozo de investigación desconectado de los demás en la que nunca se estimula a nadie a pensar las situaciones en su totalidad. (...). El gran peligro de la situación actual está en que, sin una formación adecuada en los métodos de síntesis, los estudiantes están expuestos a ser presa fácil de diletantes y propagandistas que exploten esa apetencia de una visión de conjunto en beneficio de intereses de partido o de los suyos personales propios» (Mannheim, 1961: 93).

Lo ideal es el diseño integrador del conjunto del *currículum*, en el doble plano de los contenidos básicos de la instrucción y de las relaciones generales entre la sociedad y la escuela. Por lo demás, la formación plena de la persona no puede garantizarse en absoluto con el recurso a una determinada asignatura (de religión, de filosofía o de moral), sino que depende del funcionamiento general del *currículum* escolar (oculto y manifiesto) y del conjunto de la sociedad (de su influencia sobre los distintos individuos concretos).

«Esta percepción de la necesidad de integración en la vida (...) llevó a la formación de un concepto integral del *currículum*. Proceso que puede mostrarse, mejor que en otra parte, en los cambios en nuestro concepto de la educación moral. Hace años, el aspecto moral del yo permanecía también compartimentizado y se creía que se le había rendido ya el debido tributo si se insertaba en el *currículum* alguna enseñanza de educación moral o religiosa. Hoy sabemos perfectamente que esta educación religio-

sa o moral está destinada a quedar sin efecto a menos que se la ponga en relación con otras partes del **currículum**. (...)».

«Estas tendencias integradoras en el **currículum** no son en sí mismas sino la expresión de una evidencia psicológica más profunda, la de que la personalidad es una e indivisible. Si en la actualidad abandonamos el previo concepto rígido de las materias de enseñanza y nos esforzamos por relacionar el conocimiento adquirido en un curso con el obtenido en los demás, todo esto es porque sabemos perfectamente que sólo un ataque combinado tiene efectividad sobre el espíritu del individuo. La eficacia de nuestra enseñanza depende de la forma como relacionemos las nuevas experiencias con el trasfondo de las que ya posee el individuo. En último extremo, la formación ideal de un ser humano ha de tener en cuenta toda la historia y muchos de los factores sociales que actúan sobre él aparte de la escuela. De esta suerte la educación se hace integral en dos aspectos: a) al integrar sus actividades con las actividades de otras instituciones sociales; y b) con respecto a la plenitud y totalidad de la persona» (Mannheim, 1961: 79-80).

En este sentido, Mannheim resaltará la eficacia pedagógica de las «ideas directrices» de tipo durkheimiano: es decir, de los contenidos generales esenciales y potencialmente más unificadores. Y lo hace en el contexto de la denuncia de la frecuente confusión (a título de radicalización crítica y académica) de la tolerancia y la objetividad con la neutralidad, por más intensa que sea la obsesión política por el consenso social. Este tipo de actitudes pedagógicas, que además suele ir unido al desprecio general de los contenidos educativos, no constituye sino una manifestación más del formalismo pedagógico elitista. En lugar de dejar de este modo al alumno prácticamente inerte frente a su propio medio y frente a quienes lo dominan, el nuevo sistema de enseñanza debe proporcionarle la posibilidad objetiva de hacerse algún día con una concepción rigurosamente personal del mundo, de la sociedad y del presente histórico, y de participar activamente en la construcción democrática y eficaz de ese mismo presente.

«El otro factor en nuestra enseñanza académica que impidió el desarrollo de una conciencia social fue nuestra interpretación equivocada de la tolerancia y la objetividad confundidas con la neutralidad. Ni la tolerancia democrática, ni la objetividad científica exigen que dejemos de defender las posiciones tenidas por verdaderas, ni que se evite toda discusión sobre los objetivos y valores finales de la vida».

«Pero esto era exactamente lo que la enseñanza académica solía proponerse. El estudio de las materias por los profesores democráticos se parecía mucho a una conversación de salón, cuidadosamente conducida, donde todo el mundo evita las cuestiones que pudieran llevar a una apasionada

discusión en la busca de la verdad. Fue exactamente ese tipo de neutralización el causante de un clima mental que desde el principio desalentaba todo intento de distinguir entre cuestiones esenciales y no esenciales. La mentalidad académica se enorgullecía de conceder el máximo de atención posible a cosas insignificantes y ridiculizaba a todos los que querían conceder prelación a cosas de mayor importancia. A este respecto basta mencionar aquel caduco principio educativo que sostenía la no importancia de la materia de estudio y que ésta era solamente una cuestión de disciplina mental. Afirmación a la que era fácil oponer la siguiente: ¿Y por qué no hemos de adquirir esta disciplina mental en el estudio de las materias que más nos interesan? La tendencia inconsciente a neutralizar el saber (...) parecía tender deliberadamente a evitar aquellas situaciones en las que uno se viera obligado a aprender las cosas esenciales y a adoptar después una posición firme. (...). Una educación que trata de evitar que se piense sobre una materia en todas sus ramificaciones y que se tome luego una posición definida, está destinada a crear un tipo humano incapaz de ofrecer la menor resistencia cuando la vida lo circunde con un arsenal de doctrinas y de propaganda. Cuando este hombre se enfrente con las grandes cuestiones de la vida llamará despectivamente, en sus sentimientos de inferioridad, "intelectual" o "sabio" a todo aquel que trate de encontrar una solución, y desarrollará una actitud de odio a todo pensamiento en general, evitando toda discusión (Mannheim, 1961: 95-96).

«En nuestra situación actual no puede ser sana ninguna educación si no forma al individuo de tal manera que éste pueda ser capaz de tener conciencia de la situación en que se encuentra, y de este modo elegir y decidirse después de una deliberación cuidadosa. (...) Las diferencias de opinión no matan la solidaridad siempre que se mantenga (...) que el arreglo pacífico de las diferencias es mejor que todo arreglo por la violencia» (Mannheim, 1961: 96-97).

5.2. Diseño curricular básico: ciencias sociales y síntesis general de la experiencia histórica

El sistema de enseñanza liberal —basculando siempre ideológicamente entre el innatismo filosófico y el empirismo positivista— ignoró sistemáticamente la sociología y la historia. Esta ignorancia no era tan grave cuando la cultura era básicamente rural, preindustrial, y cuando cualquiera podía hacerse fácilmente con una visión clara de su unidad y de su lógica general. En cambio, la complejidad y los numerosos conflictos estructurales de la sociedad industrial avanzada (preelectrónica o electrónica) difícilmente pueden entenderse ni afrontarse con garantías de éxito si no es sobre la base de las ciencias sociales.

«Nuestros padres y abuelos pudieron pasarse sin teorías sociológicas porque la interdependencia entre las instituciones y las actividades humanas de una villa o pequeña comunidad era demasiado obvia y cualquiera la podía ver. En la época de nuestros antepasados, la sociología era en su conjunto un fragmento del sentido común; pero el desarrollo inmenso de la sociedad industrial, la actuación invisible de sus fuerzas, han hecho de la sociedad algo mucho más enigmático para el individuo actual. (...)».

«Por fortuna, en estas últimas décadas se ha acumulado una gran cantidad de saber en las distintas ramas de la psicología y de la sociología. (...). De esta suerte se ha hecho imposible a la larga el tratamiento de los innumerables casos de desajuste, personales y sociales, producidos por el desarrollo de nuestra sociedad industrial, sin tener en cuenta ese conocimiento acumulado que nos enseña lo que es la naturaleza humana y su condicionamiento» (Mannheim, 1961: 82-83).

De hecho, la crisis de la enseñanza media de tipo clásico o tradicional está estrechamente relacionada con la necesidad de una instrucción básica de tipo científico-social con vistas a la dirección democrática de la sociedad y al control popular del gobierno. Lo que ocurre es que no acaba de reconocerse así, porque las fuerzas sociales hegemónicas no se interesan realmente en la construcción social de la «democracia militante» y de la «planificación para la libertad». Sin embargo, hoy es ya imposible el tipo de control minoritario y elitista de la sociedad tradicional y la experiencia demuestra que la ignorancia de las masas puede acabar siendo mucho más peligrosa que su educación racional. La expulsión de las ciencias sociales del curriculum básico y universitario puede acabar pagándose, por tanto, por todos y muy cara.

«La exclusión del conocimiento sociológico de los **currícula** de universidades y escuelas secundarias es una forma peligrosa de impedir que pueda pensarse sobre cuestiones fundamentales del día. (...). Hoy se hace cada día más evidente que es imposible la supervivencia de la democracia si en ella se olvida la ciencia de la sociedad, ciencia igualmente necesaria como guía para los que gobiernan y para los que tienen que juzgar las realizaciones de los primeros como partes de un esquema coherente de reformas. Pasaron ya los tiempos en que pequeñas minorías podían basar la perpetuación de su dominio en la ignorancia de la mayoría de la población. Las masas ineducadas y no informadas de hoy son un peligro mayor para el mantenimiento de un orden cualquiera que las clases con una orientación consciente y con expectativas razonables» (Mannheim, 1961: 63-64).

«Si hay que establecer la cohesión con rapidez, habrá que emplear probablemente métodos modernos para persuadir a las masas. (...). En cuanto a este problema, la tradición "clásica", con su énfasis exagerado

respecto a la "cultura", deberá ser nuevamente considerada. El desprecio ante la preparación práctica vocacional es el legado de una época que ha pasado ya, en que el trabajo lo hacían los esclavos, y los hombres libres se dedicaban a las **artes liberales**(...). Esta concepción clasicista de la antigüedad habrá de desaparecer si queremos que la tradición clásica tenga algún sentido para una generación que ha de enfrentarse con amplios cambios sociales, y posiblemente con el caos, y desea llegar a una comprensión realista de las fuerzas sociales. (...). En lugar de una nueva interpretación de los clásicos, la instrucción en las ciencias sociales puede pasar a ser el núcleo central de un plan de estudios destinado a integrar una nueva **élite dirigente**» (Mannheim, 1974: 136-137).

Por otra parte, la organización curricular y los contenidos básicos de la enseñanza universitaria deben garantizar la producción y la difusión sociales de la concepción integral del hombre, de la sociedad y del mundo (es decir, del resumen de la experiencia histórica alcanzada por la especie humana), como tronco curricular de las distintas facultades y escuelas superiores; y la investigación y la preparación profesional como objetivos curriculares complementarios. Algo que implica igualmente la reforma en profundidad de la universidad, como vienen apuntando los intelectuales más clarividentes. Ortega y Gasset, por ejemplo, se mueve ya en esa dirección cuando habla de la triple **misión de la universidad** (preparación profesional, investigación y educación general) y al denunciar más concretamente la situación actual de la enseñanza superior. En su opinión, aparte de la desconexión de hecho de sus tres funciones básicas, habría que resaltar la destrucción de la idea misma de **universitas** como consecuencia de la especialización y la superespecialización científicas y académicas crecientes. Ahora bien, aunque Mannheim comparte el proyecto orteguiano de una Facultad de la Cultura, como cauce institucional básico de la producción social del pensamiento general y más alto de la humanidad en cada momento histórico, lo matizará en un doble sentido: por una parte, ese resumen máximamente abstracto de la acción y experiencia humanas no se identifica con ninguna filosofía de la vida, sino que resulta de la integración sistemática y continua de las principales manifestaciones de la cultura y de la ciencia en particular; supuesto esto, debe incorporarse al tronco común del curriculum universitario, para garantizar la formación de todos los universitarios y en tanto que sólido cimiento de la investigación y de la orientación académica y profesional.

«Ortega y Gasset expone la idea adecuada: que el hombre educado se distingue por su conocimiento de las filosofías vitales que rigen su época. En nuestra opinión, esta orientación fundamental debería ser completada

por un conocimiento de los hechos que permitiera a todos formar ideas sólidas y adecuadas acerca del lugar del hombre en la naturaleza y en la sociedad. A este respecto, deberemos examinar los problemas de nuestra sociedad contemporánea, especialmente el que plantea la democracia, y los problemas educativos relacionados con ella. Una vez que se haya establecido para todos los estudiantes dicho plan básico de estudios, podrá encontrar su lugar adecuado la preparación para la investigación y para las profesiones. Ninguna de estas actividades se encontraría operando en el vacío, como con tanta frecuencia ocurre en la actualidad, sino que todas podrían relacionarse con ese núcleo» (Mannheim, 1961: 310).

Por último, el diseño general de los contenidos y la organización curriculares básicos de la educación de adultos viene a abundar en esta misma dirección: visión integral, científica y actual del mundo para todos los ciudadanos; educación permanente de toda la población; y cursos de la universidad popular sobre los problemas fundamentales de la naturaleza y de la cultura.

5.3. El problema del método: el seminario y el taller, modelos de articulación de la técnica didáctica

En una sociedad tradicional los métodos de enseñanza son básicamente imitativos y formales: constituyen la técnica más idónea para la reproducción académica de una cultura básicamente estática. Pero una sociedad tan dinámica como la actual tiene que hallar el modo de proporcionar a los individuos una visión personal del mundo y un pensamiento independiente, que les capacite para enfrentarse con éxito al cambio social.

«Los métodos tradicionales de enseñanza estuvieron justificados mientras su función principal consistió en el espíritu de la conformidad y de la disposición típica para las adaptaciones reiteradas, características de una sociedad estática. Pero estos mismos métodos llegan a ser un impedimento para la comprensión del mundo en transición en que nos encontramos si embarazan el espíritu de aventura y de adaptación creadora a la experiencia imprevista» (Mannheim, 1961: 63).

Por eso mismo, Mannheim insistirá ante todo en la estrecha relación existente entre método y los contenidos más básicos del pensamiento. Sabe que, en general, el método no consiste sino en la aplicación sistemática de la experiencia previamente ganada a la resolución de los nuevos problemas que surgen constantemente de la acción (en el dominio de lo desconocido y a partir de lo que ya se sabe). Y esto tanto en el

terreno de la investigación como en el de la enseñanza: en el caso de la didáctica, lo más decisivo es conseguir la más estrecha relación posible entre los contenidos que se imparten y la experiencia previa personal del alumno (lo que éste ya sabe). Aparte de esto, hay también algunas otras cosas bastante útiles: un buen conocimiento de lo mejor de la educación tradicional; «una formación adecuada en los métodos de síntesis»; y la interrelación sistemática entre los contenidos y las técnicas de la enseñanza y las lecciones objetivas y las técnicas educativas más características de la vida real de cada día.

«La eficacia de nuestra enseñanza depende de la forma como relacionemos las nuevas experiencias con el trasfondo de las que ya posee el individuo» (Mannheim, 1961: 80).

«Será asimismo necesario un examen a fondo de los métodos educativos dominantes en esas escuelas que han preservado virtudes que deben socializarse más bien que extirparse» (Mannheim, 1961: 66).

«Sin una formación adecuada en los métodos de síntesis, los estudiantes están expuestos a ser presa fácil de diletantes y propagandistas» (Mannheim, 1961: 93).

«Se debe asimismo a la influencia saludable de la educación de adultos el reconocimiento de que la educación ha de ir mano a mano con la vida, de que la sociedad es un agente educativo y de que la educación escolar únicamente es buena si incorpora en muchos de sus métodos las técnicas educativas de la vida. De ahora en adelante el propósito de la escuela no consiste sólo en enseñar un conocimiento hecho, sino en capacitar para un aprendizaje más eficaz de la vida misma» (Mannheim, 1961: 79).

«La historia y la vida práctica muestran una inquietud constante, aunque inconsciente, en la búsqueda de los métodos de educación más adecuados en las diferentes esferas del saber. La vida es un proceso incesante de adiestramiento y de educación. Los usos, las costumbres y los hábitos se forman en procesos y en situaciones de los que somos completamente inconscientes. Las formas de asociación están cambiando continuamente: las relaciones entre individuos, entre los individuos y los grupos varían de un instante a otro» (Mannheim, 1966: 243).

Supuestos estos criterios metodológicos básicos, hay que distinguir entre dos modelos principales de articulación de las técnicas pedagógicas: el seminario y el taller. El primero se basa en la exposición magistral, en su confrontación crítica mediante la lectura personal y en la discusión final en común; es un modelo fundamentalmente intelectualista, característico del saber sistemático y tradicionalmente dominante en los centros de enseñanza media y superior. En cambio, el segundo surge en el taller en que conviven maestro y discípulo. No tiene nada de

sistemático, sino que se basa en la comunicación continua entre ambos a propósito de cada problema práctico y en cada situación concreta. Pero modela la personalidad del individuo de forma total: la aclaración creadora permanente del experto transmite al aprendiz la técnica, la idea y el estilo; la convivencia continua modela sobre todo la personalidad del más joven; pero el producto final es obra de todos.

«Como primera orientación presentamos dos tendencias de la vida moderna que desempeñan un importante papel en la configuración interna y externa de la generación que se está formando en el presente. Por un lado, existe la tendencia, en consonancia con el intelectualismo moderno, a hacer homogéneas y a intelectualizar las formas de educación y la propagación del saber. En contraste con ello está el Romanticismo, que desea la vuelta a formas más antiguas y más "originales" de educación».

«El significado de lo que acabamos de decir se aclarará con un ejemplo. Para la transmisión del saber de mera clasificación, la lectura es el tipo más conveniente de técnica pedagógica. Si el conocimiento tiene que ser sistematizado, clasificado en tipos u ordenado de otra manera, la forma pedagógica más adecuada parece que ha de ser esa especie peculiar de subordinación que resulta evidente cuando se oye una explicación. El "oyente", como mero "oyente", toma conocimiento de ella. (...). Pero puesto que el contenido de la lectura no está relacionado con textos sagrados y autoritarios, sino con materiales que son públicos y sujetos a la investigación libre e independiente y susceptibles de verificación, es posible que la discusión siga a la lectura. Esto justifica el procedimiento llamado de seminario» (Mannheim, 1966: 243-244).

«En nuestra época, lo inadecuado de un sistema educativo que se limita asimismo a transmitir y comunicar el saber al estudiante por el sistema de lectura, que subordina al "oyente" con respecto al "lector", llega a ser, de un modo muy agudo, evidente en las esferas que estamos acostumbrados a llamar "artes". Aquí, también, la preparación en academias organizadas ha desplazado a la forma más antigua de asociación entre maestro y discípulo que tenía por prototipo el taller (**atelier**). El tipo de asociación característica del taller es mucho más conveniente (...). El taller hace posible una correlación de participación mutua entre el maestro y el aprendiz. En este caso, nada es expuesto sistemáticamente para que el aprendiz "tome conocimiento de ello". Todo lo que se comunica se muestra en situaciones concretas, "como oportunidades para aprovechar"; no es simplemente dicho. El aprendiz y el maestro trabajan juntos, se ayudan uno al otro y participan en común en la terminación de las empresas creadoras que pueden haberse originado en cualquiera de ellos. La iniciativa es transmitida desde el maestro al discípulo y encuentra una respuesta. Junto con la transmisión de la técnica tiene lugar también la transmisión de la idea, del estilo, y no a través de la discusión teórica, sino de la aclaración

creadora, colaboradora, del objetivo que unifica a ambos. De esta manera, el conjunto de la persona queda afectado y existe una gran diferencia entre esa correlación humana y el simple "tomar conocimiento" que está implícito en el sistema de lectura» (Mannheim, 1966: 245).

El romanticismo pedagógico ha contribuido a la introducción con relativo éxito del método del taller en las escuelas de artes y oficios y en el parvulario y en el jardín de infancia. Sin embargo, este tipo de articulación pedagógica de las técnicas didácticas es bastante ineficaz cuando se trata de abordar la enseñanza del conocimiento sistemático y de las artes técnicamente más complejas de hoy en día (como la arquitectura, por ejemplo). En ese caso, lo más conveniente es siempre la combinación ideal del modelo intelectualista académico y de la educación personalizada del taller, así como su concreción en función del contenido más nuclear de cada currículum.

«El impulso romántico llevó a un reconocimiento instintivo de la superioridad de la forma de asociación que es característica del taller. (...). El predominio de esta corriente romántica ha conseguido, en efecto, resultados prácticos en algunos campos, como, por ejemplo, en los oficios, o, para considerar una esfera muy diferente, en las escuelas de párvulos y en los jardines de infancia. (...). Pero la tendencia romántica llega a su límite dondequiera que el conocimiento sistemático constituye un requisito previo indispensable de la vida moderna. Cuando más avanzado es el nivel de preparación y más compleja la forma de la obra artística, tanto más discutible suele llegar a ser la utilización de los métodos de taller, a pesar de que puedan atribuirse gran número de excesos a la superracionalización superflua en estos planos superiores de la actividad. (...). Ya no puede encontrarse una solución en uno o en otro extremo, sino sólo sobre la base de una mediación realista entre las diversas corrientes en conflicto de nuestro tiempo, lo que exige que intentemos descubrir, con exactitud, en cada caso concreto en qué medida debe ser utilizado el procedimiento sistematizador y en qué medida el procedimiento educativo personal, de acuerdo con el contenido particular del conocimiento que se transmite» (Mannheim, 1966: 246-247).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO HINOJOL, I. (1980): *Educación y sociologías de la educación*. CIS, Madrid.
— (1984): «Nuevos pasos en el desencantamiento. La sociología del currículum», *Infancia y aprendizaje*, n.º 25, pp. 115-124.
— (1987): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en C. Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, pp. 523-541.
ARON, R. (1965): *La sociología alemana contemporánea*, Paidós, Buenos Aires.

- FLOUD, J. (1970): «Karl Mannheim», en T. Raison (ed): *Los padres fundadores de la ciencia social*, Anagrama, Barcelona.
- GONZALEZ GARCIA, J. M.³ (1979): *La sociología del conocimiento hoy*, Ediciones del Espejo, Madrid.
- HINSHAW, V. G. (1982): «La importancia epistemológica de la sociología del conocimiento de Mannheim», en Remmling, G.W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México
- KUHN, TH. (1979): *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, Madrid.
- LAVINE, TH. Z. (1982): «Karl Mannheim y el funcionalismo contemporáneo», en Remmling, G.W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- LUKACS, G. (1968): *El asalto a la razón*, Grijalbo, Barcelona.
- (1969): *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo, México.
- MANNHEIM, K. (1943): *Libertad y planificación social. Hombre y sociedad en una época de reconstrucción*, FCE, México.
- (1952): *Essays on the Sociology of Knowledge*, T. Routledge and Kegan Paul, London.
- (1960): *Sociología sistemática*, Revista de Derecho Privado, Madrid.
- (1961): *Diagnóstico de nuestro tiempo*, FCE, México.
- (1963 a): *Ensayos de sociología y psicología social*, FCE, México.
- (1963 b): *Ensayos de sociología de la cultura*, Aguilar, Madrid.
- (1966): *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, Aguilar, Madrid.
- (1974): *Libertad, poder y planificación democrática*, FEC, México.
- (1982): «Historicismo», en Remmling, G.W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, pp. 141-57.
- MANNHEIM, K. y STEWART, W.A.C. (1962): *Introducción a la sociología de la educación*, Revista de Derecho Privado, Madrid.
- MERTON, R.K. (1970): «Karl Mannheim y la sociología del conocimiento», en *Teoría y estructura sociales*, FCE, México.
- QUINTANILLA, M.A. (1974): «Sobre el concepto marxista de ideología», *Sistema*, n.º 7, octubre, pp. 29-52.
- REMMLING, G.W. (1982): *La sociología de Karl Mannheim*, FCE, México.
- (1982): «El significado y el desarrollo de la sociología de Karl Mannheim», en Remmling, G.W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, pp. 285-319.
- RODRÍGUEZ ARAMBERRI, J.R. (1967): *Los límites de la sociología burguesa*, Akal, Madrid.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- WOOF, K. (ed.), (1978): *From Karl Mannheim*, Oxford University Press, New York.

VII. INSTITUCIONALIZACION ACADEMICA: SOCIOLOGIA DEL SISTEMA ESCOLAR

Aparte de Gramsci y de Mannheim, hay también otros «neoclásicos» de la sociología de la educación: Goblot, Waller, Znaniecki y Parsons, sin duda el más interesante. Partiendo de los supuestos generales del funcionalismo, Parsons concibe la escuela como un subsistema social y aborda la problemática de la sociología del aula y de la sociología del centro en estrecha relación con la socialización familiar y del grupo de iguales, aunque ignorando el conflicto social y empobreciendo la perspectiva psicosociológica weberiana.

La teoría parsonsiana de la escuela como subsistema social y la teoría general de la estratificación social constituyen las claves teóricas principales de la sociología funcionalista de la educación, cuya institucionalización coincide por cierto con la ruptura con la **Educational Sociology** inspirada en el liderazgo político pedagógico de John Dewey y de su escuela experimental de Chicago y alentada por una parte de los departamentos de pedagogía de la universidad de los Estados Unidos. Polarizándose temáticamente en torno a su supuesta lógica meritocrática (**status escolar** y **status laboral y social**), la sociología funcionalista de la educación pondrá sucesivamente el acento en la formación técnica, el **capital humano** y la igualdad de oportunidades, hasta concluir con un funcionalismo crítico, preludeo a su vez de la radicalización teórica general de la nueva sociología de la educación.

Partiendo de la recuperación de los clásicos y subrayando el papel central de la discusión teórica, esa nueva sociología de la educación se vertebrará en diferentes direcciones: 1) la orientación subjetivista de la «nueva sociología británica de la educación», de la etnometodología del aula inicial y de la sociología interpretativa y

humanista en general; 2) la orientación ecléctica y neweberiana del credencialismo, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, la genealogía sociohistórica foucaultiana y la sociología de Bernstein; y 3) las diferentes tendencias neomarxistas (estructuralismo althusseriano, teoría de la correspondencia y marxismo etnográfico y teorías de la resistencia).

1. SOCIOLOGIA PARSONSIANA DE LA EDUCACION Y *EDUCATIONAL SOCIOLOGY* AMERICANA (1920-1950)

1.1. Talcott Parsons y los últimos «neoclásicos»: sociología del aula y del centro escolar

Marx, Durkheim, Weber y Veblen son los grandes clásicos de la sociología de la educación. Durkheim murió en 1917, y aproximadamente por esas fechas (hacia 1920) puede considerarse cerrado el proceso de formación de las principales matrices teóricas de esta disciplina. Sigue luego, entre 1920 y 1950, un periodo intermedio entre la etapa clásica y la definitiva institucionalización de la sociología de la educación como disciplina académica. Es la época de la **educational sociology** estadounidense, y sobre todo la de otras individualidades señeras, justamente valoradas como «neoclásicas» (Alonso Hinojal, 1987): Gramsci y Mannheim, desde luego, pero también Florian Znaniecki y Talcott Parsons, junto a Goblot, Waller y otras figuras de menor relieve.

Edmund Goblot, profesor francés y especialista en lógica, aborda la problemática weberiana de la burocratización escolar, el imperio del examen y el corporativismo de los expertos, poniéndola en relación con la temática vebleniana de la institucionalización del saber como forma de selección, de distinción y de poder de la «clase cultivada». Para ésta, la educación y la cultura escolar constituyen su **capital humano** y el mecanismo social que le permite distinguirse de la mayoría popular y aparecer ante ella como una aristocracia de la cultura. Así, en *La barrière et le niveau* (1925) se explica cómo la pequeña burguesía y la burguesía cultas francesas se han apoyado tradicionalmente en la burocratización del saber (bachillerato y «cultura general») y en el imperio del examen para reproducir el poder que garantiza su situación social relativamente

privilegiada. Ahora bien, a diferencia de Veblen y con vistas a la superación de dichas ventajas, Goblot no confía tanto en las exigencias del desarrollo científico-técnico de la sociedad industrial avanzada como en el reconocimiento social del mérito personal de cada uno (Lerena, 1985: 168; 1987: 503-504), abriendo así el camino para el funcionalismo meritocrático de mediados de siglo.

Otro libro importante, y valorado aquí como un «clásico del análisis funcional del sistema educativo» (Alonso Hinojal, 1980: 73) es **The Sociology of Teaching** (1932), de W. Waller. Apoyándose en sus propios observaciones y en documentos recogidos a partir de la práctica educativa, este sociólogo estadounidense analiza la educación formal e informal, la relación de la escuela con el medio social en general, las distintas funciones del profesor y la dinámica característica de la relación entre el profesor y los alumnos dentro del aula. De acuerdo con su sociología del aula, en la clase se enfrentan el mundo de los adultos, representado por el maestro, y el mundo de los alumnos. Waller prescinde de la interrelación objetiva entre los conflictos del aula y los conflictos sociales (algo que se encuentra ya en Veblen, y que sería posteriormente desarrollado por C. Wright Mills y por los neoweberianos actuales de Estados Unidos). Pero se sitúa en cambio en un campo explicativo relativamente afín al de la interacción en el aula actual. Frente a sus alumnos, el profesor cuenta con la ayuda de algunos mecanismos de dominación muy importantes que le permiten conservar su identidad y su **status** profesionales, para tratar de imponer su propia cultura a sus alumnos. Pero éstos disponen también de sólidas defensas psicossociológicas que les permiten desviar dicha influencia y compensar ese poder, hasta el punto de hacer más problemática la situación del profesor que la suya.

En cuanto al sociólogo polaco Florian Znaniecki (más conocido por el estudio sobre los campesinos emigrados a Estados Unidos, **The Polish Peasant in Europa and America**, que realizó junto con el sociólogo de Chicago, W.I. Thomas), fue también fundamentalmente un teórico de la cooperación social y siempre consideró tarea secundaria la perspectiva del análisis del conflicto social. Aparte de esto, cuando se ocupa concretamente de la educación (**Sociología de la educación**, 2 vols., 1918 y 1920; **Los hombres y la civilización de mañana**, 1935; ambas en polaco), lo hace siempre con el enfoque más amplio de la sociología de la cultura y de la educación, resaltando la estrecha relación dialéctica existente entre la creatividad del individuo y su socialización relativa, y esto tanto en el caso del hombre común como en el del científico (Alonso Hinojal, 1987: 531-533; Markiewicz Lagneau, 1982: 171-193).

Aunque los representantes de la «nueva sociología británica de la educación» la tienen por el paradigma más genuino de la «vieja sociología de la educación», la obra de Talcott Parsons (1902-1979) es, hasta cierto punto, equiparable a la Gramsci o Mannheim, sociólogos «neoclásicos» de su propia generación a los que, sin embargo, sobrevivió (Alonso Hinojal, 1987: 536-538). Buen conocedor de los principales teóricos sociales de principios de siglo, contribuyó decisivamente a la difusión de su pensamiento en el mundo anglosajón, aunque, eso sí, no sin interpretar muchas veces lo mejor de ese pensamiento de forma reduccionista. En todo caso, como máximo exponente del funcionalismo, Parsons apuntó con precisión sus claves teóricas básicas: 1) las estructuras sociales son sistemas de relaciones sociales; 2) las relaciones sociales son relaciones entre agentes sociales; y 3) las relaciones entre agentes sociales se configuran mediante el proceso de socialización, consistente en la interiorización psíquica de un sistema relativamente constante y homogéneo de orientaciones normativas: la cultura. Es decir, en definitiva, el sistema social (definido por un sistema de roles) se reproduce y se mantiene constantemente por la complementariedad esencial de todos esos roles, producto a su vez de la interiorización normativa de una cultura, siempre relativamente constante y homogénea, por los diferentes agentes sociales.

«El funcionalismo parte de la base de que los componentes del todo social tienen una función de conservación y de equilibrio del sistema. Esta idea trae fácil aunque no necesariamente consigo una imagen no problemática, y si apologetica hasta el extremo, de la sociedad, pero también ha producido resultados irrenunciables. La fertilidad de este enfoque puede comprenderse mejor recordando la distinción de Merton (Merton, 1970: 71-91) entre funciones manifiestas y latentes de una institución social: las primeras son las que, cumpliéndolas o no, declara; las segundas las que cumple sin declararlas. La sociología funcionalista ha dado gran importancia a la detección y análisis de las segundas» (Fernández Enguita, 1990a: 153).

«El enfoque estructural-funcionalista se interesa ante todo por el problema de cómo se transmiten las normas y valores sociales en el contexto de las escuelas. Apoyándose en un modelo básicamente sociológico positivista, este enfoque ha puesto de relieve cómo las escuelas socializan a los estudiantes en la aceptación incuestionable de un conjunto de creencias, reglas y disposiciones como algo fundamental para el funcionamiento de la sociedad en general. Según los estructuralistas-funcionalistas, las escuelas ofrecen un valioso servicio al adiestrar a los estudiantes en el mantenimiento de sus compromisos y en el aprendizaje de habilidades requeridas por la sociedad. El mérito de este enfoque es triple: 1) aclara el hecho de

que las escuelas no existen en un espléndido aislamiento, alejadas de los intereses de la sociedad en general: 2) detalla algunas normas específicas y propiedades estructurales del currículum oculto; y 3) plantea cuestiones acerca del carácter específicamente histórico del significado y del control social en las escuelas» (Giroux, 1990: 66).

Autor de una docena de trabajos sobre la educación (cf. Alonso Hinojal, 1987: 538-539), uno de ellos, **The School Class as a Social System** (1959), esbozado ya en 1955 («The Social Structure of the School») en la reunión anual de la American Sociological Society, resume mejor que ningún otro (Lerena, 1985: 184) la contribución específica de Parsons a la sociología de la educación: la escuela es un subsistema social esencial, como agencia de socialización y de diferenciación social. Por lo demás, Parsons se centra en la sociología del aula (en el caso de la escuela primaria) y del centro escolar (cuando estudia la enseñanza secundaria). Su perspectiva ideológica es sólo relativamente afín a la de Durkheim, de cuyo objetivismo sociológico prescinde para adoptar una orientación psicosociológica weberiana de tipo reduccionista (y que ignora el mejor Weber: el que concibe la sociología de la educación como sociología de la dominación).

La interpretación parsonsiana de las funciones básicas de la clase elemental reproduce la visión durkheimiana de la escuela como «microcosmos social» especializado en la homogeneización moral y la diferenciación preprofesional de los ciudadanos:

«1) una emancipación del niño respecto a su relación primaria emocional con la familia; 2) una interiorización de normas y de valores que se sitúa por encima de lo que puede aprender únicamente por medio de su familia; 3) una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evaluación diferencial de ese logro; y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de recursos humanos respecto al sistema de roles de los adultos» (Parsons, 1985: 57).

«El sistema escolar es un microcosmos del mundo laboral adulto, y la experiencia en él constituye un campo muy importante de actuación de los mecanismos de socialización de la segunda fase [la primera es la familiar], la especificación de las orientaciones de rol» (Parsons, 1976a: 229. Cita tomada de Fernández Enguita, 1990a: 154).

La familia introduce la diferenciación biológica general (sexo, rango de nacimiento, edad) entre los distintos individuos y la diferenciación específica sexual como diferenciación social para los roles adultos. Tras ello, en la escuela, el alumno construye poco a poco su propia identidad, y puede hacerlo porque

«gasta varias horas diarias fuera de casa sometido a una disciplina y a un sistema de recompensas esencialmente independientes del administrado por los padres. Además, el rango de esta independencia se incrementa gradualmente» (Parsons, 1985: 53).

En este sentido, la escuela primaria representa la transición entre la familia y la escuela secundaria; en ella sigue habiendo un sólo adulto (normalmente una mujer) que simboliza la continuidad del rol de la madre y que se interesa por las «necesidades» emocionales de los niños; pero, con todo, lo más importante es la acentuación del aprendizaje de la motivación del logro y su evaluación diferencial, pública y objetiva.

«La ausencia de diferenciación en el programa de la escuela elemental, entre las diferentes competencias intelectuales y la responsabilidad social concuerdan precisamente con la extensión del rol femenino. Pero es esencial al mismo tiempo que el profesor no sea una madre para sus alumnos e insista en reglas válidas para todos, así como con recompensas diferentes según el éxito obtenido. Por encima de todo, la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de clase en función de los resultados escolares» (Parsons, 1985: 56).

Al abandonar la escuela primaria, mientras en la pandilla o «grupo de iguales» la socialización se hace más personal y se potencia el aprendizaje de los roles sexuales, en la enseñanza secundaria (con varios profesores adultos para cada grupo de alumnos) aumenta la interiorización neutral, no emocional y más puramente abstracta de la cultura y de los modelos más universales del ser humano.

«Por una parte, el grupo de iguales puede ser considerado como un campo para el ejercicio de la independencia del control adulto. (...). Pero otra función muy importante consiste en proporcionar al niño una fuente de aprobación y aceptación no adulta. (...). Por otra parte, el grupo de iguales es un campo para la adquisición y exhibición de varios tipos de «proezas» (...). [En cuanto a] la segregación de los sexos practicada por los grupos de iguales durante el periodo de latencia —preadolescencia— puede ser considerada como un proceso de reforzamiento de la identificación con el rol determinado por el sexo» (Parsons, 1985: 54).

«Otro punto es que, mientras un niño no tiene más que un profesor principal en cada clase, cambia habitualmente de profesor cuando pasa a la clase superior. Está, pues, acostumbrado al hecho de que los profesores son, en cierto sentido, intercambiables, a diferencia de la madre. (...). Más que en las relaciones padres-hijos son las relaciones con el rol del profesor, más que con su personalidad propiamente dicha, las que el niño debe interiorizar en la escuela. Esto constituye una etapa esencial en la interiorización de los modelos universalistas» (Parsons, 1985: 57).

La socialización en el aula (y, posteriormente, en el centro) incluye el desarrollo de determinadas capacidades técnicas, habilidades psicosociales y compromisos sociales, necesarios para la vida adulta. Hay que adquirir las habilidades precisas para ejercer los roles adultos y la aptitud adecuada para hacerlo de forma responsable: es decir, para comportarse tal y como los demás esperan que se desempeñe cada rol determinado. Pero, aparte de esto, el alumno debe también identificarse con los valores sociales dominantes y orientarse hacia el ejercicio futuro de una función o rol social más o menos concreto. Por tanto, la socialización escolar tiene dos dimensiones fundamentales: instrumental y preprofesional, una: y moral e ideológica, la otra.

La dimensión moral e ideológica está estrechamente relacionada con la función homogeneizadora o universalizante del sistema de enseñanza mediante la identificación subjetiva con los valores sociales dominantes y con el ejercicio responsable de los roles de adultos. En cambio, desde el punto de vista instrumental la lógica del sistema escolar es objetivamente diferencial y particularizadora: ante todo, se trata del aprendizaje de las habilidades correspondientes a los diversos roles adultos y de la orientación hacia el ejercicio futuro de un rol determinado. La escuela distribuye diferencialmente a los alumnos en función de su rendimiento académico individual. La selección, jerarquización y especialización escolar es un preludio de la laboral (y, en esa medida, también de la social). El sistema de enseñanza jerarquiza el «nivel de las aspiraciones» de los distintos individuos de acuerdo con sus logros académicos, de modo que, en este sentido, todo él (y, muy particularmente, la enseñanza secundaria) constituye una especie de puente institucional que tiene una línea de bifurcación fundamental al final de la **high school**: el ingreso en el **college** o la exclusión de los estudios universitarios. Pero que, además, establece

«otra línea de demarcación entre los que llegan a un buen **status** educativo, fuera de la enseñanza superior, y aquellos a los que la adaptación a las expectativas educativas les es difícil al nivel que sea (Parsons, 1985: 60).

Aunque el funcionamiento de la escuela como mecanismo diferenciador se inicia con la igualdad formal de todos niños ante la competencia en el desempeño de tareas escolares afines bajo la observación del maestro, la evaluación periódica del logro de cada alumno y su reforzamiento mediante un sistema de premios y castigos no es puramente neutral, sino que se apoya en determinados criterios intelectuales y morales. Es más: estos últimos son más importantes que los propiamente académicos. La identificación (o no identificación) emocional y mental

con el profesor y con la visión de la cultura y de la moral que él representa es, en definitiva, mucho más decisiva para el éxito escolar que alcanzar o no un determinado nivel de instrucción: la integración institucional se toma como índice de integración social; el logro académico, como señal de la capacidad de adaptación social y del futuro éxito profesional.

Parsons no ignora, por tanto, la existencia de un «curriculum oculto» y sus implicaciones. Es más: su visión de las funciones latentes del sistema gira en buena parte en torno a la importancia educativa de la forma en que se organiza la actividad de los profesores y de los alumnos en las aulas, de lo que aquéllos aprenden al tener que desenvolverse en ese tipo de relaciones escolares materiales, y con independencia de los contenidos del «curriculum manifiesto». Tampoco desconoce las tensiones psicológicas que provoca el «fracaso escolar», ni sus «mecanismos psicosociales de alivio» más comunes: la imparcialidad del profesor, la acogida maternal de la maestra en la escuela elemental, la comprensión familiar, el refugio en el grupo de iguales y otros similares. Aborda también la problemática de la «incongruencia de **status**», la psicología típica de los niños de baja condición social y alto rendimiento escolar, concretamente. O la relación existente entre el tipo de pedagogía y de organización escolar formal de los distintos centros («tradicionales» o «progresistas»), de un lado, y la forma de socialización familiar y el **status** socioeconómico de los alumnos, del otro. Por ejemplo: el alumnado de los centros más «democráticos» y pedagógicamente más innovadores suele proceder de capas sociales relativamente acomodadas y con una cultura académica muy por encima de la media. Este tipo de temas se apunta siempre de algún modo, aunque no se profundice en la lógica social que los aglutina.

En definitiva, formalmente, el núcleo de la sociología de la educación parsonsiana lo constituye la visión de la escuela como cauce institucional neutral para la igualdad de oportunidades y el éxito social de los más aptos; como la institución que —con el apoyo de la familia— inculca a todos los ciudadanos la concepción de la cultura y la moral universalizadoras imprescindibles para el funcionamiento de la sociedad, legitimando de paso la división social del trabajo y las desigualdades sociales en general, hasta el punto de lograr con frecuencia el consentimiento «íntimo» de los «fracasados» escolares (como futuros fracasados profesionales y sociales).

«El punto principal es una evaluación dividida del logro. Esto conlleva, por encima de todo, el hecho de admitir la justicia de conceder gratifi-

caciones diferentes según los diferentes niveles de logro, en la medida en que las oportunidades hayan sido repartidas equitativamente, así como la justicia de que estas gratificaciones den a los que tienen éxito oportunidades aún mayores. La clase de la escuela elemental parece encarnar fundamentalmente la virtud americana primordial de la igualdad de oportunidades, en el sentido de que pone el acento a la vez en la igualdad de partida y el logro diferencial. (...). Existe, sin embargo, una segunda condición: el rigor de este modelo de evaluación debe ser suavizado teniendo en cuenta las dificultades y necesidades del niño. (...). En tercer lugar, debe existir un proceso de gratificación selectiva de la realización evaluada. (...). La última condición es que esta diferenciación inicial tiende a suscitar en la clase un sistema de **status** para el que no sólo cuentan los resultados inmediatos del trabajo escolar, sino en el que intervienen también toda una serie de influencias concurrentes en la consolidación de diversas expectativas consideradas como niveles de aspiración de los niños» (Parsons, 1985: 57-58).

«La evaluación del logro y el hecho de que ésta se divida entre la familia y la escuela proporcionan no solamente los valores necesarios a la interiorización por el individuo, sino que cumplen igualmente una función de integración esencial para el sistema. (...). Esta evaluación común permite, especialmente a los perdedores de la competición, aceptar la diferenciación esencial. La cuestión capital aquí es que dicho valor común, atribuido al logro, se halla dividido entre individuos que gozan de **status** diferentes en el interior del sistema. Corta la diferenciación de las familias según el **status** socioeconómico. Es necesario que las oportunidades sean reales y que se pueda contar con el profesor para respetarlas, siendo éste "justo" recompensando a cualquiera que se muestre capaz de él. Es esencial observar que la distribución de las facultades, aunque ligada al **status** familiar, no coincide netamente con él. Puede producirse un proceso selectivo auténtico en el interior de un conjunto de reglas de juego» (Parsons, 1985: 58-59).

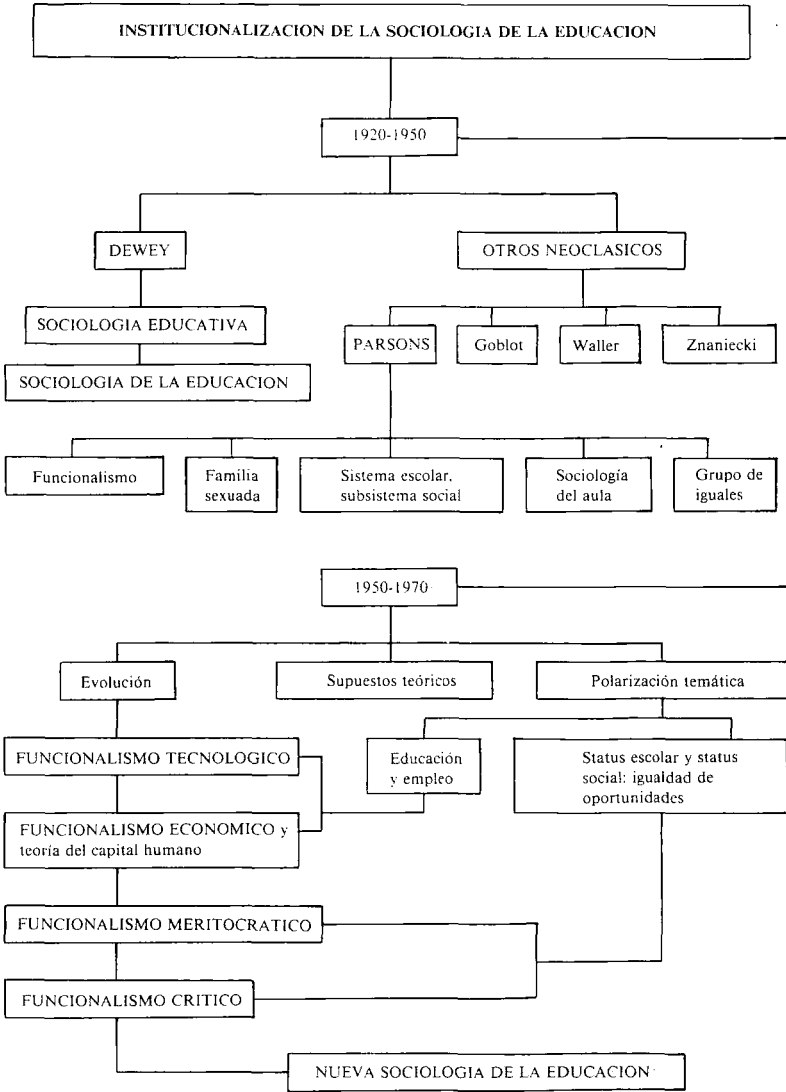
Parsons ha reelaborado la problemática de Durkheim pero lo ha hecho a costa de prescindir de su objetivismo sociológico y empobreciendo significativamente la orientación psicosociológica weberiana de la lógica objetiva de la dominación social. Este reduccionismo explicativo resulta hoy obvio. Parsons prescinde de la estructuración dual de la cultura, de la educación, de la moral y de la psicología humana (tan bien expuesta por Veblen) y, con su interpretación normativista idealista, olvida el análisis riguroso de la base material de la cultura y de la educación. Parte de un doble supuesto muy discutible: la neutralidad moral del sistema escolar y su lugar central como mecanismo de reproducción de la cultura y de la desigualdad social conforme a una lógica estrictamente meritocrática. El primero había sido puesto en cuestión por todos los

clásicos y los principales «neoclásicos» de la sociología de la educación. Y, en cuanto al segundo, es cierto que Durkheim o Mannheim lo admiten, pero como proyecto político e ideológico a impulsar eficientemente, y nunca como realidad histórica, al menos hasta el presente. Parsons pudo hacerlo porque, entre otras cosas, ignora el conflicto social. Por lo mismo, no fue una casualidad histórica que su teoría sociológica se convirtiese en paradigmática para la «ciencia social» y para la sociología de la educación de mediados del siglo XX. Con su factura científica y su rigor relativo podía contribuir (y contribuyó de hecho) a la legitimación «científica» de la política (y, particularmente, de la política educativa) de la época de la «guerra fría» en los Estados Unidos y en todos los países de su área de influencia.

1.2. De la sociología educativa a la sociología de la educación: liderazgo pedagógico de John Dewey

Entre 1800 y 1880 la industrialización de la economía americana revolucionó la organización social de la producción y los modos de vida de las gentes: la mayoría continuaba viviendo en el campo, pero se multiplicó el número de los enclaves urbanos, y los campesinos de Irlanda y del sur y del este de Europa inmigraron en masa a los grandes centros comerciales e industriales de América para convertirse allí en mano de obra abundante y barata para las nuevas industrias de finales del siglo. Lógicamente, unos cambios sociales y económicos tan radicales terminaron por transformar también el sistema educativo. De hecho, entre 1880 y 1930, el sistema de enseñanza conoció una auténtica revolución: la técnica, que había surgido al margen de la universidad y en relación con la industria, se integró en la universidad; la universidad y la industria científica pasaron a estar directamente controladas por el gran capital (Noble, 1987); y, paralelamente, se desarrolló todo un sistema escolar, elemental y medio, dominado por el Estado y por los profesionales de la educación, con el doble fin principal de integrar a la masas en la nueva sociedad industrial y de proporcionar a ésta los trabajadores necesarios (Bowles y Gintis, 1985).

Siendo esto así, el interés creciente de los pedagogos por la problemática propia de la sociología y de la sociología de la educación es perfectamente comprensible. De hecho, ya durante la primera década del siglo, bajo la influencia de J. Dewey y de A.W. Small (introdutor de la sociología europea en los Estados Unidos) surge en sus departamentos de



pedagogía la **Educational Sociology**. La insatisfacción de todo un conjunto de pedagogos con la orientación especulativa y metafísica dominante en su área de interés, su preocupación por esclarecer la naturaleza de las relaciones objetivamente existentes entre el conjunto de la sociedad y el sistema de enseñanza, y la confianza de algunos de ellos en la capacidad del sistema escolar como instrumento institucional para impulsar la reforma y la utopía sociales, explican, quizá, de forma más inmediata esta primera institucionalización de la sociología como **sociología educativa**.

Aunque el interés de Dewey (1859-1952) por los problemas pedagógicos se despertó ya en su época de profesor en la Michigan University de Ann Arbor (1884-1888 y 1889-1894), fue su experiencia de Chicago (1894-1904) la más decisiva en ese sentido. Porque no sólo maduró allí sus ideas más importantes, sino que pudo experimentarlas, además, personalmente en la University of Chicago Elementary School, que él mismo organizó con la ayuda apasionada de su propia mujer y con notable libertad. De hecho, varios de sus libros — **My pedagogic creed** (1897), **School and Society** (1889), la primera edición de **How we think** (1910) e incluso la de **Democracy and Education** (1916)— prueban la fecundidad de esa experiencia crucial. Gracias a ella, tras su traslado (1905) a la Columbia University de Nueva York (donde permanecería hasta su jubilación en 1929), se convirtió muy pronto en el líder intelectual de la vanguardia liberal política y moral del país.

Para Dewey, la educación es un proceso social esencialmente crítico y activo; la escuela, un microcosmos social y un medio moral organizado; la democracia y la educación están estrechamente relacionadas; y las psicología y las ciencias sociales constituyen las herramientas más imprescindibles del pedagogo, como ingeniero social.

En el dominio concreto de la educación, Dewey propugnaba la extensión social de la cultura y la instrucción de las masas populares con el fin de aumentar la cohesión de la sociedad y de fortalecer así el régimen político democrático. Según él, la ciencia de la educación tiene que fundamentarse en la experiencia sociohistórica de la educación, en los hechos y en las lecciones fundamentales de esa experiencia. En definitiva, lo que distingue a la educación como proceso real es la organización y la reconstrucción continua de la experiencia humana en función de los resultados objetivos de la acción; la capacidad de ganar experiencia constantemente y de apoyarse en esa experiencia para controlar y dirigir más eficazmente la actividad humana. Por eso es tan importante su extensión social en una sociedad democrática y de masas. Crítica y «ac-

tiva» por naturaleza, la educación necesita en general de la democracia tanto como la democracia precisa de la educación.

«Democracia y educación están entre ellas en relación de reciprocidad. Y esto implica no sólo que la democracia sea en ella misma un principio educativo, sino que la democracia no puede durar y menos desarrollarse sin la educación. (Cita tomada de Tisato, 1984: 73).

Aparte de esto, para hacer frente a la decadencia de las formas tradicionales de la educación (familiar y comunal, principalmente), así como a la acentuación de las diferencias seculares entre la cultura «liberal» de la élite intelectual y la cultura «técnico-profesional» de las masas populares, hay que atribuir una importancia fundamental al trabajo, como instrumento de desarrollo físico, intelectual, moral y social (y nunca con una finalidad directamente económica), en el nuevo sistema de enseñanza. No sólo esto: como Durkheim, Dewey piensa también que la escuela debe transformarse en un medio moralmente organizado, capaz de resumir y de coordinar las diferentes influencias ambientales que se ejercen sobre el individuo. Es más:

«La escuela debe representar una vida real y vital para el niño, como la que él lleva en casa, en el vecindario o en el lugar del juego. La educación debe realizarse por medio de formas de vida que vale la pena vivir por ellas mismas» (Cita tomada de Tisato, 1984: 74).

Introduciendo nuevas prácticas pedagógicas en la escuela elemental (trabajo en grupos, curriculum y enseñanza individualizados), fomentando el humanismo del trabajo en la escuela secundaria (mediante la convergencia de la cultura general y la especialización profesional, fundamentalmente), así como los hábitos de la autodisciplina, la autonomía y el autogobierno en la vida del centro en general, el sistema escolar tendría que formar individuos auténticamente libres; es decir, individuos capaces de pensar y de actuar por sí mismos, **autónomos**.

«El problema crucial de la educación es el de obtener que la acción no siga inmediatamente al deseo, sino que esté precedida por la observación y por el juicio» (Cita tomada de Tisato, 1984: 77).

Ahora bien, para ello, la escuela democrática no sólo precisa de un nuevo cuerpo de enseñantes, científicamente preparados y con una concepción «orgánica» de la educación escolar, sino también de la ayuda de la psicología y de las ciencias sociales. Porque, si los profesores deben convertirse en «ingenieros sociales», tienen que contar también con las «herramientas» adecuadas. La psicología será sobre todo muy útil para poder apreciar los efectos colaterales de la enseñanza (hábitos, gustos,

deseos, etcétera), del cómo se enseña, más que del qué se enseña. En cuanto a la sociología, puede esclarecer aspectos tan básicos como la función social de los modales, la moral, las bellas artes y las distintas disciplinas del curriculum, aparte de contribuir a definir con precisión los objetivos fundamentales de la educación escolar, con vistas a transformar la educación social difusa o «espontánea» en la educación «consciente» característica del medio específicamente escolar.

El proyecto de Dewey encontró un terreno social relativamente bien abonado. Los departamentos universitarios de pedagogía proporcionaron la base académica necesaria para la institucionalización de la **Educational Sociology**, prestando una atención más o menos sistemática a las relaciones entre el sistema de enseñanza y la comunidad social y contribuyendo a la difusión de la confianza utópica en el cambio escolar. Pero la orientación práctica de tipo normativista y burocrático-administrativa y la orientación empirista, psicologista, pragmática y excesivamente especulativa de la teoría minaron seriamente todo el proceso.

En cualquier caso, Dewey fue un representante excepcional de la pedagogía del primer tercio del siglo, de su concepción de la relación existente entre pedagogía y sociología. Ante los imperativos profesionales, esta pedagogía echó mano de los conocimientos sociológicos de que entonces se disponía, conocimientos que, en Estados Unidos, habían sido importados de Europa con una orientación empirista, psicologista y pragmática dominante. De hecho, desde fines de siglo se programan cursos de este tipo (por ejemplo: los que inicia en 1891 David Snedden o los que imparte G. Stanley Hall desde 1902). En 1907, Henry Suzzallo se hace cargo de la primera cátedra de **Educational Sociology**. En 1917 aparece la primera obra con el título formal de **An introduction to Educational Sociology**, de Walter R. Smith. Diez años más tarde, tiene lugar la fundación de la revista **Journal of Educational Sociology**, dirigida por George E. Payne. Y, desde 1925, los representantes de esta corriente pedagógica cuentan incluso con una asociación pedagógica nacional (Agulla, 1967: 65 y ss).

Producto típico de los Estados Unidos de América, esta **sociología educativa** fue allí la política educativa y la pedagogía dominante hasta los años inmediatos a la Segunda Guerra Mundial. Pero hacia 1950 se produce la ruptura definitiva (teórica e institucional) con dicha orientación teórica y práctica. Así, en 1949 aparece el primer artículo, original de W.A. Brookover, con el título de **Sociology of Education**, denominación que, a partir de entonces, adoptarán los sociólogos para distinguirse de los pedagogos que se interesan por la problemática sociológica de la

educación. En 1960 se constituye una sección de sociología de la educación agregada a la **American Sociology Association**. Mientras, coincidiendo de forma paralela con esta diferenciación institucional, se produce también un desarrollo teórico que comienza, por cierto, con la denuncia social del partidismo político-ideológico, el pragmatismo profesional, la ambigüedad terminológica, la miseria teórica, la debilidad metodológica, el empirismo burdo y la orientación pedagógica (y no sociológica ni propiamente científica) de la **Educational Sociology** (Lerena, 1985: 169-174; Alonso Hinojal, 1980: 67-72). A diferencia de la **Educational Sociology**, la sociología de la educación propugna por principio la rigurosa separación de los pedagogos y de los sociólogos, presentándose como obra de estos últimos y como rigurosamente científica.

2. LA EPOCA FUNCIONALISTA (1959-1970): DEL FUNCIONALISMO TECNICO Y ECONOMICO AL FUNCIONALISMO CRITICO

2.1. Desarrollo económico y «explosión educativa»: eficiencia económica y relaciones entre educación y empleo

Naturalmente, esta importante inflexión de la orientación institucional dominante de la sociología de la educación está estrechamente relacionada con el cambio de sus condicionamientos sociales, económicos y políticos generales, y con los correspondientes a la política educativa estatal en particular. Al poco de concluir la Segunda Guerra Mundial, se inicia la época de la competencia político-económica y de la «guerra fría» entre los antiguos aliados. Con independencia de la lógica propia de los movimientos socioeconómicos de larga duración (de los ciclos largos de la economía de mercado), el enfrentamiento entre el bloque político capitalista y el nuevo bloque socialista que se disputan la hegemonía mundial estimula también ahora la competencia económica, toda vez que dicha hegemonía habría de depender directamente de la supremacía militar, tecnológica, científica y, en definitiva, económica. En cualquier caso, tanto en los Estados Unidos como en los países más desarrollados de su área de influencia, los años cincuenta y sesenta coinciden con un período de expansión económica que determina una transformación importante de la estructura social y un incremento extraordinario de las necesidades educativas de la sociedad.

Por otra parte, la creación de comisiones oficiales sobre los recursos

humanos (en los Estados Unidos, ya en 1949) y la publicación de sus resultados (allí, en 1954; en Inglaterra, en 1963) sensibilizan a la opinión pública en relación con la trascendencia de los recursos intelectuales con vistas al crecimiento económico, al tiempo que implican también la intensificación de las relaciones entre los gobiernos y las instituciones académicas en orden a la potenciación de determinadas enseñanzas profesionales y líneas de investigación básicas. Un clima intelectual que se refuerza convenientemente mediante las actividades de las principales fundaciones privadas y de organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y otras instituciones relacionadas con la planificación de la educación y el desarrollo. La OCDE, por ejemplo, organizó sucesivamente las conferencias de La Haya (1959) sobre previsión científico-técnica y la de Washington (1961) sobre demanda social e inversión educativa y crecimiento económico. Y, lógicamente, el resultado de este tipo de condicionamientos fue el dominio final de la orientación tecnocrático-economicista de la educación y la planificación política de las ciencias sociales y de la política educativa (Alonso Hinojal, 1980: 85-99; Jaccard, 1962: 15-22; Pollak, 1986).

De un lado, la lógica misma del desarrollo económico exigía un cambio importante del sistema de enseñanza. Del otro, la política gubernamental e internacional actuaba en el mismo sentido: mientras la idea de la identificación espontánea del aumento del bienestar social y del desarrollo económico con el progreso científico-técnico y la transformación de la comunidad en una sociedad de expertos se iba imponiendo en la opinión pública, tenía lugar también una auténtica «explosión educativa» (en todos los niveles educativos, y en el superior muy especialmente). Y todo ello se producía en un clímax de franco optimismo social, de seguridad tecnocrática y de oportunidades de empleo. Siempre con centro en los Estados Unidos, la lógica social de estos desarrollos fue a veces asumida por los partidos más progresistas de los países líderes (como el demócrata norteamericano y el laborista inglés), afectó especialmente a Francia como sede de algunos de los principales organismos internacionales, y, mediante estos y otros influyentes mecanismos internacionales, acabó por extenderse a todos los países industriales avanzados e incluso a una buena parte de los subdesarrollados o «en vías de desarrollo».

John Dewey y la pedagogía liberal progresista tradicional norteamericana consideraban la educación como una empresa moral, independiente de la estructura y del contenido del trabajo. Según Dewey, la enseñanza debía ser valorada por sí misma y la experiencia escolar tenía que preparar al alumno para construir en el futuro una sociedad auténti-

camente democrática, al convertirlo en un agente del cambio social de tipo progresista y capacitarlo para combatir la jerarquización, la desigualdad y la opresión social y laboral. En cuanto a los educadores, éstos debían ser, ante todo, productores de ideas nuevas, como principal instrumento del progreso democrático: así habría sido en el pasado de los Estados Unidos y así debería continuar siéndolo en un futuro. Sin embargo, la sociología de la educación rompió claramente con el idealismo político ingenuo de los liberales progresistas y con la tradición de la **Educational Sociology** en general, al insistir una y otra vez en que la función esencial de la escuela es el desarrollo de los conocimientos y aptitudes exigidos por el empleo, la formación profesional; a partir de ahora, la organización social general del sistema de enseñanza y el diseño de las prácticas y demás actividades escolares (teóricamente al menos) se realizará en función de las necesidades laborales del país.

Efectivamente: según la sociología funcionalista, ni la escuela, ni ninguna otra institución son independientes del resto de la sociedad. Muy al contrario, las instituciones únicamente pueden comprenderse en función del rol social que cada una desempeña. Ahora bien, las sociedades tradicionales no tenían necesidad de escuelas, puesto que la familia, la iglesia, la vecindad y el centro de trabajo preparaban perfectamente a los jóvenes para la vida adulta. Pero no es ése el caso de la sociedad industrial avanzada: por su complejidad técnica y económica, ésta necesita una institución especializada en el desarrollo de las actitudes, las aptitudes y los tipos de personalidad más adecuados para la integración adulta en el mundo laboral. El sistema de enseñanza es precisamente esa institución: la escuela moderna no es tanto un órgano para la dirección y el progreso sociales, como un institución funcional específica de la sociedad moderna que atiende sus necesidades económicas, instruyendo ideológica y técnicamente a los trabajadores futuros (Carnoy, 1985: 20-21 y 34-35). Ahora bien,

«la conexión entre la socialización escolar y las demandas sociales se cifra sobre todo en la adaptación de la conducta a las necesidades de las instituciones del mundo del trabajo. Pero, para los funcionalistas, esta conexión es más social que técnica, reside más en los aprendizajes educativos y las experiencias laborales no cognitivos que en los propiamente cognitivos» (Fernández Enguita, 1990a: 155).

[Diversos estudios] nos llevan a creer que los niños aprenden cosas en la escuela, además de lo que se les enseña mediante la instrucción, en virtud de su experiencia diaria en un escenario organizativo que tiene las propiedades sociales particulares de la escuela; y que lo que aprenden allí

es, probablemente, diferente de lo que aprenden en otros escenarios con diferentes características sociales» (Dreeben, 1983: 77). Cita tomada de Fernández Enguita, 1990: 154-155).

«Los alumnos aprenden a aceptar principios de conducta, o normas sociales, y a actuar de acuerdo con ellas. En este argumento están implícitos los siguientes presupuestos: 1) Las tareas, las constricciones y las oportunidades disponibles dentro de los escenarios sociales varían con las propiedades estructurales de estos escenarios; 2) los individuos que participan en estas tareas, constricciones y oportunidades derivan principios de conducta (normas) basados en sus experiencias al hacerles frente; y 3) el contenido de los principios varía con el escenario» (Dreeben, 1968: 4. Cita tomada de Fernández Enguita, 1990a: 155).

Más precisamente, esta sociología de la educación responde a una orientación general positivista, funcionalista en lo teórico, empirista y cuantitativista en su método, y políticamente comprometida con un objetivo supuestamente doble: la eficiencia económica y la justicia social. En ella, las referencias teóricas a la estrecha relación existente entre economía y sociología (entre educación y empleo, principalmente) se completan con la investigación empírica y sistemática de las relaciones existentes entre **status** escolar y **status** laboral y social (Alonso Hinojal, 1985: 181-182). En sus líneas más generales, esta orientación teórica viene del mismo Durkheim. Continuada por el último Mannheim en Inglaterra, fue reelaborada por Parsons y otros funcionalistas estadounidenses, sin apenas mayor desarrollo teórico y a partir de su focalización temática en el problema de las relaciones existentes entre el sistema y el éxito escolares, la movilidad social y la estratificación sociolaboral (la igualdad de oportunidades escolar como instrumento y garantía de la integración y el consenso sociales). Por decirlo de una forma sintética:

«En el enfoque funcionalista, la escuela desempeña funciones como emancipar al niño de la familia, hacer que interiorice los valores necesarios para el funcionamiento de la sociedad y seleccionar a los más adecuados para el sistema de adultos (Parsons, 1985). Los valores que deben interiorizarse corresponden a la independencia, el logro, el universalismo y la especificidad (Dreeben, 1968), y se consideran indisolubles de cualquier forma de sociedad. La escuela es considerada esencial tanto para la asignación de posiciones en una sociedad moderna (David y Moore, 1945) como para la modernización misma de cualquier sociedad (Inkeless y Smith, 1974: 77)». (Fernández Enguita, 1989b: 312).

La interpretación parsonsiana de la escuela como subsistema social constituye un paradigma excelente de la visión funcionalista del sistema escolar como instrumento institucional para la adaptación de los recur-

tos humanos a la reproducción del conjunto social. Pero esta interpretación debe situarse también en el marco más general de la teoría de la estratificación social, desarrollada ya por Davis y Moore en 1945 (De Pablo, 1983: 125-126; 1987: 164-165). Según estos autores, la estratificación social se sigue necesariamente de la diversidad y la importancia relativa de las diferentes funciones sociales. Cuanto más importantes son estas funciones, mayor competencia profesional demandan. Pero no sólo hay una jerarquización social entre las diferentes funciones sociales. Los «dones» o «talentos» naturales de los individuos no son nunca los mismos, ni se dan nunca en el mismo grado en cada uno de ellos. Por lo mismo, el sistema educativo aparece como el mecanismo institucional idóneo para motivar a los individuos con vistas al ajuste de los recursos naturales y los recursos sociales. De ahí, la selección escolar diferencial de los alumnos, en orden a ocupar las distintas posiciones sociales de acuerdo con sus capacidades naturales, su esfuerzo real, los conocimientos ganados y la madurez personal final alcanzada. Por eso, también, la distribución y el disfrute desiguales de la riqueza, los servicios sociales y el prestigio público. Y la estratificación estructural de los grupos y clases sociales que resulta de todo ello.

«Los funcionalistas insertan su análisis de la escuela dentro de teoría de la estratificación social o la modernización (...). Para ellos la estratificación social es la mejor forma, por no decir la única, en que puede asegurarse la sociedad el buen desempeño de las funciones que le son necesarias. Mediante un sistema de recompensas diferenciales en términos de ingresos, poder y prestigio, la sociedad lograría atraer a las personas más capaces hacia las funciones más difíciles o más importantes, ofreciéndoles recompensas más elevadas, mientras, en el polo opuesto, las funciones más irrelevantes o desempeñables por cualquiera encontrarían recompensas mínimas. Esto explicaría y justificaría las diferencias existentes, y el mercado y la escuela serían dos dispositivos esenciales de criba y selección de los individuos para la distintas funciones».

«Por otra parte, los funcionalistas saludan a la forma capitalista de organización de la producción y el trabajo como el paradigma de la racionalidad y la eficacia. Por consiguiente, no hay sino que felicitarse de que la escuela forme en los alumnos las actitudes y las normas de conducta necesarias para insertarse en ella tal y como es. Cuando este proceso de socialización se refiere a las jóvenes generaciones de las sociedades avanzadas, lo llaman educación; y, cuando lo hace a las de las sociedades del Tercer Mundo, modernización» (Fernández Enguita, 1990: 156).

Aparte de esto, si la escuela puede modelar (y, de hecho, modela) tan eficazmente la mente de cada alumno desde el punto de vista de las

relaciones laborales es porque la estructuración formal del sistema de enseñanza y del centro de trabajo modernos es muy similar: separación del hogar; distinción individual según la posición social de cada uno; desarrollo de las formas de autoridad burocráticas y profesionales; delimitación de tareas individuales en función de los niveles de competencia alcanzados; afiliación contractual a determinadas asociaciones; etcétera. Ni la familia, ni la iglesia, ni la vecindad, ni ninguna otra forma básica tradicional de socialización reúnen tales características. Además, la educación escolar contribuye también a la cohesión de la sociedad mediante la transmisión de una «cultura común» y universalizadora: los «valores», los conocimientos y las formas de comportamiento fundamentales para vivir como adulto e integrarse definitivamente en la sociedad.

Esta es la línea de interpretación que sirve de apoyo a una primera institucionalización relativamente generalizada de la sociología de la educación. Y ésta sociología, en su afán por distinguirse de la **Educational Sociology**, acentúa formalmente sus exigencias teóricas y metodológicas, copiando el modelo de las ciencias naturales, hasta alejarse de las problemas educativos más concretos y aparecer ante los profesionales de la pedagogía como un saber esotérico y elitista, cuyo prestigio académico aumenta con la multiplicación de los recursos económicos que se asignan a la investigación (Alonso Hinojal, 1980: 79-84). Como resultado de todo ello, al filo de los sesenta, tiene lugar el comienzo de una expansión bibliográfica de la disciplina que puede ilustrarse con algunas de las publicaciones más relevantes: la más conocida y rica en referencias, original de Floud y Halsey (1959); la evaluación de la disciplina y la recopilación bibliográfica de Brim (1958); o el trabajo del profesor de Harvard, N. Gross (1959), que, entre otras cosas, incluye también un riguroso programa estratégico de investigación funcionalista en sociología de la educación con cuatro centros principales de interés (estructura y funcionamiento de las instituciones educativas; la clase como sistema social; relación entre el sistema de enseñanza y otras instituciones; y la profesión de profesor).

Por lo demás, para entonces el funcionalismo tecnológico ya había arraigado en otros países desarrollados, como Inglaterra (Halsey, Floud y Anderson, 1961) y Francia (Jaccard, 1962). El **reader** de **Educación, economía y sociedad** de Halsey, Floud y Anderson, que constituye un buen reflejo de la influencia del primer funcionalismo americano en el Reino Unido, puede considerarse como ejemplar. Esta orientación teó-

rica domina la estructuración interna y el contenido de este libro, y así lo reconocen los recopiladores en su introducción:

«La educación es un tipo especial de inversión para la explotación de la moderna tecnología. Este hecho subyace al reciente desarrollo educativo de todas las sociedades industriales (...). En una sociedad industrial avanzada, es inevitable que el sistema educativo venga a ponerse en estrecha relación con la economía (...). A su tradicional función de diferenciación se añade ahora la de selección social; debe promover nuevas élites, así como mantener las antiguas (...). Idealmente, todo esto implica que los talentos deben encontrar su apropiado nivel en el mercado» (Cita tomada de Alonso Hinojal, 1984: 173).

La consolidación, hacia 1960, de la institucionalización inicial de la sociología de la educación puede comprobarse también con el desarrollo de la nueva teoría del **capital humano** que se produce, significativamente, en pleno auge de la «explosión educativa» internacional. Apoyándose en la ciencia económica (clásicos incluidos) para legitimar su posición teórica y política, los sociólogos de la educación pasan entonces a poner el acento en el propio agente humano como específicamente económico y no ya tanto en el factor tecnológico (Alonso Hinojal, 1980: 95-101; 1985: 170-172). El discurso presidencial dirigido a la American Economic Association por Theodore W. Schultz en 1960 sobre «La inversión en capital humano» (discurso que constituye, por cierto, el principal hito en esta inflexión temática del funcionalismo «clásico»), lo apunta así con toda claridad:

«Aunque es evidente que la persona adquiere conocimientos y habilidades, no lo es tanto el hecho de que esas habilidades y ese conocimiento sean una forma de capital, ni que en una parte importante ese capital sea producto de una inversión deliberada, que haya crecido en las sociedades industriales con mayor rapidez que el capital convencional (no humano) y que su crecimiento puede ser el rasgo más distintivo del sistema económico. (...). Las inversiones en capital humano constituyen una gran parte de lo que llamamos consumo. Podemos encontrar ejemplos claros de esto en los gastos directos en educación, en salud y en migración interna con el fin de obtener mejores oportunidades de trabajo. (...). Lo que trataré de mostrar es que esas inversiones en capital humano pueden explicar la mayor parte del enorme aumento de las ganancias reales por trabajador» (Schultz, 1983: 181).

Aparte de esto, la nueva teoría casaba muy bien con la perspectiva funcionalista y meritocrática de la época. Coincidiendo con un proceso de creciente industrialización y de terciarización económica (un proceso que exigía la profundización en la remodelación de la estructura ocupa-

cional tradicional), el doble mito de la «igualdad de oportunidades» y del «capital humano» venía a legitimar la expansión del sistema de enseñanza moderno y de la universidad en particular. Y esto sucedía precisamente cuando, paradójicamente, más que una modernización del sistema de enseñanza acorde con los criterios de la rentabilidad económica, lo que entonces se iniciaba era la reconversión política del mismo como mecanismo social orientado fundamentalmente al consumo de cultura y al encubrimiento y control del desempleo. Es decir, lo que se moderniza estructuralmente, como consecuencia de la competencia económica en la sociedad capitalista avanzada y de la consiguiente automatización de la producción industrial y de una buena parte de los servicios sociales, es la infraestructura económica, y no la escuela (Lerena, 1986: 188-190). Pero, en cualquier caso, la teoría del capital humano tuvo la virtud de centrar la atención con más fuerza que nunca en la relación existente entre lo que la escuela enseña y lo que la producción exige (Fernández Enguita, 1983: 55-57). Convertida en tópico, dicha interpretación alcanzaría aún nuevos desarrollos teóricos y empíricos (por ejemplo: Becker, 1983; Romero y González Anleo, 1969; Quintás y otros, 1976), a pesar de que sus supuestos fundamentales serían puestos en entredicho por Lester C. Thurow (1972) y por la crítica marxista (Thurow, 1983; Bowles y Gintis, 1983).

2.2. «Status» escolar y «status» laboral y social: debate funcionalista de la «igualdad de oportunidades»

La época del **funcionalismo tecnológico y económico** es también la época del **funcionalismo meritocrático** y el debate teórico y político de la «igualdad de oportunidades» en relación con el éxito, primero, y el acceso y el éxito escolares, finalmente.

Frente a la interpretación del problema de la igualdad-desigualdad educativas hay que distinguir tres etapas históricas fundamentales (Husen, 1972: 32-43): una primera y más larga, correspondiente al dominio tradicional de la teoría de los dones o talentos naturales; la democrática y liberal, de corte meritocrático, que se opone a la anterior y llega a su apogeo precisamente en los años cincuenta y sesenta; y la más reciente, crecientemente crítica e incluso radical, que considera esencialmente ineficaz el reformismo político educativo como instrumento de justicia social y pone sobre todo el acento en la denuncia del sistema escolar y de la cultura académica como instrumentos de dominación social. Esta

última comienza ya con el **funcionalismo crítico** de los años sesenta y se diversifica en diferentes corrientes teóricas a partir de los setenta.

En realidad, la orientación meritocrática liberal del sistema de enseñanza viene también de antiguo, puesto que arranca con el programa utópico saintsimoniano, y continúa con la sociología positivista clásica, que pretendía legitimar de ese modo la reforma política liberal del Estado y la creación del sistema de enseñanza liberal. De hecho, esa primera sociología positivista casi llega a enlazar con las primeras encuestas e informes oficiales sobre la relación entre **status** familiar y **status** social y con el funcionalismo estadounidense, en tanto que nueva versión de la sociología positivista de la educación y de su función político-social legitimadora.

Utilizando las técnicas de encuesta (y, en general, muestras pequeñas pero significativas), los sociólogos norteamericanos descubren a partir del final de la Segunda Guerra Mundial que la carrera escolar no es independiente de la posición previamente ocupada por cada alumno concreto en el sistema de estratificación social, pero explican (habría que decir, más bien, justifican) la relatividad del éxito escolar en términos fundamentalmente psicosociológicos. Más concretamente: en función de la supuesta diversidad de las aptitudes de los distintos grupos y clases sociales respecto de los valores sociales más básicos, principalmente. Según esto, las clases sociales inferiores y los grupos sociales subordinados carecerían de la ambición, la capacidad de disciplina y las demás virtudes necesarias para triunfar profesional y socialmente. No valoran objetivamente la educación y la escuela, y actúan así porque son realmente incapaces de soportar los sacrificios que impone la lógica objetiva del ascenso social (Aberle y Naegele, 1952; Kahl, 1953; Schneider y Lysgaard, 1953; Reissmann, 1953; Hymann, 1953). Es decir, pese a la excepción aislada de A.B. Hollingshead (1949) y algún otro especialista, que apuntan lo contrario, la tónica dominante en la sociología de los años cuarenta y cincuenta parte del supuesto de la neutralidad social y cultural del sistema de enseñanza (Lerena, 1985: 191-202).

En un principio y tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos, la igualdad de oportunidades se planteó básicamente como «igualdad de acceso» a los distintos niveles del sistema educativo. Partiendo de la concepción liberal tradicional, se consideraba que cada individuo posee determinadas capacidades y aptitudes psíquicas relativamente constantes de origen natural: los «dones» o «talentos» del pensamiento pedagógico más conservador. Consiguientemente, las reformas educativas debían centrarse en la remoción de los obstáculos socioeconómicos

que bloqueaban el desarrollo de los «talentos» de origen social modesto y su promoción social. Y, aparentemente al menos, así sucedió en la práctica en los distintos países desarrollados, puesto que los gobiernos se preocuparon principalmente por medidas tales como la escolarización general de la población, la relativa unificación de la enseñanza elemental y obligatoria y la ampliación del número de alumnos en todos los niveles de la enseñanza.

Sin embargo, a medida que se comprueba el fracaso general de la política educativa estatal de la «igualdad de oportunidades», tiende a abandonarse esta primera interpretación naturalista y psicosociológica del fracaso y del éxito escolar, comenzando por la introducción del **reader** más paradigmático del funcionalismo tecnológico y económico (1961):

«Desiguales oportunidades de vida son a la vez causa y efecto de desiguales oportunidades educativas (...). Las mejoras sociales conseguidas después de la II Guerra Mundial no han removido las persistentes desigualdades de clase y raza en la distribución de la habilidad potencial y de los logros. El énfasis de la investigación ha cambiado en los últimos años del estudio de las limitaciones materiales, tradicionalmente señaladas como causas de esas desigualdades, a intentos de identificar, por un lado, los factores sociales que afectan al desarrollo intelectual de los individuos y, por otro, de explorar las circunstancias sociales y culturales que afectan a sus realizaciones o logros a un determinado nivel de habilidad» (Halsey, Floud and Anderson, 1961: 7. Cita tomada de Alonso Hinojal, 1985: 173).

De hecho en 1966, aparecería el **Coleman Report**, primer gran informe sociológico sobre el tema, producto de la colaboración entre el gobierno y los medios académicos y con los movimientos raciales de protesta como telón social de fondo. Pero no se trataba de un caso aislado. Casi al mismo tiempo se publicaba el **Plowden Report** en Gran Bretaña, como reflejo de una inquietud social muy similar. Y no son los únicos. En estos años se multiplican los estudios empíricos sobre estratificación (de género, raza, clase y edad) y movilidad social de la nueva **sociología de la igualdad educativa**; en Estados Unidos y en Gran Bretaña, pero también en otras sociedades desarrolladas, como Francia o Suecia.

Esta inflexión relativa de la línea de investigación institucionalmente dominante está estrechamente relacionada, por lo demás, con la continuidad del reformismo político y social característico del «Estado del bienestar» de la época. Ahora bien, por una serie de razones, esta política educativa reformista fue más intensa en el Reino Unido que en otras partes. En el dominio de la enseñanza concretamente, el partido laboris-

ta venía trabajando en esa dirección para acelerar y reorientar la reforma de la educación iniciada por Education Act de 1944, y es precisamente en los años sesenta cuando esa influencia alcanza su apogeo. Para entonces, el desarrollo de la sociología de la educación, que había sido ya previsto por Floud y Halsey en 1959, venía evidenciado por la notoria ampliación de las bases institucionales de esta disciplina. Mientras entre los especialistas americanos continuaban dominando todavía los investigadores agrupados en departamentos universitarios que no se dedicaban específicamente a la sociología de la educación, en Gran Bretaña tuvo lugar una ampliación excepcional de las bases institucionales de la disciplina, al establecerse secciones propias en determinados colegios universitarios y dominar las publicaciones de la Open University y del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham.

Apoyándose en la técnica de encuesta y en el bagaje teórico del funcionalismo norteamericano y acusando también la influencia tradicional del socialismo fabiano, se desarrolla desde los años cincuenta en Inglaterra una sociología de la educación muy preocupada por el estudio de las desigualdades sociales y sus repercusiones en la educación (Glass, 1954; Floud, Halsey y Martín, 1956; Crowther Report, 1959). Esta línea de investigación (la **aritmética política**), se distingue allí ya por la descripción y la cuantificación empíricas de las relaciones entre la sociedad y la escuela con vistas a su transformación política progresista: ante todo, se trata de analizar la correlación estadística existente entre el origen de clase, por un lado, y la oportunidad del acceso a los diferentes niveles del sistema de enseñanza y la probabilidad del éxito escolar, por otro. Su visión, mucho más realista que la correspondiente al funcionalismo meritocrático estadounidense, resaltaría sistemáticamente lo desfavorable de la situación social particular de las capas y grupos sociales subordinados frente al sistema de enseñanza, sirviendo así de base científica para la defensa política de la «igualdad de acceso» y de la «igualdad de éxito» a lo largo del proceso escolar.

Así, entre 1957 y 1967, tuvo lugar en Gran Bretaña un importante ascenso de la teoría y la práctica de la igualdad de oportunidades, si bien ésta continuaba entendiéndose todavía más como «igualdad de acceso» que como «igualdad de éxito» escolar. El **Robbins Report** (1963) sobre la enseñanza superior, de orientación funcionalista meritocrática, por ejemplo, es más representativo del período que el **Newson Report** del mismo año sobre la «mitad» menos capacitada del alumnado de la enseñanza secundaria y su propuesta de modificación «apropiada» del currículum (Davies, 1983: 91-92). En cambio, coincidiendo aproximadamen-

te con la publicación del **Informe Coleman** americano, la situación político-académica inglesa se invertirá mucho más significativamente, dando origen a las nuevas estrategias educativas de la «educación compensatoria» y la **escuela comprensiva**.

Las primeras reformas educativas se habían limitado a eliminar los obstáculos socioeconómicos que impedían la promoción escolar y social de los niños de las capas sociales más modestas. Ahora había que abordar otros problemas: la permanencia del alumno a lo largo de todo el ciclo en los diferentes niveles del sistema de enseñanza; el abandono masivo y el fracaso escolares; y, en fin, la «igualdad del éxito», la garantía social de unas mismas probabilidades objetivas tanto en orden a la promoción personal dentro del conjunto del sistema de enseñanza como con vistas a la obtención final de las credenciales educativas necesarias para enfrentarse a la vida profesional y a la vida adulta en general en igualdad de condiciones. Ahora bien, teniendo en cuenta la desigualdad familiar (y de clase, étnica, etcétera) de partida de los distintos individuos, esto implicaría un trato escolar desigual para compensar las deficiencias sociales de los más débiles (Husen, 1972) y una modificación rigurosa del curriculum escolar.

Al menos en el caso de Gran Bretaña, la comprobación estadística sistemática de la lógica desigual del «fracaso escolar» se convirtió en un «motivo de escándalo» suficientemente fuerte para determinar el desarrollo de nuevas estrategias educativas por parte de los responsables directos de la política educativa estatal: extensión de la educación preescolar a los hijos de las clases populares, distintas formas de «enseñanza compensatoria» e implantación de la escuela comprensiva (con el cambio consiguiente de métodos, curricula, programas y formas de control del rendimiento escolar), fundamentalmente. Por otra parte y paralelamente, el estudio teórico de esta misma problemática originó entre los especialistas todo un debate sobre el «handicap cultural» y escolar de los grupos más débiles de la sociedad. En este sentido, una contribución teórica particularmente importante fue la de Basil Bernstein y los investigadores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres sobre las desigualdades sociolingüísticas de la población británica: la teoría de los dos códigos, el «código restringido» (lenguaje común, o **public language**) y el «código elaborado» (lenguaje formal, o **formal language**). Referida o no a los trabajos de Bernstein, la noción de «déficit» o de «handicap» (lingüístico, cognitivo, cultural) fue, en cualquier caso, la que proporcionó la clave principal de este debate trascendental (Fourquin, 1985: 194-201).

Nacida en los servicios educativos de la ciudad de Nueva York a mediados de los años cincuenta, esta noción de «handicap cultural» se convirtió en el hilo conductor de la investigación sobre la desigualdad educativa, hasta dar origen también allí (y por la misma época que en Gran Bretaña) a un desarrollo de la «enseñanza compensatoria» y a una «crítica sociológica de izquierda» que acabó por invertir la perspectiva teórica sobre el objeto central de la sociología de la educación. Consecuentemente, en adelante, la atención principal de los investigadores se trasladó desde el área correspondiente al alumno y a su medio familiar a la ocupada por la escuela en tanto que institución social particular y como mecanismo reproductor de la cultura universalizadora y de las principales desigualdades sociales y culturales.

En cualquier caso, hacia 1970, en Estados Unidos, Inglaterra y Francia, los analistas de la política educativa y los investigadores funcionalistas más críticos llegan a una misma conclusión: el fracaso de las nuevas estrategias educativas. En los Estados Unidos, concretamente (Alonso Hinojal, 1980: 108-115), fue probablemente el estudio de Ch. Jencks y de sus colaboradores (1972) sobre la influencia de la educación en la promoción de la igualdad social el que mayor resonancia alcanzó: la reforma escolar —según la tesis de ese escrito— es en definitiva incapaz de garantizar la igualdad social; por lo tanto, si realmente se pretende poner fin a la desigualdad económica y social, habrá que actuar políticamente enfrentándose directamente a sus raíces socioeconómicas, pero no se puede engañar a la gente haciéndola creer en la posibilidad de conseguirlo con la reforma exclusiva del sistema de enseñanza; ni la escuela es responsable de las desigualdades sociales, ni puede acabar con ellas por sí sola (De Pablo, 1983: 128-130).

«Las diferencias entre las escuelas tienen muy poco efecto sobre lo que ocurre a los alumnos después de obtener su diploma de fin de estudios (...). Si la reforma escolar es importante para mejorar la existencia de los niños, las escuelas no pueden proporcionar una aportación sustancial a la igualdad entre los adultos. Si queremos igualdad económica en nuestra sociedad, habrá que obtenerla por un cambio de nuestras instituciones económicas, no de nuestras escuelas» (Jencks y Bane, 1985: 279).

«Los reformadores querían crear un mundo en el que el éxito no dependiera ya del color de la piel, de la situación económica y de otros factores pertinentes, sino únicamente del mérito real. En resumen, querían lo que se llama igualdad de oportunidades. (...). Después de haber examinado todos los datos que hemos podido encontrar, nuestra mejor estimación es que (...) la creación de grupos de niveles no tiene sino una

débil influencia sobre los resultados obtenidos. En fin, ni el volumen global de los recursos que afectan a una escuela ni ninguna política escolar fácilmente caracterizable tienen influencia notable sobre las capacidades intelectuales o los resultados escolares de los alumnos. Incluso si vamos más allá de la igualdad de oportunidades y colocamos los recursos de manera desproporcionada para favorecer las escuelas cuyos alumnos tienen realmente los peores resultados y las menores oportunidades de adquirir un diploma, esto no mejoraría mucho sus perspectivas» (Jencks y Bane: 281-282).

«De tales resultados se deduce que la reforma de las escuelas no tendrá jamás incidencias serias sobre el grado de desigualdad entre los adultos. (...). Si se quiere eliminar la desigualdad económica, es preciso hacer del poder público un objetivo explícito (...). Si se quiere una estructura profesional menos jerárquica, donde la distancia social entre la cumbre y la base esté disminuida, habrá que desplegar esfuerzos deliberados para reorganizar el trabajo y redistribuir el poder en el seno de las organizaciones. (...). Si se quiere una repartición de rentas menos desigual, se puede (...) reducir las disparidades de salarios (...), hacer los impuestos más progresivos y proporcionar complementos de renta a los que no llegan a vivir dignamente con su salario. (...). Si no estamos dispuestos a hacer esto, pobreza y desigualdad persistirán indefinidamente. (...). (De hecho), en tanto no se cambien los principios políticos y morales que inspiran a la mayor parte de los americanos, la pobreza y la desigualdad guardarán aproximadamente su amplitud actual. (...). Tal estado de cosas durará en tanto que los partidarios de la igualdad supongan que los poderes públicos no pueden obrar directamente, sino que deben recurrir a manipulaciones ingeniosas de instituciones marginales como las escuelas. Si nosotros queremos superar esta tradición, debemos instaurar un centro político sobre las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad. Por decirlo así, nos hará falta lo que otros países llaman socialismo. Todo lo que quede por debajo de esto conducirá a las mismas decepciones que las reformas de los años sesenta» (Jencks y Bane, 1985: 284-287).

Este informe, junto con otros similares de la misma época publicados en los Estados Unidos, en Inglaterra (Cox y Dyson, 1969 y 1970, y Cox y Boyson, 1975, por ejemplo), en Francia (Boudon, 1973) y en otros países, es el resultado de la constatación científica del fracaso de las nuevas estrategias educativas y de la utilización de la política educativa reformista como instrumento exclusivo para corregir las desigualdades sociales más importantes. Aun así, y aunque es significativo que todos ellos procedan de las universidades (y no de un encargo gubernamental), no profundizan aún suficientemente en las causas sociales de dicho fracaso: en cambio, esa será precisamente la primera tarea de la sociología de la educación de los años setenta.

3. NUEVAS DIRECCIONES DE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION (1970-1990)

De momento, hacia 1970, se produce la ruptura definitiva de la unidad teórica funcionalista, mientras en los años inmediatos continúa, con un ritmo bastante desigual, el proceso de institucionalización de la sociología de la educación en los principales países. En Gran Bretaña, concretamente, dicho proceso es relativamente vigoroso hasta 1980. En Francia, el resurgimiento de la disciplina data de los años sesenta y de los primeros setenta. En Holanda se produce incluso una diversificación nacional de enfoques teóricos y de orientaciones prácticas con el apoyo de determinados departamentos universitarios de pedagogía y de sociología y de instituciones no universitarias tan importantes como la Fundación para la Investigación Educativa. Pero esta evolución no es siempre tan positiva. Así, por ejemplo, en Alemania, tras una década de fuerte despegue (1963-1973) que se materializa en la creación de unos veinte institutos de investigación al margen de la universidad, vino luego un franco retroceso. Y, en cuanto a España, la institucionalización inicial de la sociología de la educación como disciplina académica universitaria que se produjo al filo de los ochenta, se encuentra aún pendiente de su consolidación definitiva (Alonso Hinojal, 1980a: 185-213 y 1983; Ortega, 1983, 1987 y 1989; Subirats, 1983).

En realidad, la crisis social y económica abierta en 1973, el aumento notorio del desempleo y la reorientación consiguiente de la política educativa, de un lado, y la propia crisis de la sociología general (y de la sociología de la educación) previamente dominante (Gouldner 1979), del otro, han condicionado decisivamente la evolución más reciente de la disciplina. Así, mientras por una parte, parece que se ha producido una desaceleración importante del ritmo de su institucionalización, por otra, su diversificación teórica y su reconstrucción crítica están contribuyendo a la relativa recuperación de los clásicos, a la aparición de nuevas líneas de investigación y a un enriquecimiento teórico y problemático innegable.

Por lo demás, para hacerse una idea más viva de la urgencia actual de este tipo de estudio basta con una ojeada crítica a algunos de los cambios sociales más importantes del presente: inestabilidad del mercado laboral; prolongación social de la adolescencia, como consecuencia del desempleo juvenil y relación de este problema con la extensión legal de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis (o los dieciocho) años y con el fenómeno de la «escuela guardería»: ascendencia creciente de los

medios de comunicación de masas en la modelación de la mente y de los deseos del individuo humano, e influencia relativa de la lógica del mercado —generalización de la mentalidad dineraria y consumista, por ejemplo— en ese proceso; pujanza ideológica de las condiciones materiales de vida de las nuevas «clases cultivadas» y de la mercantilización general de la organización social; desarrollo de nuevas formas de distinción y de diferenciación escolar para reproducir la vertebración desigual de la sociedad y la estructuración dual del sistema de enseñanza tradicional; causas y consecuencias importantes del nuevo discurso ideológico dominante de la política educativa, centrado en la calidad y eficiencia de la enseñanza: fracaso escolar y malestar docente en ascenso; minusvaloración de los contenidos y sacralización de las técnicas didácticas como nueva versión histórica del formalismo pedagógico secularmente dominante; etcétera.

3.1. **Orientación subjetivista: «nueva sociología británica de la educación», enfoque interpretativo y etnometodología**

Después de venir gestándose aquí y allá (y muy particularmente en los trabajos realizados por Bourdieu y sus colaboradores del Centro Europeo de Sociología, y por Bernstein y los suyos en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres), la ruptura clara con el funcionalismo se produciría concretamente con la aparición en Inglaterra de la «nueva sociología británica de la educación», a raíz de la publicación del **reader** de Michael Young y con la difusión social de sus nuevos supuestos teóricos. En abril de 1970 y con motivo de la conferencia de la Sociedad Británica de Sociología, Bourdieu, Bernstein y el propio Young hablan del asunto y los dos primeros deciden colaborar en el **reader** coordinado por el último: **Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education** (Young, 1971), un trabajo en el que destacan los argumentos de Bourdieu, Bernstein y Davies sobre las funciones del sistema de enseñanza relacionadas con el control y con la distribución desigual del conocimiento (Davies, 1983: 95). Por lo demás, el libro pudo beneficiarse de los canales privilegiados de distribución de la Open University hasta convertirse en el hito bibliográfico más importante de la nueva sociología de la educación en general (Young y Whitty, 1977; Bates, 1980; Willianson, 1983: 49-50). Se trataba, más concretamente, de

«una investigación de la organización social del conocimiento en las instituciones educativas. (...). Una sociología de la educación que hace de

los problemas del control y de la organización del conocimiento y sus interrelaciones su preocupación principal. (...). Hoy en día, son las concepciones de sentido común de lo «científico» y lo «racional», junto con las diversas creencias sociales, políticas y educativas que se supone se desprenden de ellas, las que representan las categorías legitimadoras dominantes. Por consiguiente, se convierte en la tarea de la investigación sociológica tratar estas categorías, no como realidades absolutas, sino como realidades socialmente construidas que se realizan en contextos institucionales particulares» (Young, 1971a: 31. Cita tomada de Fernández Enguita, 1990a: 172).

Aunque Young, cuyas intenciones eran más bien modestas, no reclamó en principio ninguna originalidad para las «nuevas direcciones», lo cierto es que en los trabajos reunidos en el libro apuntan ya de algún modo los rasgos generales de la «nueva sociología británica de la educación». A saber: 1) la decisión de recuperar a los grandes clásicos de la disciplina y su problemática sociológica, con vistas a enriquecer un debate teórico al que se concede ahora un papel central; 2) la reconstrucción crítica de los datos y la «construcción científica» de los problemas a investigar, junto con la exigencia de la explicitación sistemática de los supuestos de los educadores y de los responsables directos de la administración y la política educativas cuando se ocupan y hablan, en tanto que tales, del sistema de enseñanza; 3) la problematización general de la realidad y del conocimiento, en tanto que construcciones sociales cambiantes, y la tendencia a la supresión de las fronteras académicas que separan la sociología del conocimiento de la sociología de la educación; 4) la concepción de la investigación educativa como investigación en el aula, y la de la sociología del sistema de enseñanza como sociología del aula y del centro escolares; 5) la problematización del proceso de enseñanza a partir de la distinción entre el curriculum «como hecho» y el curriculum «como práctica»; 6) un radicalismo político que se define por la subversión curricular del control académico y la confianza en la experiencia en el aula como factor del cambio político-social; y, en fin, 7) cierta tendencia general al reduccionismo explicativo.

Por otra parte, ya en 1972 y desde la Politécnica de Londres, uno de los primeros en adherirse a esta orientación, D. Gorbutt introducía en el medio académico la denominación hoy consagrada de **nueva sociología de la educación**, insistiendo en la originalidad de la nueva línea de investigación y potenciando de paso con su interpretación la confianza de los especialistas en las posibilidades del cambio educativo y social a partir de la experiencia del aula. En su opinión, los profesores y los alumnos serían los agentes genuinos, los auténticos protagonistas, de la

realidad escolar, que, a su vez, tendría en el aula su principal marco social. Con la ayuda de la nueva sociología de la educación, los profesores podrían entender, además, mucho mejor la naturaleza y la función social de su profesión, hasta acabar convirtiéndose en verdaderos motores del cambio y del progreso pedagógicos. Es decir, desde esa perspectiva, el acto de enseñar acaba transformándose en acto de investigación, y el profesor, en **investigador en el aula**, siempre que cuente paralelamente, eso sí, con un apoyo social y estatal suficiente para desarrollar un nuevo modelo de formación del profesorado y de práctica educativa (Alonso Hinojal, 1980: 153-158; 1985: 175-177).

«Lo que se necesita es generar un nuevo modelo para la formación de los maestros y la práctica educativa. Su objetivo básico sería formar profesores que fueran investigadores críticos, pendientes constantemente del rendimiento de sus actividades y de las de sus colegas, y que llegaran a modificar su conducta consiguientemente. Así, el mismo acto de enseñar, vendría a ser un acto de investigación. La investigación educativa, lejos de ser la exclusiva y remota actividad de unos pocos, vendría a ser parte de la actividad normal de escuelas e institutos» (Gorbitt, 1972: 10. Cita tomada de Alonso Hinojal, 1980a: 157).

En el **reader** de 1971, el propio Young había intentado legitimar los nuevos planteamientos con una vaga apelación a la autoridad de los grandes clásicos, Marx, Durkheim y Weber. Al año siguiente, Gorbitt, con mayor objetividad, situaba explícitamente “su” sociología de la educación en la órbita de los teóricos de la **construcción social de la realidad** (1978). Berger y Luckman, acotando tres grandes áreas temáticas fundamentales: el conocimiento educativo, las categorías conceptuales del profesor y la interacción en el aula. Pero aunque este tipo de “nueva sociología británica de la educación” acabaría consolidándose como una más dentro del panorama general de la nueva sociología de la educación, otros sociólogos se distanciarían progresivamente de ella, insistiendo en la necesidad de sustituir el radicalismo ilusorio y vacío de los primeros años por un análisis teórico más riguroso y un compromiso social y político más objetivo y más serio (Sharp, 1988: 73-82).

En cualquier caso, en sus orígenes, la **nueva sociología británica de la educación** se distingue por todo un conjunto de supuestos, en parte claramente innovadores y positivos, en parte más discutibles, y entre los que cabe resaltar los cinco siguientes: 1) difuminación de los límites entre la sociología de la educación, la sociología del conocimiento y la teoría sociológica en general, en función del papel central que se concede a la recuperación de la discusión teórica; 2) reconstrucción crítica de todos

los datos y elaboración autónoma de los propios problemas científicos; el criticismo a ultranza; 3) relativización del conocimiento y de la misma realidad social, en tanto que construcción social (lo que incluye la problematización sistemática de la verdad y de la validez, y de las epistemologías mismas, como constructos sociales; 4) atención al sentido concreto de las categorías conceptuales y de las explicaciones de los actores sociales —profesores y alumnos, en el caso de la práctica educativa—, a su construcción social en cada momento en la interacción continua entre profesores y alumnos; y, en fin, 5) análisis de las causas de la reificación y absolutización de determinadas producciones sociales (Alonso Hinojal, 1980: 158-160).

En su afán por problematizar el propio proceso educativo, los diferentes comportamientos que lo integran y, en general, todo cuanto hasta entonces se daba por descontado, la nueva sociología británica de la educación había comenzado por centrarse en el análisis crítico de la producción y la transmisión del conocimiento escolar, polarizando la atención y el esfuerzo de los investigadores (comenzando por el propio Young) en torno a la problemática específica de la **sociología del currículum** y de la **interacción en el aula**; es decir, en el estudio de la naturaleza de la reproducción escolar de la cultura y en el alcance social y las características reales de la interacción escolar entre profesores y alumnos.

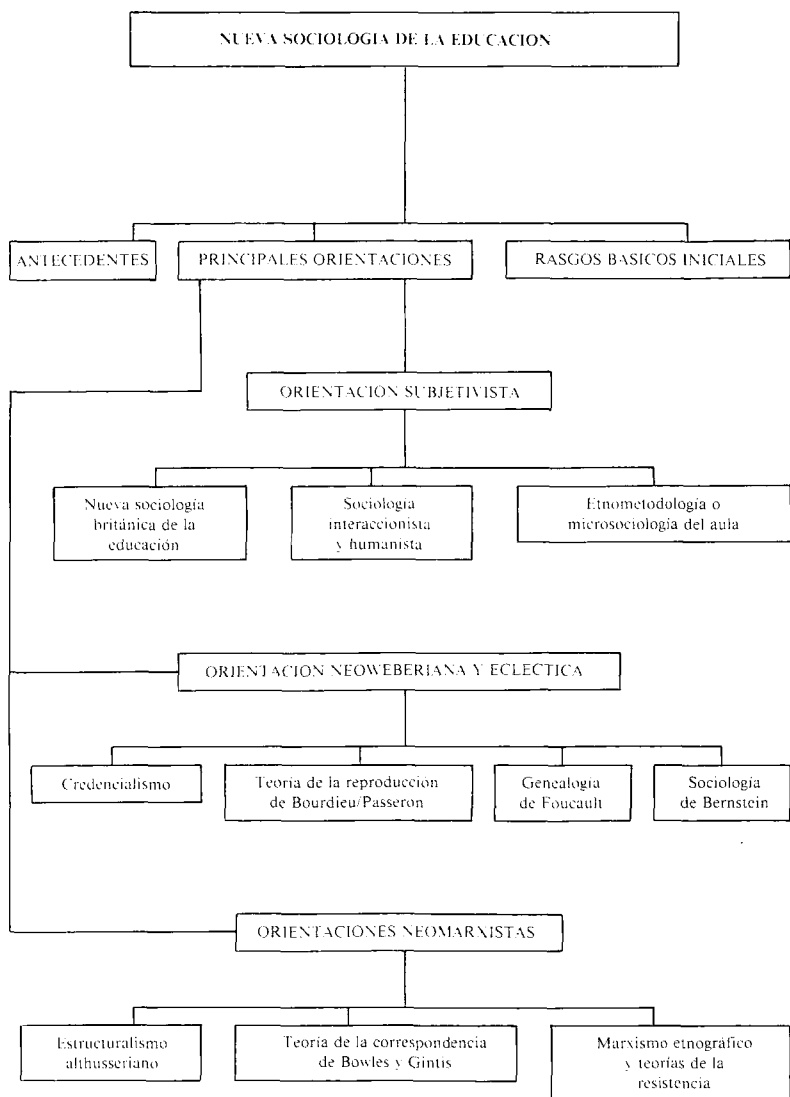
«La obra de Michael Young difiere tanto de la de Bernstein como de la de Bourdieu en que es menos obviamente un ejercicio de teoría pura. La sociología de la educación de Young es conscientemente moral y política. Sus raíces sociales han de localizarse a últimos de la década de 1960, en los crecientes problemas económicos, sociales y políticos de Gran Bretaña, ilustrados tanto a nivel político por las crisis de la socialdemocracia como dentro de la teoría por la creciente crítica a un planteamiento reformista de los temas educativos representado por el fabianismo (Finn, Grant, y Johnson, 1977). La crisis trajo cada vez más a colación el tema del currículum, el cual, según Young, había sido aceptado como un hecho "dado" no problemático en los debates sociológicos anteriores sobre la educación. Juntamente con otros (Davies, 1969; Bernstein, 1971), Young definió su labor como una reorientación de la disciplina lejos de su preocupación central por la estratificación, "estrechamente concebida", hacia la gestión del conocimiento como cuestión sustantiva clave».

«Su obra se despliega en tres etapas principales. La primera puede ser caracterizada por su intento de presentar una sociología del currículum en su curso para estudiantes postgraduados en el London Institute of Education, que culminó con la publicación de **Conocimiento y control** (1971), que contiene una colección de escritos de varios autores, incluyendo uno de él

mismo: "Enfoque del estudio de los currícula como conocimiento organizado socialmente". Esta colección tenía el propósito de definir "nuevas direcciones en la sociología de la educación". En el segundo período, influido principalmente por Mead y Schutz, se ocupó de las tipificaciones hechas por maestros y otros agentes de las categorías educativas clave como el "conocimiento", "la capacidad", "la ciencia", en conjuntos de interacción tales como las aulas y la Junta de Escuelas. En la tercera etapa, la de sus escritos más recientes, ha vuelto a referirse a temas macrosociológicos y a sus implicaciones en una práctica educativa radical. Lo que da a cada una de estas etapas su unidad esencial es su postura política, implícita en su obra anterior, pero formulada explícitamente en escritos recientes como la búsqueda de una sociedad socialista en la cual "se pudiera realizar la humanidad común del hombre" (Sharp, 1988: 73-74).

En principio, la identificación de los mecanismos sociales mediante los que se produce y se transmite el conocimiento, junto con la investigación de la lógica social reguladora de ese proceso de producción y reproducción escolares del conocimiento, llevó al establecimiento de una distinción básica entre la concepción tradicional del **currículum «como hecho»** y la nueva interpretación del **currículum «como práctica»**. En el primer caso se trataba fundamentalmente de los contenidos correspondientes a las diversas materias disciplinares que definen apriorícaamente el currículum académico; y de la transmisión, mediante técnicas didácticas más o menos eficaces, de dichos contenidos culturales al alumno que ha de interiorizarlos. En el segundo, el currículum coincide siempre con una práctica social concreta, relativamente compleja y que resulta finalmente de la interacción dialéctica objetiva entre las múltiples actividades sociales que los profesores y los alumnos desarrollan en el contexto del aula y del conjunto del centro de enseñanza. Es decir, en lugar de resaltar la dimensión objetiva y acabada del conocimiento y de la cultura en general, esta sociología tiende a cargar el acento científico en su dimensión intersubjetiva, activa y abierta: son los hombres, actuando conjuntamente, quienes producen y reproducen constantemente y en general la cultura y el conocimiento; y son, por tanto, los profesores y los alumnos los que crean y recrean continuamente la realidad social concreta del sistema de enseñanza en cada momento histórico. Por tanto, entendido de esta nueva forma (más compleja y más objetiva), no tiene sentido el hablar del currículum como de algo regular o como algo que se define a priori.

Lógicamente, con este tipo de **investigación en el aula** es posible desmontar la imagen social dominante sobre los contenidos escolares, las diversas prácticas del sistema de enseñanza (evaluaciones, exámenes y



otros mecanismos de calificación; métodos pedagógicos; formas sociales de autoridad y de disciplina; etcétera) y el conjunto del proceso educativo escolar en general. Porque, por poner un único ejemplo, la educación real finalmente resultante será muy distinta si la práctica educativa del sistema de enseñanza refuerza una determinada concepción del mundo y de la cultura (con sus contenidos básicos, sus valores, sus sentimientos sociales existenciales y el sistema de hábitos mentales y morales correspondientes), o la contraria.

Por otra parte, al «problematizar» radicalmente el proceso de enseñanza, esta nueva sociología de la educación acabará demostrando que el sistema escolar puede utilizarse (y se utiliza, de hecho) como un mecanismo de dominación social muy eficaz, a partir del análisis particular de las dimensiones legitimadoras (ideológicas) de cada una de las prácticas escolares fundamentales. Y no sólo esto: la interpretación interaccionista de la realidad (de la cultura) como una construcción social y simbólica implica también la posibilidad de otras concepciones del mundo y morales alternativas, a partir del fomento directo de un nuevo tipo de relaciones sociales entre profesores y alumnos (De Pablo, 1983: 131-133). Pero también puede incurrir (como, en la práctica acabó pasando) en un relativismo teórico extremo, sólo aparentemente radical. Encerrarse en la estrecha perspectiva del aula y del centro de enseñanza, y olvidarse de la dialéctica objetiva y total de la cultura, la educación social y la personalidad humana en cualquier momento, y en cualquier lugar, implica siempre ese tipo de riesgos. Algo que, por cierto, el propio Young no tardaría mucho en reconocer.

«Las prácticas que permiten a la sociedad seguir funcionando y ocultan las dimensiones ideológicas de las nociones del conocimiento dominante no son precisamente las prácticas del aula, sino que tienen su lugar en un contexto tan amplio como el de la propia sociedad capitalista (...). Mientras los profesores radicales permanezcan aislados en sus escuelas y no consigan establecer lazos de solidaridad con otros profesores, o modos concretos de identificarse con el movimiento general de la clase trabajadora para la transformación de la sociedad, les faltará tanto la comprensión como el soporte de aquellos grupos de cuyo poder y capacidad de resistir al **establishment** dependen en última instancia» (Whitty y Young, 1977, Introducción. Cita tomada de Alonso Hinojal, 1985: 176).

Por los demás, la nueva sociología británica de la educación de Young y otros autores (Young y Whitty, 1977; Keddie, 1973; Wood, 1979) fue tan sólo la expresión más acabada y más válida de un movimiento teórico bastante más general. La crisis general de la sociología occidental (Gouldner, 1979) y la literatura filosófica de la época facilita-

ron la orientación subjetivista de la sociología de la educación, hasta dar origen a toda una nueva «perspectiva humanista/cualitativa con su énfasis en el lenguaje, en la interpretación de los hechos y en la toma del punto de vista del actor» (Alvira, 1983: 54). Tal fue, por ejemplo, el caso de la publicación de **La construcción social de la realidad** en 1968 (Berger y Luckman, 1978), una obra meritoria, que pasó a convertirse en un pilar básico de esta tendencia sociológica. Pero no fue, desde luego, el único. Hay que contar también, por ejemplo, con la enorme influencia de **La estructura de las revoluciones científicas**, aparecida en 1962 (Kuhn, 1979), y en general con la tendencia de la filosofía de la ciencia que, arrancando de Popper hasta llegar a Lakatos y otros especialistas, ha acabado por cuestionar la idea misma de la verificación (como prueba de las hipótesis teóricas). Con independencia de la coherencia epistemológica y de la lógica social general que alimenta esa filosofía de la ciencia, no cabe duda de que, en el caso concreto de la sociología de la educación, actuó como un factor importante en orden a la legitimación de las nuevas tendencias de la disciplina y de las combinaciones filosóficas más puramente idealistas y hasta del cambio del paradigma por el cambio de paradigma.

«El mismo año, 1968, vió también la publicación del libro de Berger y Luckmann **La construcción social de la realidad**, que suministró la tinta solipsista pero poderosa con que se imprimieron los nuevos paradigmas, no sólo permitidos ya, sino hechos casi obligatorios, por Kuhn (1979), para todo joven turco con ambiciones de cambio. El hombre de la sociología fue informado de su capacidad para desreificar lo que él había creado. Los sociólogos británicos de las “nuevas direcciones” se lanzaron a hacer combinaciones de existencialismo, duda antropológica y “análisis” post-wittgensteiniano con el simplismo del filosóficamente **ingenuo**. En el lado metodológico se castigó al positivismo -se invocó a Schutz, Garfinkel y Gicourel para unirlos a Kuhn como liberadores de las falsas objetividades. Si permanecían dudas residuales, se citaban los acontecimientos académico-políticos de 1968 como base suficiente del “mundo real” para “problematizar” las categorías oficiales o establecidas del mundo educativo» (Davies, 1983: 94).

En un principio, lo que se produjo fue por tanto una reacción general e internamente poco diferenciada contra el funcionalismo, por diversas razones, pero, ante todo, por su ignorancia del papel de los profesores y alumnos como agentes del proceso educativo. Surgió así un marco teórico bastante amplio y definido por el rechazo del cuantitativismo y del modelo epistemológico y metodológico de las ciencias naturales en general, por el olvido de la macrosociología y la preferencia por la microsociología.

ciología, la atención especial a las relaciones sociales simbólicas, la problematización de todas las categorías sociales, etcétera. Sin embargo, la contraposición de las perspectivas cualitativa y cuantitativa no se limitó a establecer una dicotomía radical en el dominio de las técnicas de investigación (encuesta, experimentación, datos estadísticos, de una parte; y observación participante, historias de vida, entrevista, de otra), sino que reestableció de hecho la vieja polémica de finales del siglo XIX (Dilthey, Rickert, etcétera) entre explicación y comprensión. A partir de ahí y aunque en general con más peso académico (y como algo propio de especialistas en didáctica y estudios curriculares) que propiamente sociológico (Alonso Hinojal, 1980a: 31-46 y 134-184; 1984: 177), acabaron por surgir diversas tendencias, entre las que cabe resaltar la sociología interpretativa y la etnometodología subjetivistas.

Así, en 1979, Halfpenny, por ejemplo, al analizar la situación de esta polémica metodológica, distingue cuatro paradigmas básicos: el **positivista-empirista** tradicional; el **estructuralista**; el **interpretativo**; y el **etnometodológico** (Alvira: 58). Para el paradigma interpretativo, que se centra sistemáticamente en lo cualitativo (al suponer que lo cuantitativo resulta siempre superficial y no lleva a conocimientos auténticos), lo esencial es cómo interpretar los datos cualitativos. En la práctica, aparte de inclinarse por las técnicas microsociológicas (microanálisis, estudio de casos y demás), se apoyará en la versión fenomenológica del interaccionismo simbólico de Cooley y Mead (interpretando **intencionalmente** todos los datos como datos **de la conciencia**) y en la síntesis ecléctica de ésta y otras matrices teóricas con el fin de ensayar la interpretación del sentido de dichos datos en función de la interacción social y con vistas a entender la actividad significativa de cada individuo y su capacidad de resistencia frente al orden y los valores sociales dominantes.

El **interaccionismo simbólico** fue una reacción contra el funcionalismo, por su énfasis en la estructura social objetiva, en la estabilidad social y en la supuesta neutralidad ideológica de la sociología y del sistema de enseñanza. Por eso puso sobre todo el acento en el individuo, y no en la sociedad; en su conciencia, en su intención, en su actividad significativa y en su capacidad de resistencia. De ahí su gran atractivo para quienes se oponían al cientifismo y querían tomar partido por las capas sociales y los grupos sociales subordinados de la sociedad. En sociología de la educación, concretamente, esto se tradujo en la atención a cada escuela concreta, y, sobre todo, en el análisis de la interacción en el aula, pero ignorando los condicionamientos estructurales objetivos, externos o internos, de ese proceso concreto. Por eso es lógico que pro-

dujese muchos más discursos de tipo voluntarista que análisis rigurosos para entender realmente lo que ocurre y para actuar eficazmente en consecuencia.

«El llamado "enfoque interpretativo" producto de una simbiosis entre el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), el conductismo de Mead (1972), la sociología "humanista" de Schutz (1974), la sociología "fenomenológica" de Berger y Luckmann (1978) y la etnometodología de Garfinkel (1967), al adoptar como centro de interés el mundo que se da por sentado (**taken- for-granted world**), es decir, los significados, valores, prácticas y relaciones cotidianas que raramente o nunca cuestionamos, también ha aportado un bagaje salpicado de observaciones e interpretaciones que pueden ser útiles en un análisis de las relaciones sociales de la educación» (Fernández Enguita, 1990a: 172).

Por último, a partir de esta misma orientación general, algunos especialistas se dedicaron a construir la **etnometodología**, como una aproximación a lo que ocurre en el aula que se centra fundamentalmente en el uso del lenguaje y en las reglas que definen su sentido. Es decir: en este caso, todos los datos son también cualitativos, pero no existe problema de interpretación, sino que simplemente se trata de recuperar el sentido de los propios actores.

Aunque existen, sin duda, importantes diferencias individuales entre los distintos investigadores que se mueven en estas perspectivas, todos ellos prescinden en general de las relaciones dialécticas objetivas entre el medio escolar concreto por el que se interesan y el medio cultural general (pero igualmente concreto) del que aquél forma parte. En cambio, resaltan sistemáticamente la interpretación y la recreación subjetivas de las influencias escolares, teniendo fundamentalmente a ver el cambio educativo como el resultado natural y espontáneo de la interacción en el aula, y, en todo caso, en el centro.

«El enfoque social-fenomenológico de la teoría educativa, también llamado la nueva sociología, va mucho más allá que la posición estructural-funcionalista en su enfoque del estudio de la enseñanza. La nueva sociología concentra críticamente su interés en una serie de presupuestos acerca de las interacciones en el aula y los encuentros sociales. Para los nuevos sociólogos, toda teoría válida de la socialización ha de verse como una "teoría de la construcción de la realidad social, si no de una particular ordenación social histórica". Ellos presuponen un modelo de socialización en el cual el significado viene "dado" por las situaciones, pero también es creado por los estudiantes en sus interacciones dentro del aula. Además, la construcción social del significado por parte de profesores y alumnos plantea una vez más cuestiones acerca de la naturaleza objetiva del cono-

cimiento mismo. Para los nuevos sociólogos los principios que gobiernan la organización, distribución y evaluación del conocimiento no son absolutos y objetivos: se trata, por el contrario, de constructos sociohistóricos forjados por seres humanos activos creadores y que no se limitan a existir en el mundo».

«En este enfoque, la visión de los estudiantes como actores con una identidad fija está reemplazada por un modelo dinámico de la conducta del estudiante. Los nuevos sociólogos concentran su atención en la participación de los estudiantes en la definición y redefinición del mundo. De esta manera, con la aparición de la nueva sociología, el centro focal de los estudios sobre el aula se ha desplazado de un énfasis exclusivo en la conducta institucional a las interacciones de los estudiantes con el lenguaje, las relaciones sociales y las categorías de significado» (Giroux, 1990: 67-68).

Sin embargo, con esta perspectiva se prescinde también de toda teoría general sobre las clases sociales, la dominación, el Estado y las ideologías, y es fácil incurrir en el solipsismo teórico y en la impotencia política. Verbalmente, la micro-sociología del aula apuesta generalmente por el progresismo, e incluso por el radicalismo político, pero en la práctica no sólo «problematiza» hasta el extremo el conocimiento y la realidad, sino que viene a caer en un ultrarrelativismo epistemológico subjetivista, un voluntarismo moral idealista y un radicalismo político, divorciado por completo de la realidad social y de su comprensión rigurosa, y por tanto impotente e incluso conservador (Dale, 1986: 54-55; Sarup, 1978 y 1986).

«La nueva sociología ha despojado al curriculum escolar de su inocencia. Pero (...) tiene también sus puntos flacos, que merman su capacidad para resolver los mismos problemas que ha detectado. La crítica más seria lanzada contra la nueva sociología es que representa una forma de idealismo subjetivo. Al parecer, la nueva sociología carecería esencialmente de una teoría adecuada del cambio y la conciencia sociales. Les sirve sin duda de ayuda a los educadores para descubrir de qué modo se define e impone el conocimiento, pero es incapaz de ofrecer criterios para medir el valor de diferentes formas de conocimiento de clase. Al apoyar el valor y la relevancia de la intencionalidad de los estudiantes, la nueva sociología ha sucumbido a la idea de relativismo cultural. Carece de un constructo que explique el papel que desempeña la ideología en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. No consigue explicar el hecho de que la forma en que los estudiantes perciben el mundo externo no siempre se corresponde con la estructura y el contenido reales de ese mundo. Las percepciones subjetivas se relacionan dialécticamente con el mundo social, y en ningún momento se limitan a reflejar este último como en

un espejo. Pasar por alto este aspecto, como sería el caso de los propugnadores de la nueva sociología, es caer presa de un subjetivismo deformado» (Giroux, 1990: 68).

«El mundo social es algo más que simples constelaciones de significado. Aunque podemos aceptar que el sujeto cognitivo actúa de acuerdo con sus ideas, que existe siempre un factor subjetivo que interviene en el conocimiento del mundo, de ello no se sigue que este último posea el carácter que el sujeto cognitivo le atribuye, que los objetos que conocemos en el mundo social sean meras creaciones subjetivas capaces de adoptar un número infinito de formas. El fenomenólogo parece querer proponernos lo que podríamos considerar una forma extrema del idealismo subjetivo. Donde el mundo objetivo externo es simplemente un precipitado de la conciencia, el dualismo sujeto-objeto desaparece en favor del sujeto constituyente» (Sharp y Green, 1975: 21. Cita tomada de Giroux, 1990: 68-69).

Suponer que los sujetos implicados en el proceso de formación del conocimiento, profesores y alumnos, están en condiciones de descubrir la condición ideológica del conocimiento escolar para construir después un conocimiento alternativo, personalmente liberador y capaz de transformar de forma positiva la sociedad, parece un voluntarismo epistemológico excesivamente optimista. Si la escuela transmite determinados conocimientos no es por casualidad, y sólo situando el proceso de producción y de transmisión del conocimiento que tiene lugar en la escuela en relación con su contexto social se podrá descubrir por qué se producen esos conocimientos y no otros distintos, y por qué se producen y como se producen. En cuanto a la creencia en la posibilidad de transformar la sociedad a partir exclusivamente de la «problematización» y del análisis del conocimiento socialmente dominante parece algo aún más ilusorio (De Pablo, 1983: 136-137).

3.2. Relaciones entre educación y empleo: el credencialismo neoweberiano.

Una dirección general alternativa de la nueva sociología de la educación se sitúa, en cambio, en una posición claramente objetivista, que (centrándose en el problema del fracaso y de la selección escolares), viene a constituir una especie de reverso del funcionalismo sociológico, al abordar las funciones sociales de la escuela en relación con la reproducción y con la legitimación ideológica de su desigualdad estructural. Según esto,

«la función de la escuela no era simplemente integrar a los individuos en una sociedad no problemática, sino reproducir las relaciones sociales de producción, la división del trabajo, las clases sociales y la ideología dominante que permitían a la sociedad capitalista organizarse y mantenerse como dominio de una minoría sobre la mayoría» (Fernández Enguita, 1989a: 51).

Ahora bien, dentro de esa misma dirección general hay que distinguir, a su vez, dos tendencias teóricas principales: básicamente neomarxista una; y más o menos eclécticamente creadora la segunda, en la que cabe incluir la teoría de la reproducción de Bourdieu, la genealogía de Foucault y la sociología de la educación de Bernstein. Pero existen también otras corrientes más secundarias, y una de las más importantes es el credencialismo neoweberiano. Centrándose ante todo como el primer funcionalismo en las relaciones entre educación y empleo, y haciendo un uso sistemático de la documentación socio-histórica, el modelo credencialista parte para ello de la concepción del sistema de enseñanza moderno como un mecanismo de domesticación y de dominación simbólica de los ciudadanos, y en el que, más que producirse nada nuevo, se distribuyen bastante rígidamente las credenciales educativas necesarias para acceder a las diferentes posiciones sociales.

«Para esta corriente, de inspiración weberiana, la escuela era únicamente un lugar donde adquirir títulos que luego serían utilizados por los individuos y los grupos como un instrumento legítimo —es decir, aceptado— en la pugna por las ventajas relativas en la vida adulta, especialmente en la esfera ocupacional. Aquí la escuela era considerada como una simple “caja negra”, cuyo interior carecía de interés analizar. El credencialismo, pues, considera a la escuela, exclusivamente, como un mecanismo de distribución. No obstante, tuvo y tiene la virtud de señalar que la sociedad no se divide simplemente en grandes clases sociales, sino en multitud de pequeños y grandes colectivos que pugnan entre sí, a lo que deben añadirse las pugnas interindividuales, y que la educación es un instrumento en esta lucha de todos contra todos» (Fernández Enguita, 1989a: 52).

El planteamiento básico del credencialismo de Collins (1971, 1974, 1989) está bastante claro: los grupos sociales que comparten culturas (o subculturas) comunes son las unidades básicas de la sociedad; en la lucha social constante por la riqueza, por el poder y por el prestigio social, las diferentes organizaciones (y, en su seno, los individuos que forman parte de ellas) se enfrentan constantemente entre sí; y la función principal del sistema escolar es la enseñanza de las culturas de **status** de los grupos sociales dominantes, estrechamente relacionadas por lo demás

con la lucha por el reparto del poder, del mérito y de la riqueza que van unidos a la división social del trabajo.

En principio, se parte, por lo tanto, del rechazo del modelo tecnocrático sobre las relaciones entre educación y empleo:

«La teoría de la función tecnológica de la educación puede ser establecida de acuerdo con las siguientes propuestas:

1. Los requisitos educativos exigibles de los empleos se incrementan constantemente en la sociedad industrial debido a los cambios tecnológicos. Dos procesos son involucrados:

a) La proporción de los empleos que requieren poca destreza decrece y la de los que requieren mucha destreza aumenta.

b) Los mismos trabajos requieren cada vez mayores destrezas.

2. La educación formal provee la enseñanza, tanto en técnicas específicas como en capacidad general, necesarias para los empleos cada vez más sofisticados.

3. Por lo tanto, surgen constantemente nuevas exigencias educativas para obtener un empleo y una proporción cada vez mayor de gente se ve obligada a pasar más y más tiempo en la escuela» (Collins, 1989: 18-19).

«Esto es, la jerarquía del logro educacional se supone que es una jerarquía de destrezas y la jerarquía de empleos se supone que es otra jerarquía de destrezas. Por lo tanto, la educación determina el éxito, y más aún en la medida en que la moderna economía, según se afirma, se mueve hacia un predominio creciente de las posiciones altamente calificadas».

«En este capítulo y en el que sigue, desmenuzaré esta teoría en sus partes componentes y las examinaré contra la relevante evidencia empírica. Esto se ha hecho raramente, aunque la evidencia de la mayoría de los puntos es sobradamente abundante: esto sólo se ha diseñado mediante estudios económicos dispares y quizá superespecializados. Cuando uno hace eso, el modelo tecnocrático se derrumba virtualmente en todos los puntos en que puede ser puesto a prueba contra la evidencia empírica. La "educacionocracia", que es su piedra angular, es en su mayor parte palabrería burocrática más que un productor de auténticas destrezas técnicas. De cualquier manera que la estudiemos —comparando la efectividad en el trabajo de gente más o menos instruida, averiguando donde se aprenden realmente las técnicas profesionales, examinando lo que los estudiantes aprenden en clase y durante cuánto tiempo lo recuerdan, contrastando la relación entre las graduaciones y el éxito ulterior—la interpretación tecnocrática de la educación difícilmente recibe algún apoyo» (Collins, 1989: 13-14).

Conectando con una tradición sociológica americana relativamente oculta o marginal (representada por autores como Veblen y C. W. Mills),

Collins se apoya muy especialmente en la concepción weberiana de la sociología de la educación como sociología de la dominación. Y, a partir de ahí, rebate las posiciones funcionalistas mostrando cómo el sistema educativo de los Estados Unidos se ha desarrollado por la competencia de las diversas clases sociales y grupos de **status** con vistas a imponer una determinada forma de reparto de la riqueza, del poder y del prestigio, y no tanto en función de las necesidades técnicas y económicas objetivas de la sociedad. No sólo esto: el sistema de enseñanza contribuye decisivamente a la reproducción de la estructura desigual de la sociedad y de la cultura porque, más que conocimientos objetivos y habilidades técnicas directamente relacionadas con la división social del trabajo, proporciona fundamentalmente los diferentes hábitos culturales (formas de hablar, de vestir, maneras, mores, preferencias estéticas, etcétera) correspondientes a los principales grupos de **status**. Existe una relación objetiva entre la educación formal y el empleo, pero la clave de dicha relación no descansa en la jerarquización de los conocimientos ganados por los alumnos, sino en la de las diferentes subculturas académicas existentes (Alonso Hinojal, 1980: 121-124; Medina, 1987: 145-151).

Ante todo, el aprendizaje de los requisitos profesionales cognitivos es básicamente laboral, y no escolar.

«¿Qué es lo que se aprende realmente en las escuelas? Ha habido pocos estudios sobre lo que verdaderamente se aprende en las escuelas y cuánto tiempo se recuerda. Las evidencias disponibles sugieren que las escuelas son lugares muy poco eficientes de aprendizaje. Muchas de las técnicas utilizadas en empleos directivos y profesionales se aprenden en los mismos lugares de trabajo...» (Collins, 1989: 24).

«En suma, los cambios en la proporción entre trabajos de mayores conocimientos y de menores influyen muy poco en el incremento observado en el nivel educativo de la fuerza de trabajo americana. Los datos económicos no indican una clara contribución de la enseñanza al desarrollo económico que vaya más allá de proveer a una ilustración de las masas. La educación es a menudo irrelevante respecto de la productividad en los puestos de trabajo, y es a veces contraproducente. El aprendizaje de las profesiones específicas descansa a menudo más en la experiencia en el propio trabajo que en la enseñanza formal de las escuelas. Los verdaderos logros de las propias escuelas, la naturaleza del sistema de gradaciones y su falta de relación con el éxito profesional y el **ethos** dominante entre los estudiantes sugieren que el sistema educativo es muy ineficiente como un medio de aprendizaje de las técnicas de un trabajo» (Collins, 1989: 29).

En realidad y en la medida en que se produce, la estrecha correlación existente entre origen social y éxito escolar se explica precisamente por-

que los contenidos escolares y el sistema de enseñanza son falsamente neutrales. Lejos de transmitir conocimientos objetivos y de fomentar el desarrollo de hábitos y de capacidades intelectuales y morales culturalmente neutrales, el sistema de enseñanza impone a los alumnos los valores, creencias, hábitos y formas sociales correspondientes a la cultura particular de los grupos sociales privilegiados. En este sentido, la importancia escolar creciente del deporte y de otras actividades no académicas resulta bien significativa.

«El contenido de la educación en las escuelas públicas ha versado especialmente en una suerte de cultura de clase media más que en materias académicas “per se”. Los centros de enseñanza del siglo XIX enfatizaban, más que cualquier otra cosa, una estricta obediencia a normas de decencia religiosa absolutamente pasadas de moda. El movimiento “Progressive” de reformas [movimiento educativo que ponía el énfasis en los trabajos de clase creativos y experimentales y en un sentido de democracia], resultado del influjo de los hijos de trabajadores, impuso suaves formas socializadoras, tales como el autogobierno por parte de los propios estudiantes y la realización de actividades supervisadas. Estudios realizados desde los años veinte a los sesenta indicaron el éxito de tales programas (...). En suma, lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de la sociabilidad y del derecho de propiedad que con técnicas instrumentales o cognitivas» (Collins, 1989: 26).

«Las escuelas tienen relativamente poco efecto sobre la enseñanza, excepto en cuanto se refiere a moldear esos estilos culturales disciplinados siempre prominentes entre las clases sociales superiores» (Collins, 1989: 28-29).

«Estos resultados podrían ser contemplados en el contexto de los estudios que muestran lo que sucede en las escuelas americanas. Desde la década de los veinte a la de los sesenta, las investigaciones y las observaciones han mostrado que el principal centro de atención en las escuelas ha recaído en asuntos no académicos. Los profesores se han preocupado principalmente de mantener su autoridad, en una interminable lucha con los estudiantes. El deporte y otras actividades académicas han sido alentadas por profesores y administradores así como por parte de los estudiantes, especialmente por sus funciones rituales en el mantenimiento del orden escolar» (Collins, 1989: 25-26).

No hay, por tanto, una «competición» libre y abierta entre los distintos individuos (una verdadera «igualdad de oportunidades»), sino más bien un sistema de cooptación y de padrinazgo de aquellos que, o bien pertenecen al grupo socialmente dominante, o bien logran integrarse en

éste, a costa de renunciar a sus reíces sociales diferenciales y a su propia cultura familiar, étnica o de clase (Forquín, 1985: 201-203).

Los títulos académicos constituyen, ante todo, las credenciales que prueban un determinado estilo cultural y los requisitos formales más importantes del empleo. A pesar de toda la retórica relacionada con la movilidad social y con la igualdad de oportunidades, el individuo se encuentra constantemente con que los empleadores establecen prerrequisitos de educación formal, en lugar de valorar las capacidades reales de cada candidato a un puesto de trabajo: es decir, los empresarios valoran los títulos, pero no como indicadores de la competencia profesional de cada uno, sino como garantía del dominio personal de un determinado estilo de vida. Puesto que los requisitos cognitivos específicos de la mayor parte de los empleos continúan aprendiéndose fundamentalmente en el puesto de trabajo, parece lógico que, a la hora de seleccionar a los diferentes candidatos, los empresarios se interesen mucho más por los rasgos de su personalidad como trabajadores que por sus capacidades cognitivas y sus cualificaciones preprofesionales concretas. En este sentido, los títulos —al menos los más codiciados de ellos— constituirían sobre todo una garantía de la orientación hacia el éxito económico y social y hacia los valores dominantes en la sociedad capitalista, e incluso, en ocasiones, el certificado decisivo de un origen familiar «puro». Por lo demás, el prestigio que confieren estos títulos y credenciales superiores está estrechamente relacionado con la lucha competitiva para acceder a **status** superiores, aun a costa de comprometerse activamente con el ejercicio más o menos directo o indirecto de la dominación social.

«Las graduaciones simplemente son una recompensa, y los certificados una demostración de la autodisciplina de la clase media» (Collins, 1989: 29).

«Parece, pues, que las gradaciones están ligadas al éxito profesional principalmente por la importancia del certificado de graduación académica más que por los conocimientos (a menudo insignificantes) que éste, por sí mismo, pueda indicar. Es sabido que los empleadores, por lo general, no seleccionan a los aspirantes sobre la base de sus graduaciones escolares, sino más bien buscan a los que tienen terminado un grado en alguna materia particular, y, especialmente, por algunas características difusas de «personalidad». Los grados y la capacidad para obtenerlos operan como una forma especializada de control dentro del propio sistema escolar, reflejando el juicio del enseñante sobre la sumisión al sistema del estudiante. La suma absoluta del trabajo escolar realizado parece ser el mejor camino hacia los grados más altos, junto con las graduaciones superiores

reservadas al trabajo que se realiza en cantidades muy superiores a lo que para ello se exige. Es también sabido que los grados no tienen ninguna relación con la creatividad, y, posiblemente, a veces ésta sea una relación inversa. Los profesores prefieren y recompensan el trabajo duro y a los estudiantes sumisos y tienden a apreciar muy poco a los que se salen de lo corriente, especialmente si éstos no respetan la disciplina rutinaria. También se sabe que los grados están altamente relacionados con el entorno social de clase» (Collins, 1989: 28).

Tal es el tipo de supuestos de que parten Collins y aquellos sociólogos que aplican la teoría weberiana del conflicto social al proceso de la «clausura de las profesiones». De acuerdo con esta teoría, las credenciales educativas serían más que nada el equivalente de la «prueba de linaje» y de los mecanismos de clausura gremial del pasado. Aparentemente parecen más racionales y funcionalmente necesarias, pero en realidad constituyen un importante recurso cultural para conseguir «sinecuras» ocupacionales, controlar ciertos empleos al margen de la lógica de la competencia que se atribuye al mercado de trabajo, y monopolizar las posiciones clave y más privilegiadas de la división social del trabajo. En ese sentido, el sistema de enseñanza sería un sistema de cooptación, de padrinazgo y de clausura profesional que tendría en el examen su principal instrumento formal y en el poder económico y social su base real.

«Los largos cursos de estudios impartidos en escuelas superiores y de comercio existen, en gran parte, para elevar los **status** de las **profesiones** y para establecer barreras entre los practicantes y los extraños. El grado en que la educación provee principalmente estos **status** y estas funciones sociales varía según las profesiones de que se trate» (Collins, 1989: 24).

«El papel jugado en tiempos pretéritos por la “prueba de linaje”, como un prerequisite para la igualdad de nacimiento, el acceso a las nobles prebendas y dotaciones, y dondequiera que la nobleza retenía un poder social, para la cualificación para los cargos oficiales, lo desempeña hoy en día la patente de educación. La elaboración de los títulos por parte de las universidades, escuelas de comercio y de ingeniería y el clamor general por la creación de ulteriores certificados académicos en todos los campos sirve a la formación del estrato privilegiado en los ministerios y las oficinas. Tales certificados apoyan las demandas de sus poseedores de un conubio con los notables (en las oficinas de negocios también ponen en pie esperanzas de promoción a través de la hija del jefe), demandas de admisión en los círculos que se adhieren a los “códigos del honor”, demandas de “un **status** apropiado” y su adecuado sueldo en vez de un salario que esté de acuerdo con el resultado del trabajo, demandas de un ascenso y de una vejez asegurados y, sobre todo, demandas de monopolización de posiciones ventajosas social y económicamente».

«Si escuchamos las peticiones desde todos los lados para que se introduzcan planes de estudio regulados que culminen en exámenes especiales, ello se debe, por supuesto, no a un súbito despertar de una “sed de educación”, sino más bien al deseo de limitar el número de candidatos para estas posiciones y de monopolizarlas en provecho de los poseedores de patentes académicas. Para esta monopolización, el instrumento hoy universal es el “examen”: de ahí su ascenso irresistible. Dado que el currículum requerido para la adquisición de esta patente de educación exige considerables gastos y un largo período de gestación, esta contienda implica una represión del verdadero talento (o del “carisma”) en favor de la propiedad, ya que el costo intelectual de las patentes de educación va siempre decreciendo a medida que su volumen se incrementa» (Collins, 1899: 5).

Otros sociólogos neoweberianos contribuyeron también a afinar esta interpretación general con nuevas precisiones. De acuerdo con F. Parkin (1979), por ejemplo, el diseño de las pruebas de acceso a los mejores empleos se concibe ya de por sí en función de las «cualidades» personales que resultan del disfrute previo de una determinada cultura familiar o de **status**. En este sentido, la comparación con las profesiones realmente competitivas —el deporte, el arte o el espectáculo, por ejemplo— es muy reveladora: en este caso el **status** social ni está mediado por la titulación formal que otorga la escuela, ni es fácilmente transmitible de padres a hijos; quienes siguen estas profesiones son objeto de una crítica y una evaluación social más o menos constante. En cambio, aquellos que pueden disfrutar de la clausura ocupacional —sean trabajadores de cuello blanco o especialistas en determinadas profesiones manuales—, se valen de ese control para orientar y restringir la oferta de trabajo, monopolizar legalmente (mediante la licencia pública) los servicios profesionales o enmascarar, en fin, los diferentes niveles de capacidad existentes entre sus miembros, dando por supuesto que todos ellos son igualmente competentes en el desempeño de la profesión.

3.3. **La teoría de la violencia simbólica y la función política del sistema de enseñanza.**

Aunque acusa también la influencia de otros clásicos como Marx, Durkheim y Veblen, la teoría de la violencia simbólica de Pierre Bourdieu constituye probablemente el enfoque neoweberiano más original de la sociología de la educación actual. Desde los años sesenta, el trabajo de Pierre Bourdieu y de sus colaboradores en el Centro de Sociología Europea venía centrándose en el estudio de la transmisión de la cultura. Y, de hecho, ese trabajo vino a culminar con la publicación de **La repro-**

ducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza en 1970 (Bourdieu y Passeron, 1977), una síntesis teórica que articula de modo sistemático los resultados empíricos obtenidos a lo largo de diez años, pero yendo ya mucho más allá de ellos (Subirats, 1977: 10). Por otra parte, y a pesar de la relativa incomunicación existente entre las distintas «sociologías nacionales», la obra de Bourdieu está en el origen mismo de la nueva sociología británica de la educación. Ahora bien, aunque en su escrito sobre el «Poder Simbólico» (1977) su autor la presenta como una síntesis de la interpretación especializada y autónoma del estructuralismo, de la semiótica (de Lévi-Strauss y Saussure, por ejemplo) y de la perspectiva sociológica de Marx y de Weber, el marco teórico de la teoría de la violencia simbólica es fundamentalmente de tipo weberiano (Sharp, 1988: 65-73).

«Al definir tradicionalmente el “sistema de educación” como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada), las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, a ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. Estas teorías que, tal como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural más extendida entre los etnólogos, se funda en el postulado tácito de que las diferentes AP [acciones pedagógicas] que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la “sociedad”. En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados), constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases» (Bourdieu y Passeron, 1977: 51).

«Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza» (Bourdieu y Passeron, 1977: 44).

Por **violencia simbólica** hay que entender, por tanto, todo poder capaz de imponer significaciones (es decir, ideas generales relacionadas con una u otra visión determinada del mundo, de la cultura y del comportamiento humano), y de imponerlas además «legítimamente». Es decir, a costa, precisamente, de encubrir o disimular las relaciones de fuerza (el poder material) que están a la base de la capacidad de violencia simbólica, hasta hacerlas aparecer como naturales, justas e inmutables, para justificar así la situación desigual de los diferentes individuos y grupos sociales en jerarquía social. Ahora bien, según Bourdieu, esa sería precisamente la principal función del sistema de enseñanza moderno y de los **sistemas simbólicos** en general:

«Los sistemas simbólicos cumplen su función política como instrumentos de dominación, como instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y de conocimiento» (Cita tomada de Sharp, 1988: 66).

«Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (Bourdieu y Passeron, 1977: 45).

Para desempeñar bien sus funciones sociales, la dependencia de la escuela respecto de los grupos sociales dominantes tiene que permanecer oculta. Es decir, la opinión pública debe incluir la imagen social de la neutralidad y la autonomía del sistema educativo, como condición para la legitimación social de su arbitrariedad cultural. Mientras, internamente, modela la mente de los distintos individuos, inculcándoles un determinado sistema de actitudes y de hábitos mentales y morales, básicamente coherente con las relaciones de poder que definen la sociedad capitalista, dicho sistema tiene que aparecer ante la opinión pública como una institución esencialmente autónoma e independiente.

A primera vista el modelo parece puramente «culturalista»: la desigualdad sería más que nada social y económica y la escuela, con su igualitarismo formal, se limitaría a canalizar y reproducir dicha desigualdad de partida. Sin embargo, la teoría de la reproducción de Bourdieu es algo más compleja. En primer lugar porque, como ya se ha dicho, no existe neutralidad por parte del sistema de enseñanza, sino una «arbitrariedad cultural», que se impone además de tal forma que queda socialmente legitimada. Tal es precisamente el papel social de la «violencia simbólica»: la «inculcación de un programa latente». Es decir, la imposición sutil de una cultura como **la cultura** (de una «arbitrariedad cultural» por un «poder arbitrario», pero capaz de conseguir una difusión social generalizada del sistema de creencias más acorde con sus intereses). Y el éxito general con el que el sistema de enseñanza desem-

peña dicha función tiene su mejor confirmación en la continuidad social de la idea social de la neutralidad, la autonomía y la universalidad de la escuela (Forquin, 1985: 203-205). Pero hay también algo más, porque Bourdieu concibe el sistema de enseñanza moderno (y los sistemas simbólicos en general) como «doblemente determinado»: por presiones procedentes directamente del campo intelectual, por un lado; y por las clases o fracciones de clase con la fuerza social necesaria para imponer la forma y el contenido de la violencia simbólica más convenientes para sus intereses sociales particulares, por otro.

Por eso mismo, un bajo rendimiento escolar puede ocultar (y oculta, de hecho) un alto rendimiento social del sistema de enseñanza. Este tiene tres funciones básicas: la **función cultural**, consistente en transmitir, inculcar y conservar la cultura; la **función social**, tendente a la reproducción de un estructura social desigual y de las relaciones de clase que la definen; y la **función ideológica**, capaz de lograr la integración intelectual y moral de los ciudadanos, al enmascarar la función social con la ilusión de la autonomía y la neutralidad esenciales del sistema. De ahí que, cuanto más independiente parezca ser un sistema de enseñanza determinado, más eficazmente dependiente será de hecho.

«Conceder al sistema [de enseñanza] la independencia absoluta a que aspira o, por el contrario, ver en él solamente un reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la "sociedad global", hace imposible percibir que su "autonomía relativa" le permite servir a las demandas externas; o la apariencia de independencia y de neutralidad, disimular las funciones sociales que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarlas más eficazmente» (Bourdieu y Passeron: 229).

«Un bajo rendimiento técnico puede ser la contrapartida de un fuerte rendimiento del sistema de enseñanza en la realización de su función de legitimación del "orden social". (...). La noción tecnocrática de "rendimiento" tiene por función excluir un análisis del sistema de las funciones del sistema de enseñanza, (...), mostrando que ninguna de las funciones del sistema de enseñanza puede ser definida independientemente de un estado determinado de la estructura de las relaciones de clase» (Bourdieu y Passeron, 1977: 236).

«El sistema de enseñanza tradicional debe a su autonomía relativa el poder de aportar una contribución específica a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase porque le basta con obedecer sus reglas propias para obedecer al mismo tiempo y casi automáticamente a los imperativos externos que definen su función de legitimación del orden establecido; es decir, para realizar simultáneamente su función social de reproducción de las relaciones de clase, asegurando la transmisión heredi-

taria del capital cultural, y su función ideológica de enmascaramiento de esta función, acreditando la ilusión de su autonomía absoluta» (Bourdieu y Passeron, 1977: 254).

«El sistema de enseñanza sólo logra realizar perfectamente su función ideológica de legitimación del orden establecido porque esta obra maestra de mecánica social logra ocultar, como por un encajonamiento de cajas de doble fondo, las relaciones que, en una sociedad dividida en clases, unen la función de la inculcación, es decir, la función de integración intelectual y moral, a la función de conservación de la estructura de las relaciones de clase característica de esta sociedad. Resulta legítimo tratar la autonomía relativa del sistema de enseñanza como la condición necesaria y específica del cumplimiento de sus funciones de clase, porque el éxito de la inculcación de una cultura legítima y de la legitimidad de esta cultura supone el reconocimiento de la autoridad propiamente pedagógica de la institución y de sus agentes, es decir, el desconocimiento de la estructura de las relaciones sociales que fundamentan esta autoridad» (Bourdieu y Passeron, 1977: 255).

«Así, la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase. (...) El tiempo (y por lo tanto el dinero) malgastado es también el precio que hay que pagar para que siga enmascarada la relación entre el origen social y los resultados escolares porque, queriendo hacer a un coste menor y más rápidamente lo que el sistema hará de todas formas, se pondría de manifiesto, anulándola al mismo tiempo, una función que sólo se puede ejercer si permanece oculta» (Bourdieu y Passeron, 1977: 266-267).

El funcionalismo típico explica la «explosión educativa» de la segunda mitad de nuestro siglo en función de las necesidades técnicas y económicas de la sociedad. Otros sociólogos neoweberianos se refieren, en cambio, a la competencia existente entre los grupos sociales privilegiados para esclarecer dicho proceso. Pero Bourdieu intenta integrar las diferentes explicaciones de forma original, apoyándose para ello en su teoría de la doble determinación de los sistemas simbólicos, en la distinción del **capital cultural**, el **capital político** y el **capital económico** y en otros conceptos importantes, entre los que cabe destacar los de **campo intelectual** y **ethos de clase** (Alonso Hinojal, 1980a: 124-129).

Así, como existe un dominio específico del capital económico (a saber, la producción, la distribución y el consumo de la riqueza), hay también, al menos desde el Renacimiento, un **campo intelectual** para la producción y la distribución de los **sistemas simbólicos** relativamente autónomo, con su lógica específica («la competencia por la legitimidad cultural»), con sus instituciones (el sistema de enseñanza, los medios de

comunicación de masas, las academias, etcétera), su jerarquía y una retórica ideológica que proclama su autonomía y su independencia.

«A medida que las áreas de la actividad humana se volvieron más claramente diferenciadas, un orden intelectual en el verdadero sentido, dominado por un tipo particular de legitimidad, empezó a definirse en oposición a los poderes económico, político y religioso, es decir, a todas las autoridades que podían alegar el derecho a legislar sobre temas culturales en nombre de una autoridad que no era intelectual propiamente dicha» (Cita tomada de Sharp, 1988: 72).

Hay una división del trabajo entre los distintos grupos y fracciones de la clase dominante. Y así como en el dominio económico existe una lucha entre los grupos sociales y las clases subordinadas y los grupos y las clases dominantes por el reparto del **capital económico**, en el **campo intelectual** hay también una lucha de clases para imponer una determinada definición simbólica de la realidad.

«[Estas luchas tienen lugar ya sea] directamente en los conflictos simbólicos de la vida cotidiana o indirectamente, a través de la lucha emprendida por los especialistas en la producción simbólica (productores a tiempo completo) en la que el objeto en juego es el monopolio de la violencia simbólica legítima —es decir, el poder de imponer (e incluso de inculcar) instrumentos de conocimiento y expresión de la realidad social (taxonomías) que son arbitrarias (pero no reconocidas como tales)» (Cita tomada de Sharp, 1988: 66).

O, en otras palabras:

«El campo de la producción simbólica es un microcosmos de la “lucha entre clases” [y] la lucha por la recompensa específica en el campo autónomo de la producción ideológica produce automáticamente forma eufemizadas de la lucha ideológica de clases» (Cita tomada de Sharp, 1988: 67).

Supuesto esto, y contando con la relativa autonomía de los sistemas simbólicos en general, habría que esforzarse para descubrir la lógica objetiva que explica la transformación del capital económico en capital cultural o simbólico, con la complejidad interna que todo ello implica. Así, hablando concretamente del sistema de enseñanza moderno, Bourdieu distingue tres estrategias distintas y contrapuestas, en el seno mismo de los grupos sociales privilegiados y de la clase dominante: la profesional, de la nueva clase media; la humanista, del capital cultural tradicional; y la «económica» y de clase, del capital económico. Esto es: la nueva clase media, excluida tradicionalmente del disfrute del capital cultural, querría «invertir» en la escuela para superar esa frustración

profesional, a costa de la marginación de los estudios humanísticos: la élite cultivada tradicional, se opondría frontalmente a ese tipo de reorientación, a partir de su dominio tradicional del sistema educativo y en función de sus intereses particulares; y por último, el capital económico, aparte de buscar los títulos académicos de mayor prestigio, se enfrentaría a las tendencias igualitaristas, desarrollando y estrechando los lazos sociales objetivamente existentes entre la universidad y los grandes negocios y esforzándose para controlar las «Grandes Écoles».

Lógicamente, la lucha por el control del sistema de enseñanza es siempre una lucha desigual que depende del capital cultural relativo y del **ethos de clase** (aunque éste está, a su vez, en función del anterior) particular de cada grupo, fracción de clase o clase social, y en la que los más débiles llevan siempre la peor parte. Los alumnos entran en la escuela con un capital cultural desigual, en función de su origen de clase. La escuela distribuye capital cultural en forma desigual y con vistas a reproducir su estructuración social, y lo hace con bastante eficacia. La actividad y el trabajo pedagógicos, durante un tiempo, en un espacio y con unos agentes, un material, unos sujetos y una intensidad de inculcación determinados, tienden a producir **habitus** durables y generadores de prácticas que reproducen las estructuras objetivas. Es decir: la escuela produce esquemas generales de pensamiento y sistemas de hábitos mentales y morales que, bajo la aureola de la libertad y de la neutralidad, legitiman prácticamente la cultura dominante y hacen aparecer como ilegítima la de los grupos sociales dominados. En virtud de toda una serie de artilugios (exámenes, pruebas objetivas, controles de todo tipo, disciplinas y prácticas escolares, etcétera) el fracaso y la exclusión escolares de los más débiles aparecen finalmente como una auto-exclusión y como algo justo.

«Bourdieu y Passeron tocan sucesivamente temas de gran importancia política como, por ejemplo, las diferencias de capital lingüístico de los alumnos en relación con la selección escolar, las formas del lenguaje profesoral, los exámenes como medio de legitimación de los veredictos escolares, la ritualización de la acción pedagógica, la distancia entre el maestro y el alumno en función de la clase social, etc.» (Varela, 1989: 39).

El lenguaje familiar (que es un lenguaje de clase y un **capital lingüístico**), concretamente, desempeña una función selectiva innegable.

«Particularmente manifestada en los primeros años de escolaridad, en que la comprensión y el manejo de la lengua constituyen el punto principal de aplicación del juicio de los maestros, la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca: el estilo siempre es tenido en cuenta.

implícita o explícitamente, en todos los niveles del *cursum* y, en grados diversos, en todas las carreras universitarias, incluso las científicas. Más aún, la lengua no es sólo un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en gran parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia» (Bourdieu y Passeron, 1977: 115-116).

«Sin que nunca sea para nadie, ni siquiera para los niños de las clases privilegiadas una lengua materna, la lengua universitaria, amalgama acrónica de estados anteriores de la historia de la lengua, está muy desigualmente alejada de las lenguas habladas por las distintas clases sociales. (...). Dado que el rendimiento informativo de la comunicación pedagógica está siempre en función de la competencia lingüística de los receptores (definida como dominio más o menos completo y más o menos culto del código de la lengua universitaria), la desigual distribución entre las diferentes clases sociales del "capital lingüístico escolarmente rentable" constituye una de las mediaciones más ocultas por las cuales se instaura la relación (que capta la encuesta) entre el origen social y el éxito escolar (...) El valor social de los distintos códigos lingüísticos disponibles en una sociedad dada en un momento dado del tiempo (es decir, su rentabilidad económica y simbólica) depende siempre de la distancia que les separa de la norma lingüística que la Escuela logra imponer en la definición de los criterios socialmente reconocidos de la "corrección" lingüística. Más precisamente, el valor en el mercado escolar del capital lingüístico del que dispone cada individuo escolar está en función de la distancia entre el tipo de dominio simbólico exigido por la Escuela y el dominio práctico del lenguaje que debe a su primera educación de clase» (Bourdieu y Passeron, 1977: 166-168).

Y si esta opinión acerca a Bourdieu a Bernstein, sus ideas sobre la «lección magistral», su lenguaje o la topografía del aula, como legitimadores del papel del profesor y del valor de los conocimientos que éste imparte, están muy próximas a las de Veblen:

«El uso decidido que los profesores hacen del idioma universitario no es más fortuito que la tolerancia de los estudiantes respecto al embrollo semántico. Las condiciones que hacen posible y tolerable el malentendido lingüístico están inscritas en la misma institución: aparte de que las palabras poco conocidas o desconocidas aparecen siempre en configuraciones estereotipadas capaces de producir la sensación de algo ya conocido, el lenguaje magistral halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coac-

ciones visibles e invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima. (...). El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que le coaccionarían a hacerlo incluso si él se negara» (Bourdieu y Passeron, 1977: 157-158).

Paradójicamente, tanto la libertad de cátedra del profesor como la relativa autonomía del sistema de enseñanza en general, constituyen instrumentos de control social muy eficaces:

«Al conceder al profesor el derecho y el poder de utilizar en beneficio propio la autoridad de la institución, el sistema escolar se asegura el medio más seguro de obtener del funcionario todos los recursos y todo el celo de la persona al servicio de la institución y, de este modo, de la función social de la institución. Lo quiera o no lo quiera, lo sepa o no lo sepa, el profesor debe definirse en relación a la definición social de una práctica que, en su forma tradicional, no puede desarrollarse sin una cierta acción dramática: aunque para realizarse supone la autoridad pedagógica, la acción pedagógica debe, por un círculo aparente, obtener el reconocimiento de su autoridad en y por la realización del trabajo de inculcación. Obligado a ilustrar la calidad de su función y de la cultura que comunica por la calidad de su manera personal de comunicarla, el profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada al cargo (empezando por la libertad de la palabra, que es para el profesor lo mismo que la blusa o la bata blanda para el cocinero, el barbero, el camarero o la enfermera). (...). Así, la astucia de la razón universitaria, por la que la institución induce al profesor a servir a la institución disponiéndole a servirse de la institución, cumple en definitiva una función de conservación social que la razón universitaria no conoce y que en todo caso no puede reconocer: si la libertad que el sistema de enseñanza deja al profesor es la mejor forma de obtener de él que sirva al sistema, la libertad que se deja al sistema de enseñanza es la mejor manera de obtener de él que sirva a la perpetuación de las relaciones establecidas entre las clases» (Bourdieu y Passeron, 1977: 180-181).

«Hay que preguntarse, pues, si la libertad que se deja al sistema de enseñanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, en detrimento, por ejemplo, de las demandas más patentes del sistema económico, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases, disimulando la selección social bajo las apariencias de la selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares» (Bourdieu y Passeron: 207).

Bourdieu, que como Veblen y como Weber interpreta las instituciones y las prácticas escolares como derivadas de las religiosas, abre con una cita de Marx sobre el examen la sección tercera de **La reproducción**, dedicada precisamente a este tema:

«El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado» (K. Marx. **Kritik des Hegelschen Staatrechts**).

«Es demasiado evidente que el examen domina, al menos hoy y en Francia, la vida universitaria, es decir, no solamente las representaciones y las prácticas de los agentes, sino también la organización y el funcionamiento de la institución. (...). De hecho, el examen no es solamente la expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza: en la medida en que impone como digna de la sanción universitaria una definición social del saber y de la manera de manifestarlo, ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de la inculcación de la cultura dominante y del valor de esta cultura. La adquisición de la cultura legítima y de la relación legítima con la cultura se regula tanto, y si no más que por el condicionamiento de los programas, por el derecho consuetudinario que se forma en la jurisprudencia de los exámenes y que debe lo esencial de sus características a la situación en la que se formula» (Bourdieu y Passeron, 1977: 191-192).

Durkheim y Weber, entre otros, hicieron aportaciones importantes a la sociología del examen, pero

«este análisis sólo explica los aspectos más generales de la historia escolar (...) y deja escapar lo que el funcionamiento y la función de los exámenes deben, en su forma específica, a la lógica propia del sistema de enseñanza» (Bourdieu y Passeron, 1977: 195-196).

Por ejemplo:

«La oposición entre los “aprobados” y los “suspendidos” constituye la base de una ilusión de perspectiva sobre el sistema de enseñanza como instancia de selección: fundada en una experiencia de candidato actual o potencial, directa o mediata, presente o pasada, esta oposición entre los dos subconjuntos delimitados por la selección del examen en el conjunto de los candidatos oculta la relación entre este conjunto y su complemento (es decir, el conjunto de los no candidatos), por lo que excluye toda pregunta sobre los criterios ocultos de la elección de aquellos entre los cuales el examen realiza ostensiblemente su selección» (Bourdieu y Passeron, 1977: 208).

«Se comprende que, para realizar completamente esta función de conservación social, el sistema escolar deba presentar la “hora de la verdad” del examen como su propia verdad: la eliminación sometida únicamente

a las normas de la igualdad escolar, y por tanto formalmente irreprochable, que realiza y asume, disimula la realización de la función del sistema escolar, ocultando, por la oposición entre los aprobados y los suspendidos, la relación entre los candidatos y todos aquellos a los que el sistema ha excluido de facto entre los candidatos, y disimulando así los lazos entre el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase» (Bourdieu y Passeron, 1977: 215).

Ciertamente este enfoque de la sociología de la educación no es un enfoque idealista: tras el sistema de enseñanza existe una estructura social, económica y política que lo condiciona y que es reproducida «culturalmente» en el «campo intelectual» de los sistemas y de la violencia simbólicos. Pero, pese a la riqueza del análisis de Bourdieu, su sistema, excesivamente abstracto, desconoce la complejidad de la sociedad y de la cultura reales y sus contradicciones y dinamismo característicos (Carnoy, 1985: 29-32). Por ejemplo, la transmisión de la cultura burguesa a los propios hijos de la burguesía no se produce sin problemas (encuentra siempre determinadas resistencias, incluso dentro de la misma clase burguesa); junto a la cultura dominante existe la cultura popular, con su dinámica propia, y las contradicciones entre ambas; los poderosos no imponen siempre su cultura, o no la imponen en el mismo grado, y los dominados pueden incluso aprovechar la experiencia de la escuela controlada por la clase cultivada y sus aliados de clase para reforzar sus propias posiciones en la lucha social; etcétera. En definitiva, el mundo de Bourdieu es un mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no habría escapatoria posible. Falta en él la base teórica necesaria para la producción de una visión y de una política alternativas (Willis, 1986a: 17-22). Incluso se ha llegado a hablar de una especie «hiperfuncionalismo del revés» o «funcionamiento de lo peor» (Bourricaud, 1971 y 1975) y de una «teoría liberal disfrazada» (Sharp, 1988). Pero también se lo ha descrito con frecuencia como marxista. No lo es: no concibe las clases en términos de las relaciones sociales de producción, sino más bien como una complicada jerarquía de ocupaciones; no tiene un concepto marxista del capital; no acaba de entender que las ideologías hunden sus más profundas raíces en las relaciones sociales materiales de producción y de cambio de la riqueza (es decir, en la sociedad civil, en sentido marxiano); define el Estado en términos weberianos, pero su interpretación de la reproducción de la sociedad y de la cultura por medio del sistema de enseñanza moderno (y de los sistemas simbólicos en general) acusa la carencia de una interpretación más rigurosa y más completa de su contexto social, económico y político, consecuencia en definitiva de un eclecticismo teórico dominado por el marco explicativo de la sociolo-

gía de la dominación weberiana (Sharp, 1988: 70-73). Lo que no quiere decir que no se trate de una contribución teórica realmente importante.

3.4. **La escuela, aparato del poder disciplinario: genealogía sociohistórica**

Algo similar puede afirmarse, por lo demás, de la teoría foucaultiana de la escuela como aparato disciplinario. Tras la publicación de **La reproducción**, la aparición en 1975 de **Vigilar y castigar**, de Michel Foucault (y, tras ella, la de toda una serie de trabajos, más o menos foucaultianos sobre los distintos «aparatos disciplinarios» de la sociedad moderna, sobre la enseñanza y sobre la familia), supuso cierto éxito heurístico y académico para una línea de investigación teórica y socio-histórica realmente interesante, pese a sus limitaciones.

«La aplicación de método genealógico a las instituciones educativas ha permitido la realización de una serie de investigaciones que ponen de manifiesto los conflictos, antagonismos y contradicciones que atraviesan el campo educativo, descubren la ambigüedad fundamental de las prácticas escolares, revelan las racionalizaciones ocultas de las mismas y permiten comprender las imbricaciones específicas entre poderes y saberes. La genealogía es pues un determinado tipo de historia que hace aflorar las relaciones de fuerza que atraviesan las instituciones, define las categorías centrales del pensamiento que las legitiman, en fin, proyecta luz sobre determinados ámbitos de la vida social tanto de carácter material como simbólico» (Varela, 1989: 41-42).

«Los trabajos de Michel Foucault implican un uso de la historia que no es habitual de los historiadores, sino de los sociólogos clásicos y, más concretamente, la que propusieron Marx, Weber, Durkheim y Nietzsche, entre otros. No se trata de rastrear las formas pasadas de la civilización con la finalidad de reconstruirlas, sino de servirse del conocimiento del pasado para proyectar luz sobre el presente. (...). Michel Foucault, el máximo exponente de esta metodología socio-histórica, no ha dedicado en sentido estricto ninguna de sus obras al estudio de las instituciones educativas. No obstante, en **Vigilar y castigar** realiza algunas aproximaciones al terreno de la educación que han abierto territorios hasta entonces inexplorados y en los que se han adentrado más tarde algunos de sus seguidores» (Varela, 1989: 42-43).

«En el caso de la escuela, puso particular énfasis en los mecanismos de vigilancia y encauzamiento de la conducta y en su integración en la relación pedagógica. Para el análisis de la educación, el valor de su trabajo —en todo caso magnífico— reside sobre todo en haber sacado a la luz el

oscuro mundo oculto tras el rimbombante discurso de la educación, el entramado disciplinario interior que constituye la otra cara de los presupuestos liberales e igualitarios de la escuela» (Fernández Enguita, 1990a: 158).

Más concretamente, el análisis foucaultiano de la escuela como poder disciplinario se sitúa en el marco de una interpretación general de la sustitución sociohistórica del suplicio público del cuerpo y de sus funciones jurídico-políticas (en una sociedad en la que los cuerpos no tenían aún un valor de cambio), por una «nueva economía política del poder de castigar» y una «microfísica del poder» que utiliza el cuerpo como objeto y como blanco con vistas a la producción del alma moderna.

«Objetivo de este libro: una historia correlativa del alma moderna y de un nuevo poder de juzgar: una genealogía del actual complejo científico-judicial en el que el poder de castigar toma su apoyo, recibe sus justificaciones y sus reglas, extiende sus efectos y disimula su exorbitante singularidad» (Foucault, 1984: 29-30).

«La historia de esta "microfísica" del poder punitivo sería entonces una genealogía o una pieza para una genealogía del "alma" moderna. Mas que ver en este alma los restos reactivos de una ideología, reconoceríase en ella más bien el correlato de cierta tecnología del poder sobre el cuerpo. No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, y, de una manera más general, sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige: sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia» (Foucault, 1984: 36).

Mientras el cuerpo no es útil, se le desprecia. En cambio, al desarrollarse el capitalismo y el nuevo Estado liberal, se produce el descubrimiento del cuerpo como objeto y como blanco del poder, hasta dar origen a una auténtica «microfísica del poder», a todo un conjunto de «**disciplinas**», de técnicas que posibilitan el control continuo y al detalle de cada individuo. Y esto tanto en la escuela y en la manufactura, como en el ejército, en el hospital y en la prisión. Es más: las **prácticas disciplinarias**, que hunden sus raíces en la tradición ascética y conventual (por su potenciación de la atención al detalle y al control minucioso del cuerpo), atraviesan a partir de la segunda mitad del siglo XVIII todo el campo social y posibilitan las concentraciones humanas necesarias para

la revolución industrial y la acumulación propiamente capitalista del capital.

«No hay duda de que (...) la existencia de los suplicios respondía a (...) un régimen de producción en el que las fuerzas de trabajo, y por ende el cuerpo humano, no tienen la utilidad ni el valor comercial que habría de serles conferido en una economía de tipo industrial» (Foucault, 1984: 60).

«Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco del poder. (...) El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatómo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas, y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. (...) Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. (...) A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar «disciplinas». (...) El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano (...), una política de las coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una «anatomía política», que es igualmente una «mecánica del poder» está naciendo (...). La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)» (Foucault, 1984: 141-142).

«La disciplina es una anatomía política del detalle. (...) Se podría escribir toda una historia, historia de la racionalización utilitaria del detalle en la contabilidad moral y el control político. (...) En esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar. Todas las formas finalmente de encauzamiento de la conducta. (...) Característico es ese gran himno a las «cosas pequeñas» y a su eterna importancia, cantado por Juan Bautista de La Salle (...). La minuciosidad de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito. (...) Una observación puntillosa del detalle y, a la vez, una consideración política de estas pequeñas cosas.

para el control y la utilización de los hombres, se abren paso a través de la época clásica, llevado consigo todo un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos» (Foucault, 1984: 143-145).

Los reglamentos de los colegios, de las escuelas elementales, de los hospitales o de los cuarteles responden a una serie de rasgos comunes, que por lo demás hunden sus raíces en el monacato tradicional.

1) Distribución de los individuos en el espacio, de forma que cada uno de ellos ocupe un único lugar y en cada lugar haya sólo un individuo, y con la ayuda de toda una serie de técnicas especializadas: clausura espacial, división en zonas, emplazamientos funcionales, rango o lugar que se ocupa en la clasificación, etcétera.

«A las nuevas disciplinas no les ha costado trabajo alojarse en el interior de los esquemas antiguos: las casas de educación y los establecimientos de asistencia prolongaban la vida y la regularidad de los conventos, de los que con frecuencia eran anejos» (Foucault, 1984: 153).

«Al organizar las "celdas", los "lugares" y los "rangos", fabrican las disciplinas espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación: recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos, pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos» (Foucault, 1984: 151-152).

2) Control de la actividad mediante una nueva economía del tiempo que incluye la regulación rítmica, continua y precisa del horario total y del tiempo asignado a cada tarea, la elaboración temporal del acto, el establecimiento de la correlación entre el cuerpo y el gesto, la articulación cuerpo-objeto y la negación de la ociosidad mediante la utilización exhaustiva del tiempo.

«El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. Una buena letra, por ejemplo, supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie a la yema del dedo índice» (Foucault, 1984: 156).

3) Imposición de tareas repetitivas y diferentes, siempre graduadas

(el **ejercicio**, de origen religioso), a cada individuo, de forma que sea posible su observación y su calificación en función de un programa preciso y progresivo, y en el contexto de un **tiempo disciplinario seriado** y evolutivo («progreso de la sociedad» y «génesis de los individuos»): toda una pedagogía analítica, en definitiva.

«Es este tiempo disciplinario el que se impone poco a poco a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series. El tiempo disciplinario ha sustituido el tiempo «iniciático» de la formación tradicional (tiempo global, controlado únicamente por el maestro, sancionado por una prueba única), por sus series múltiples y progresivas. Formase toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en el detalle (descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza, jerarquiza en grados exageradamente próximos cada fase de progreso) y muy precoz también en su historia» (Foucault, 1984: 163).

«Los procedimientos disciplinarios hacen aparecer un (...) tiempo “evolutivo” (...). Progreso de las sociedades, génesis de los individuos, estos dos grandes “descubrimientos” del siglo XVIII son quizá correlativos de las nuevas técnicas de poder, y, más precisamente, de una nueva manera de administrar el tiempo y hacerlo útil, por corte segmentario, por seriación, por síntesis y totalización» (Foucault, 1984: 164-165).

«El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas, (...). Así, garantiza, en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación, (...). Y es, sin duda, de origen religioso» (Foucault, 1984: 165).

4) Composición de fuerzas, para lograr una máquina eficaz mediante la articulación concertada de sus piezas y bajo un sistema de mandatos precisos, como garantía de la unión de la técnica de la orden y la moral de la obediencia.

«Sin duda, es en la enseñanza primaria donde este ajuste de las cronologías diferentes habrá de ser más sutil. Del siglo XVII a la introducción, a comienzos del siglo XIX, del método de Lancaster, el sistema complejo de relojería de la escuela de enseñanza mutua se construirá engranaje tras engranaje: se ha comenzado por confiar a los escolares mayores tareas de simple vigilancia, después de control del trabajo, y, más tarde, de enseñanza: a tal punto que, a fin de cuentas, todo el tiempo de todos los alumnos

ha quedado ocupado, ya sea en enseñar, ya sea en ser enseñado. La escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de la enseñanza» (Foucault, 1984: 170).

«Esta combinación cuidadosamente medida de las fuerzas exige un sistema preciso de mando. Toda la actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y en la claridad: la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. (...) Pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanadas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro, o también el pequeño utensilio de madera que empleaban los hermanos de las Escuelas Cristianas: lo llamaban por excelencia la "Señal" y debía unir en su brevedad maquina la técnica de la orden a la moral de la obediencia» (Foucault, 1984: 170-171).

En segundo lugar, si el poder disciplinario tiene éxito es porque dispone de «medios de encauzamiento» tan eficaces como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

La **vigilancia jerárquica** implica tanto el desarrollo de toda una problemática arquitectónica para crear un tipo de edificio internamente transparente, como una organización del aparato institucional basada en el anonimato, la integración y la reciprocidad de dicha vigilancia (como, por ejemplo, en el sistema de la enseñanza mutua).

«Estos "observatorios" tienen un modelo casi ideal: el campamento militar. (...). El campamento es el diagrama de un poder que actúa por el efecto de una visibilidad general. (...). Desarrollase entonces toda una problemática: la de una arquitectura que ya no está hecha simplemente para ser vista (fausto de los palacios), o para vigilar el espacio exterior (geometría de las fortalezas), sino para permitir un control interior, articulado y detallado – para hacer visibles a quienes se encuentran dentro: más generalmente, la de una arquitectura que habría de ser un operador para la transformación de los individuos; obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir la presa sobre sus conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, ofrecerlos a un conocimiento, modificarlos» (Foucault, 1984: 176-177).

«Especificar la vigilancia y hacerla funcional. Es el problema de los grandes talleres y de las fábricas donde se organiza un nuevo tipo de vigilancia. (...). El mismo movimiento en la organización de la enseñanza

elemental: especificación de la vigilancia, e integración al nexo pedagógico. El desarrollo de las escuelas parroquiales, el aumento del número de sus alumnos, la inexistencia de métodos que permitieran reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera, con el desorden y la confusión consiguientes, hacían necesaria la instalación de controles. (...). Tenemos con esto una institución del tipo de "enseñanza mutua", donde están integrados en el interior de un dispositivo único tres tipos de procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada. Inscribese en el corazón de la práctica de la enseñanza una relación de vigilancia definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente y que multiplica su eficacia» (Foucault, 1984: 179-181).

En ese mismo corazón de los sistemas disciplinarios se incrusta también toda una **micropenalidad del tiempo**, la actividad, el comportamiento, el lenguaje, el cuerpo y la sexualidad, junto una manera específica de castigar (esencialmente correctiva) y un sistema doble, de premios y castigos, que posibilita la calificación dual de la conducta y la jerarquización de los individuos. O, lo que es lo mismo, el poder de la norma aparece allí donde no llega el poder de las leyes ni el de la tradición.

«En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)» (Foucault, 1984: 183).

«Pero la disciplina lleva consigo una manera específica de castigar y que no es únicamente un modelo reducido del tribunal. (...). El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por tanto, ser esencialmente **correctivo**. Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial (multas, látigo, calabozo), los sistemas disciplinarios dan privilegio a los castigos del orden del ejercicio -- del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido—, (...). El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección. (...). Este mecanismo de dos elementos permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria. En primer lugar la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal (...). Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada. Una contabilidad penal, sin cesar puesta al día, permite obtener el balance punitivo de cada cual. La "justicia" escolar ha llevado muy lejos este sistema, cuyos rudimentos al menos se encuentran en el ejército o en los

talleres. Los hermanos de las Escuelas Cristianas habían organizado toda una microeconomía de los privilegios y de los trabajos como castigo. (...). A través de esta microeconomía de una penalidad perpetua, se opera una diferenciación que no es la de los actos, sino la de los individuos mismos, de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor. (...). La distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar» (Foucault, 1984: 183-186).

«Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma. ¿Nueva ley de la sociedad moderna? Digamos más bien que desde el siglo XVIII ha venido a agregarse a otros poderes obligándolos a nuevas delimitaciones: el de la Ley, el de la Palabra y del Texto, el de la Tradición. Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación, capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regulación de los procedimientos y de los productos industriales» (Foucault, 1984: 188-189).

Por último, el **examen** combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, al tiempo que estrecha las relaciones entre el poder y el saber: la medicina hospitalaria y la pedagogía escolar, concretamente, tienen ese origen. Y, además, se distingue por la invisibilidad del poder, el control documental del individuo, la fundamentación de la posibilidad de las ciencias sociales y de las ciencias del individuo y la transformación de la crónica de cada hombre en un método de dominación.

«El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de la disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. (...) La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (...). Una de las condiciones esenciales para el desbloqueo epistemológico de la medicina a fines del siglo XVIII fue la organización del hospital como aparato de "examinar". El ritual de la visita es su forma más llamativa. (...) La inspección de otro tiempo, discontinua y rápida, se ha transformado en una observación regular que pone al enfermo en situación de examen casi perpetuo. (...). De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación

de la enseñanza. (...). El examen no se limita a sancionar un aprendizaje: es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen (...) garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía» (Foucault, 189-191).

«El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación del saber.

1) **El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder** (...). Y esta inversión de la visibilidad en el funcionamiento de las disciplinas es lo que habrá de garantizar hasta sus grados más bajos el ejercicio del poder. Entramos en la época del examen infinito y de la objetivación coactiva.

2) **El examen hace entrar la individualidad en un campo documental**. Deja tras de él un archivo entero que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. (...). Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable (...) bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte, la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros (...), su distribución en una "población", (...), [y] el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo (...).

3) **El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo "un caso"**: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder» (Foucault, 192-196).

Por lo demás, todos los mecanismos descritos vienen reforzados por la imagen del **Panóptico** de Bentham, como figura arquitectónica bien expresiva de las nuevas formas de vigilancia y de dominación.

«Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura del edificio. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. (...). En suma, se invierte el principio del calabozo: o más bien de sus tres funciones —encerrar, privar de luz y ocultar—: no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último

término protegía. La visibilidad es una trampa. (...). De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder» (Foucault, 1984: 203-204).

Bajo la influencia de la temática desarrollada por Bourdieu, por algunos neomarxistas y fundamentalmente por Foucault, se ha ido desarrollando progresivamente en los últimos años un modelo disciplinario de la escuela (Vigarello, 1978; Querrien, 1979; Varela, 1979 y 1984), ciertamente sugestivo, pero quizá también excesivamente abstracto y reduccionista. La hipótesis foucaultiana de partida sobre el poder disciplinario (como conjunto de técnicas muy eficaces de control sobre los cuerpos, que se constituyen y desarrollan en el ejército, en la escuela y en la organización industrial antes de generalizarse y sistematizarse en la prisión, como aparato de corrección), presupone, cuando se aplica al sistema de enseñanza, que el aparato escolar moldea a los sujetos de un modo esencial y ahistórico. Aparte de que hace también abstracción de la enorme complejidad concreta de las relaciones de dominación y de resistencia histórica, de la lucha social y económica que subyace en cada caso al ejercicio de cualquier modo de poder, de la diversidad de las formas educativas (escolares y no escolares) existentes y de las funciones de cada una de ellas en relación con las estrategias de la transmisión cultural (Chamboredon, 1983: 67 y 86-87).

Este tipo de sociología de la educación (la de Bourdieu, la de Foucault) tiene el mérito de romper críticamente con la visión meritocrática de una escuela neutral, pero, al centrarse en la cultura dominante y en las jerarquías escolares, suele poner también su mayor acento en la posición negativa de la cultura y la escuela populares, reservando el análisis sistemático y concreto para las instituciones de élite que realizan y simbolizan la «excelencia» escolar. De esta forma, la «problemática» de la reproducción social se ve contaminada y desbordada por la «temática de la represión». Lo que se traduce en una proliferación de críticas «provocadoras», pero quizá falsamente radicales, en la ausencia de análisis suficientemente rigurosos, en aproximaciones humanísticas y, en definitiva, en un maximalismo populista no tan distante del elitismo. Con cierto enfoque roussoniano y con una visión fundamentalmente negativa de la cultura popular, puede imponerse así la tesis de la «exclusión cultural» como el principio único de los comportamientos simbólicos populares. Es ésta una rigidez epistemológica muy discutible que, entre otras cosas, ignora por completo la dialéctica existente entre los «handicaps» y las opciones propias de la cultura popular (Grignon, 1983).

3.5. Códigos educativos, pedagogía invisible y crítica de la educación compensatoria.

Por otra parte, y aunque sin profundizar en ella, Bernstein ha abordado esta problemática a partir fundamentalmente de su análisis de los diversos «códigos sociolingüísticos» (Willis, 1986a: 21-22). Su trabajo sobre códigos lingüísticos y socialización es, sin duda, uno de los intentos más serios y sistemáticos de comprensión de la influencia del origen de clase sobre los resultados educativos y de los efectos diferenciales de las distintas formas de enseñanza sobre la educación (Bernstein, 1985). Remitiéndose sobre todo a Durkheim y a Marx, por una parte, y por otra, al interaccionismo de Mead, Bernstein insistirá en la correlación existente entre forma de habla y clase social. Es más: muchos de los trabajos de Bernstein y de sus colegas del Instituto de Educación de la Universidad de Londres han intentado precisamente mostrar que las diversas subculturas transmiten diferentes modos de hablar y, por lo tanto, diferentes modos de razonar. Así, por ejemplo, en tanto que la cultura de la clase alta, por ejemplo, es abstracta y universalista, la de la clase obrera sería fundamentalmente concreta y particularista.

«Nuestras investigaciones aclaran justamente esto. Las diferentes clases sociales se diferencian en relación a los contextos que pueden suscitar determinadas realizaciones lingüísticas. Muchas madres de clase alta (y es importante señalar que no todas) comparadas con las de clase obrera (y de nuevo es importante señalar que no todas) insisten mucho en el papel del lenguaje a la hora de socializar al niño en el terreno moral, a la hora de disciplinarlo, o para comunicarle sus sentimientos y conocer los de él. Digámoslo una vez más, el primer niño se ve orientado hacia significaciones universalistas que trascienden el contexto concreto, mientras que el segundo es orientado hacia significaciones particularistas estrechamente ligadas a un contexto determinado. Esto no quiere decir que las madres de clase obrera no recurran al lenguaje, sino que para ellas los contextos que suscitan mensajes con significación universalista son distintos que para las madres de clase alta. Ni ellas, ni sus hijos tienen **deficiencias** lingüísticas».

«Podemos, partiendo de estos ejemplos, inferir que ciertos grupos de niños, debido a las formas de su socialización, están preparados para recibir y emitir, en determinadas situaciones, significaciones universalistas, mientras que otros grupos lo están para emitir significaciones particularistas. La expresión lingüística de las significaciones universalistas es muy diferente de la expresión de significaciones particularistas, y las formas de relación social (por ejemplo, entre la madre y el niño) que engendran estas significaciones, son también muy diferentes. Podemos en consecuencia

decir que lo que se presenta a la inteligencia del niño a lo largo del aprendizaje, la forma en que estas significaciones le son transmitidas, y las formas de relación social en el marco de las cuales se realiza este aprendizaje, son muy diferentes » (Bernstein, 1986: 211-212).

Basándose en el estudio de Schatzmann y Strauss (1955) sobre el comportamiento lingüístico de las clases sociales media y baja, Bernstein estableció ya en 1958 una diferenciación básica entre **Public Language** y **Formal Language**, sobre la base de criterios lingüísticos, estadísticos y sociológicos. Continuando este mismo proceso de elaboración teórica, Bernstein contrapondrá el **código restringido** al **código elaborado** (1961) hasta culminar, diez años más tarde, con la defensa de los **códigos sociolingüísticos** como estrategias lingüísticas que se transmiten a través de la estructura social y que se realizan como formas de habla al nivel de una aplicación lingüística relativamente regular e independiente de la situación concreta de que se trate (Bernstein, 1971; Radl Phillip y Santos Rego, 1985: 113-118). Ahora bien:

«Uno de los efectos del sistema de clase es limitar el acceso a los códigos elaborados» (Bernstein, 1985a: 134).

«He sugerido que las formas de código elaborado permiten el acceso a significaciones universalistas en el sentido en que los principios y las operaciones que rigen las relaciones con el mundo de los objetos y con el mundo social son explicitadas a través del lenguaje, mientras que los códigos restringidos permiten el acceso a significaciones particularistas, ya que el uso del lenguaje tiene a dejar implícitos los principios y las operaciones que controlan las relaciones con el mundo de los objetos y con el mundo social. He intentado igualmente explicar los orígenes culturales de estos códigos y las causas de sus transformaciones. Decir que un código es restringido no significa que un niño no pueda expresarse mediante el lenguaje ni que sufra, en sentido técnico, un **déficit** lingüístico, ya que posee la misma inteligencia tácita del sistema de reglas lingüísticas que cualquier otro niño. Esto significa únicamente que son limitados los contextos y las condiciones que orientarán al niño hacia significaciones universalistas y que lo conducirán a elegir determinadas opciones lingüísticas que dan acceso a tales significaciones. Esto no quiere decir que los niños de clases bajas no puedan producir en contextos concretos una lengua elaborada» (Bernstein, 1986: 213-214).

El lenguaje propio de la subcultura de la clase obrera (su «código restringido») es relativamente simple tanto semántica como sintácticamente, y se completa con el gesto. En cambio, el de la clase media constituye una forma de hablar mucho más elaborada. Mientras el niño

de clase obrera no puede comprender bien más que el primero de estos códigos y se encuentra ante una barrera mental cuanto se enfrenta al segundo, el de clase media puede desenvolverse bien con ambos. Esto, claro está, siempre en términos generales, ya que, en la práctica, existiría una gran variedad de combinaciones intermedias entre ambos extremos (Musgrave, 1983: 95-97).

«Podemos comprender más cabalmente los orígenes y la reproducción en la familia de los códigos sociolingüísticos elaborado y restringido. Brevemente, de acuerdo con la teoría, los códigos restringidos expresan principios y significados dependientes del contexto. Los principios y significados se incorporan en los contextos locales, en las relaciones, prácticas y actividades sociales locales. En este sentido están vinculados fuertemente de un modo relativo con una base material específica. Los códigos elaborados expresan significados independientes del contexto por medio de principios explícitos. Estos principios y significados explícitos tienen una menor dependencia del contexto en las relaciones, prácticas y actividades sociales locales. Hasta aquí los principios y significados están menos relacionados, de hecho sólo relacionados indirectamente, con una base material específica. Dado que estos principios y significados están relacionados indirectamente con la base material específica, estos principios y significados explícitos se convierten en objeto de especial significación por derecho propio y se convierten en medios de identidad, relevancia y logro».

«Si prestamos atención a las relaciones hipotetizadas entre los códigos socio-lingüísticos familiares y la clase social, los niños de la clase media (...) se hacen sensibles a los principios que construyen discursos que están relacionados de modo indirecto con una base material específica. (...). La clase social genera una correspondencia fundamental entre los códigos familiar y educativo».

«En el caso del niño de la clase obrera mantendremos que las expresiones de la transmisión están más relacionadas con la base material como consecuencia de la relación estructural de las familias con el modo de producción y con la experiencia que han tenido los padres con respecto a la educación. Es probable que estos niños se sensibilicen, de un modo **inicialmente** relevante, hacia (...), un código restringido. Sin embargo, (...), la escuela no toma en consideración la experiencia del niño, lo que hace que el niño no tome en consideración la experiencia de la escuela» (Bernstein, 1988: 180-181).

Por lo tanto, los alumnos de clase baja tendrían en principio mayores dificultades escolares, y esto por una razón social clara: el lenguaje y la cultura académicos son fundamentalmente universalistas y por tanto

muy afines a los de las clases media y alta; en cambio, tienen en general muy poco que ver con los de las capas sociales más débiles.

«La escuela se preocupa necesariamente de la transmisión y del desarrollo de significaciones universalistas. La escuela tiene como objetivo explicitar y elaborar a través del lenguaje principios y operaciones simbólicas que, o bien se aplican a las cosas (disciplinas científicas), o a las personas (disciplinas humanísticas). El niño de clase alta, como consecuencia de su socialización, está sensibilizado a las reglas simbólicas de la escuela, mientras que el niño de clase obrera está mucho menos sensibilizado a las reglas universalistas de la misma. Este último niño se ve orientado hacia significaciones particularistas ligadas al contexto, en las cuales los principios y las operaciones están implícitos: se le prepara para utilizar el lenguaje en la forma en que se realizan estas significaciones».

«La escuela pretende desarrollar en el niño reglas lógicas para definir las significaciones pertinentes y las categorías de relación existentes tanto en el ámbito humano como en el de los objetos. Tales significaciones no son en principio aquellas hacia las que se orienta espontáneamente el niño. En cierto sentido, tanto en Europa como en los Estados Unidos, o en las sociedades en vías de desarrollo, se puede abordar el problema de la educación como la confrontación entre, por una parte, las significaciones universalistas de la escuela y los tipos de relaciones sociales que engendran; y, por otra, las significaciones particularistas con las que el niño llega a la escuela, así como las relaciones sociales que las producen. Los metalenguajes que permiten el control y la innovación en el orden simbólico son extraños a estos niños, puesto que ellos no los han conocido durante su socialización inicial » (Bernstein, 1986: 212-213).

Sin embargo, y a pesar de la resonancia que, a partir de los años sesenta, alcanzaron los trabajos de Bernstein, la correlación entre clase social y código lingüístico no ha sido satisfactoriamente verificada todavía. Hay además críticos (y Labov, de forma muy singular) que han puesto de relieve los puntos débiles de la teoría, resaltando la necesidad de volver a examinar con mayor precisión la relación existente entre el tipo de lenguaje y la situación y el propósito con el que aquél se emplea. Pero, en cualquier caso, no se trata de negar la existencia de dicha relación, sino de discutir mejor su naturaleza exacta (Labov, 1986; Radl Phillip y Santos Rego, 1986; Musgrave, 1983: 97-102; Stubbs, 1987: 42-97).

Por lo demás, la sociología de la educación de Bernstein contiene también puntos complementarios tan interesantes como los siguientes: 1) la distinción de dos formas básicas de **código educativo** (el **código colección** y el **código integrado**), sobre la base de la interrelación teórica

de las categorías de **clasificación** (definida por el grado de la interdisciplinariedad interna de las diversas materias) y de **enquadramiento** o «marco de referencia» (**frame**: control relativo del contenido, horarios y métodos por profesores y alumnos) de los planes de estudio; 2) el análisis de la nueva pedagogía progresista (la «pedagogía invisible» o no directiva) y su relación con la pedagogía tradicional (o «visible»), por una parte, y con la «orientación hacia la posición»/«orientación hacia la persona» de la familia y la clase social de origen; o, en fin, 3) el «imperialismo cultural» que la clase cultivada ejerce en la política educativa (Bernstein, 1985 b y 1988; Musgrave, 235, 254-255, 289-290 y 422).

El código educativo es el principio regulador del currículum, el lenguaje, la pedagogía y la evaluación:

«Vamos a afirmar que el **código** educativo está determinado por los valores de la clasificación y del marco de referencia. **El código es un principio regulador, adquirido tácitamente, que integra significados relevantes, la forma de su expresión y sus contextos evocadores**» (Bernstein, 1988: 167).

«El término código de conocimiento educativo (...) se refiere a los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación. Mantendré que la forma que adopta este código depende de los principios sociales que regulan la clasificación y el marco de conocimiento hecho público en las instituciones educativas» (Bernstein, 1988: 81-82).

La clasificación se refiere **«al grado de mantenimiento de límites entre los contenidos»** y proporciona la estructura básica del currículum. El marco se referencia, al control relativo de cada pedagogía concreta por profesores y alumnos. Y cada código se define por la relación entre ambos.

«El concepto de marco de referencia se utiliza para determinar la estructura del sistema de mensaje, la pedagogía. El marco se refiere a la forma del contexto en que la educación se transmite y se recibe (...), a la relación pedagógica específica del profesor y del alumno (...), a la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica. Cuando el marco es fuerte, hay unos límites claros entre lo que se puede y lo que no se puede transmitir; cuando el marco es débil, los límites son difusos. El marco nos remite a la variedad de opciones disponibles para el profesor y el alumno en el **control** de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica. El marco de referencia fuerte implica que hay un número reducido de opciones: el marco débil implica una variedad de opciones. **De este modo el marco de referencia se refiere al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conoci-**

miento transmitido y recibido en la relación pedagógica» (Bernstein, 1988: 84).

«El código se expresa **en su nivel más general** por la relación que hay entre la clasificación y el marco» (Bernstein, 1988: 85).

El currículum puede ser del tipo **colección** o del tipo **integrado**, en función de la invertebración/vertebración lógica e interdisciplinar relativa de los contenidos fundamentales. Además, en el primer caso, tales contenidos aparecen como algo fijo y sagrado, como propiedad de quienes los dominan; y el alumno, como un ignorante, sin ningún **status** y con pocos derechos. Para éste, se trata ante todo de iniciarse en el misterio, en el contexto de unas relaciones educativas dominadas por la jerarquía y por lo impersonal del ritual como forma de control, y que dejan por lo tanto muy poco espacio para la iniciativa y las diferencias individuales en la práctica pedagógica, el estilo de examen y la pedagogía en general. En cambio, en el segundo estos últimos están en manos de quienes enseñan y evalúan (Bernstein, 1988: 65-80). Por eso mismo,

«la batalla de los currícula es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por tanto es una batalla fundamentalmente moral» (BERNSTEIN, 1988: 77).

Ahora bien, partiendo de esta distinción entre currícula de tipo colección y currícula de tipo integrado, Bernstein elaboraría «una tipología de los tipos y sub-tipos de códigos educativos»:

«Cualquier organización del conocimiento educativo que implique una clasificación fuerte da lugar a lo que aquí llamamos código colección. Cualquier organización del conocimiento educativo que implique un intento marcado de reducir la fuerza de la clasificación será denominada código integrado. Los códigos colección pueden dar lugar a una serie de sub-tipos, cada uno de los cuales difiere en la fuerza relativa de su clasificación y de sus marcos de referencia. Los códigos integrados también pueden variar en términos de la fuerza de los marcos, ya que se refieren al control que el profesor/alumno/estudiante ejerce sobre el conocimiento que se transmite» (Bernstein, 1988: 85).

En segundo lugar, el conflicto ideológico entre la **pedagogía visible e invisible** surge sociohistóricamente del seno mismo de la clase media, puesto que en tanto que la clase media tradicional prefiere la claridad de la pedagogía autoritaria tradicional, las nuevas clases medias se inclinarían en su mayor parte por la pedagogía no directa e invisible.

«La vieja clase media ha sido educada según las formas de clasificación y según los marcos de referencia rígidos de la familia y de la escuela,

que tendían —a menudo con gran éxito— a la reproducción cultural (...). En la nueva clase media, la socialización establece o inculca formas de clasificación y marcos de referencia flexibles» (Bernstein, 1988: 119).

La situación social (empresarial o profesional) de la clase media tradicional era sólida: por eso profesaba un individualismo radical y nítido («visible»). En cambio, el grueso de la nueva clase media se ha especializado en las diferentes formas del control social, político y simbólico (la justicia, la policía y la religión; los servicios médicos y sociales; la enseñanza y los medios de comunicación de masas; la ciencia y el arte; y la administración pública) y oculta la ambigüedad de su posición social e ideológica bajo la capa ideológica del personalismo democrático característico de las «pedagogías invisibles» y de la flexibilidad propia de su código educativo.

«Podemos caracterizar a la vieja clase media (esencialmente la del siglo XIX) como una clase basada en la ideología del individualismo radical (una forma de integración debida a la solidaridad orgánica individualizada), cuyas funciones eran empresariales o profesionales. La ideología del individualismo radical presupone valores explícitos y no ambiguos. Es la claridad de los valores lo que es fundamental para la transmisión y reproducción de las pedagogías visibles. La jerarquías explícitas de las pedagogías visibles requieren una legitimación basada en valores explícitos y no ambiguos. La nueva clase media, como estructura, es un producto de mediados/finales del siglo XX, proveniente de la organización científica del trabajo y del capitalismo corporativo. La nueva clase media es tanto un producto como un patrocinador de la expansión de la educación y de los campos de control simbólico. Está situada de un modo ambiguo en la estructura de clases. La ambigüedad de su posición probablemente está relacionada con la ambigüedad de sus valores y propósitos. Tal ambigüedad afecta a la modalidad de control. Las pedagogías invisibles descansan en jerarquías implícitas, las cuales no requieren ser legitimadas por valores explícitos e inequívocos. La forma de integración de esta facción se desplaza a la solidaridad orgánica personalizada» (Bernstein, 1988: 121-122).

Donde la pedagogía es visible, existen también criterios claros y procedimientos de medida precisos para evaluar a los alumnos y definir su perfil escolar. Pero en el caso de la pedagogía invisible no existe esto. Los padres no pueden diagnosticar tan fácilmente los progresos del niño, ni ayudarle técnicamente. Pero, aun así, incluso en el caso de una aceptación general de los valores y de las prácticas de la pedagogía invisible, las diferentes fracciones de la clase media pueden comprenderlos (al fin y al cabo se trata de la cultura particular dominante dentro de ese

grupo); para la clase obrera, en cambio, eso es siempre mucho más excepcional y más difícil.

«Desde el punto de vista de los padres de la clase obrera, la pedagogía visible del tipo colección, en el nivel de primaria, es comprensible para ellos de forma inmediata. Las competencias de base, lectura, escritura, cálculo, que se transmiten según un orden regular o explícito, tienen un sentido para los padres» (Bernstein, 1984: 133).

«Allá donde la pedagogía es visible, existe una plataforma "objetiva" para evaluar a los alumnos, que se basa en: a) criterios claros y b) un procedimiento de medida preciso. (...). En el caso de las pedagogías invisibles no ocurre esto. (...). Así, la madre no puede diagnosticar fácilmente los progresos del niño, y como consecuencia no puede **proporcionarle un apoyo específico**. Solamente podría hacerlo ofreciéndole en casa una atmósfera favorable a su educación, lo que supone la completa interiorización de las bases teóricas de la pedagogía invisible. (...). Estas condiciones es menos probable que se den en los padres de la clase obrera. Estos padres son incapaces de juzgar los progresos de su hijo. Más aún, están obligados a aceptar la definición que da el maestro de esos progresos» (Bernstein, 1988: 133-134).

Por último, Bernstein explica también las limitaciones estructurales de la educación compensatoria. La política que la inspira comparte los supuestos generales del sistema de enseñanza moderno (e ignora o hace como que ignora su lógica de clase), proyectando sobre la familia la responsabilidad del fracaso escolar. Pero lo más importante es que, mientras persista el dominio material del capitalismo y el dominio simbólico de la cultura mesocrática (que, entre otras cosas, presenta la forma de la vida de la clase media como la superior y la más genuina), no habrá modo de acabar con las desigualdades del sistema educativo.

«El concepto de "educación compensatoria" contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización».

«De esta concepción se deriva que la escuela debe "compensar" lo que le falta a la familia y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios. (...). Etiquetar a estos niños de "deficientes culturales", es como decir que los padres son incapaces, que las realizaciones espontáneas de su cultura, sus imágenes y las representaciones simbólicas de la misma tienen poco valor y una débil significación. Los maestros esperan poco de estos niños, los cuales responderán, sin duda, a estas expectativas. Todo aquello que, fuera de la escuela, informa al niño, confiere sentido y

proporciona objetivos a lo que hace, es devaluado, considerado sin significación, inútil para su carrera escolar. (...) Poco a poco se abre una fosa entre el niño como miembro de una familia y de una comunidad, y el niño en tanto que miembro de una escuela» (Bernstein, 1986: 206-207).

«En lugar de pensar en términos de "educación compensatoria", deberíamos, a mi parecer, preguntarnos más seria y sistemáticamente por las condiciones y los contextos del medio educativo. (...). Se fijan criterios de éxito, que son los de la escuela, y después se miden las aptitudes de los diferentes grupos sociales para satisfacer dichos criterios» (Bernstein, 1986: 208).

Inspirador, en un principio, de la nueva sociología británica de la educación, ya desde 1974 Bernstein pasó a criticar con dureza el sectarismo ideológico dominante en los nuevos enfoques, intentando mantenerse él mismo en la «encrucijada de la sociología de la educación» (Bernstein, 1974; Alonso Hinojal, 1980a: 173-178, 1980b y 1985: 177-178), aunque sin mucho éxito. Por lo demás, su sociología ha sido criticada como básicamente descriptiva, como carente de una teoría macrosociológica suficientemente sólida y, por tanto, también como sin verdadero valor heurístico. Con unos comienzos en parte estructural-funcionalistas y en parte interpretativos, Bernstein habría acabado por instalarse en el marco estructural-funcionalista del control y de la coerción social derivado de Durkheim y de Parsons, a pesar de la utilización formal de algunos conceptos marxistas, interpretando el orden social en términos del control normativo. Eso explicaría las serias limitaciones de la problemática y del método de su sociología. La falta de análisis sociohistóricos sólidos, la definición empírica de las clases sociales y los grupos de **status** y de poder (en el contexto de la teoría weberiana de la estratificación social), la ausencia del Estado y la explicaciones circulares o tautológicas constituirían otras tantas evidencias de esa debilidad teórica y heurística (Sharp, 1988: 46-65).

3.6. Principales orientaciones neomarxistas

A diferencia de otras perspectivas —como la de Bourdieu y Passeron—, la teoría marxista de la reproducción se distingue por el énfasis puesto en la eficacia ideológica de las relaciones de producción y de cambio, y de las relaciones sociales materiales en general, las escolares incluidas (Fernández Enguita, 1986a). Esas relaciones materiales generan por lo común las ideas generales «que se dan por sentado». Por ejemplo, y en el caso de la sociedad capitalista actual, ideas tales como

la primacía de lo masculino, la meritocracia individualista, la creencia social en la competitividad, la igualdad de los derechos políticos y otras formas de alienación ideológica.

Por otra parte, mientras que en otros modos de producción, la reproducción de la condición social de los trabajadores se garantiza fundamentalmente por medios extraeconómicos (violencia material, control político, violencia simbólica, etcétera), en el capitalismo este proceso resultaría básicamente de la lógica puramente económica de la producción y la circulación mercantiles (Fernández Enguita, 1984 y 1985). Por lo mismo, resulta comprensible que (con independencia de su frecuente caída en el reduccionismo explicativo), las diversas teorías neomarxistas actuales coincidan en explicar la desigualdad social como algo inherente al modo de producción capitalista; y resalten, por tanto, la imposibilidad de alterar la estructura social con una política exclusivamente centrada en la reforma del sistema de enseñanza. De hecho, de acuerdo con tales teorías, la «explosión educativa» contemporánea sería uno de los mecanismos sociales desarrollados para hacer frente a los serios problemas de control social planteados por la transformación de la sociedad rural tradicional en la sociedad industrial avanzada de nuestro tiempo.

3.6.1. *Teoría althusseriana de la reproducción: aplicación al caso francés*

Althusser, concretamente, se apoyaría en su interpretación estructuralista de la obra de Marx para plantear el problema de la contribución de la escuela a la reproducción de las condiciones sociales de la producción capitalista.

«Como decía Marx, hasta un niño sabe que una formación social no sobrevive más de un año si no reproduce las condiciones sociales de producción al mismo tiempo que produce» (Althusser, 1977: 97).

Esas condiciones sociales de producción están constituidas por la fuerza de trabajo y las fuerzas productivas en general, de un lado, y por las relaciones de producción, del otro. Ahora bien, en el modo de producción capitalista, la fuerza de trabajo tiene que tener siempre una determinada competencia técnica y una preparación ideológica conveniente. Y, puesto que esto no se lograría con una estricta relación salarial, se hace también necesario el recurso a otras instituciones, y en particular al sistema de enseñanza.

«¿Cómo se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo? Se asegura dándole el medio material para reproducirse: el salario. (...). Sin embargo,

no basta asegurar las condiciones materiales de reproducción a la fuerza de trabajo para que ésta se reproduzca como tal. La fuerza de trabajo disponible debe ser "competente", es decir, capaz de participar en el sistema complejo del proceso de producción. El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad de las fuerzas productivas históricamente constituida en un momento determinado, producen este resultado: la fuerza de trabajo debe estar (diversamente) calificada y, por tanto, reproducida como tal. "Diversamente", es decir, según las exigencias de la división técnico-social del trabajo en sus distintos "puestos" y "empleos».

«Ahora bien, ¿cómo se asegura en el régimen capitalista esta reproducción de la cualificación (diversificada) de la fuerza de trabajo? A diferencia de lo que ocurría en las formaciones sociales esclavistas y feudales, la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse ya no "en el montón" (aprendizaje en la producción misma), sino más y más fuera y aparte de la producción: mediante el sistema educacional capitalista u otras instancias o instituciones».

«Ahora bien, ¿qué se aprende en el sistema educacional? Se avanza más o menos en los estudios, pero, de todos modos, se aprende a escribir, a leer, a contar; se aprenden, entonces, algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o profundos) de "cultura científica" o "literaria", elementos directamente utilizables en los distintos puestos de producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.)».

«Pero, además y paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas", los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está "destinado" a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas de respeto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende, también, a "hablar bien el castellano", a "redactar" bien, es decir, de hecho (para los futuros capitalistas y sus servidores) se aprende a "mandar bien", o sea (solución ideal) a "hablar bien" a los obreros, etcétera. (...)».

«En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del estado, como la iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseñan ciertos tipos de "saber hacer", pero de manera que aseguren el **sofometimiento a la ideología dominante** o el dominio de su "práctica"». (Althusser, 1977: 100-102).

Althusser distingue entre el poder y los **aparatos del Estado**; y entre el **aparato represivo** y los **aparatos ideológicos**. Entre estos últimos se

cuentan las iglesias, las escuelas, la familia, el sistema político y el jurídico, los sindicatos, y los medios de comunicación, etcétera. La escuela, concretamente, sería un aparato ideológico del Estado, especializado en la capacitación y en la diferenciación profesional de los ciudadanos. Es más: hoy en día es ya el aparato ideológico dominante, al haber reemplazado a la Iglesia en ese papel. De forma que éste no se puede entender bien si no se tiene muy en cuenta dicha condición dominante.

Como marxista, Althusser insiste en que las «ideas» tienen siempre una existencia material. Se producen y se reproducen en función de determinadas **prácticas materiales**, ritualmente reglamentadas, y en el interior de los aparatos ideológicos del Estado, que comprenden virtualmente todas las instituciones de la vida social menos las económicas.

«Debemos a la “dialéctica” defensiva de Pascal la maravillosa fórmula que nos va a permitir la inversión del orden nocional de la ideología. Pascal dice, más o menos: “Poneos de rodillas, moved los labios en oración, y creereis”. De este modo invierte escandalosamente el orden de las cosas (...)».

«Diremos entonces, tomando en consideración un sujeto (tal individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material en cuanto que **sus ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales normadas por rituales materiales definidos por el aparato ideológico material del cual derivan las ideas de este sujeto**» (Althusser, 1977: 128-129).

Como **aparato ideológico dominante**, la escuela, aparte de garantizar la capacitación y la diferenciación profesional de los ciudadanos, se ha especializado en la reproducción ideológica de las relaciones sociales de sumisión y de explotación. Pero, además, para desempeñar eficazmente esta función ideológica, debe también encubrirla para aparecer ante la opinión pública como autónomo y neutral.

«Ahora bien, **las relaciones de producción** de una formación social capitalista, es decir las relaciones entre explotador y explotado, se reproducen en gran parte precisamente mediante el aprendizaje de saberes prácticos durante la inculcación masiva de la ideología dominante. Los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están, naturalmente, recubiertos y disimulados mediante una ideología universalmente vigente de la escuela, ya que ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como medio neutro, desprovisto de ideología (...), o a maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por los “padres” (los cuales también son “libres”, es decir, propietarios de sus niños), que les permiten acceder a la libertad, moralidad y responsabilidad de adultos mediante el propio ejemplo, los

conocimientos, la literatura y sus virtudes liberadoras» (Althusser, 1977: 119).

«De hecho, la escuela ha reemplazado a la iglesia en el papel de **aparato ideológico dominante**. Forma pareja con la familia tal como la iglesia formaba pareja antaño con la familia. Se puede, entonces, afirmar que la crisis, de profundidad sin precedentes, que conmueve hoy en todo el mundo al sistema escolar de tantos estados —a menudo paralela a la crisis (ya anunciada en el **Manifiesto**) que sacude al sistema familiar— adquiere carácter político si se considera que la escuela (y la pareja escuela-familia) constituye el aparato ideológico dominante, aparato que desempeña un papel decisivo en la reproducción de las relaciones de producción de un modo de producción que la lucha mundial de clases mantiene amenazado» (Althusser, 1977: 119-120).

Althusser ha sido criticado desde distintas posiciones, incluida la marxista. Desde esta última se ha hablado, entre otras cosas, de «funcionalismo crítico» (Carnoy, 1985 y 1986), de formalismo y de teoricismo (Sánchez Vázquez, 1978). Se ha discutido el elitismo que inspira la polarización entre la masa de los individuos ideologizados y la minoría de los guardianes de la ciencia, de los intelectuales que trabajan en la vanguardia del partido (Sarup, 1986). Althusser reconoce que las ideologías tienen una existencia material en prácticas y rituales, pero también minimiza la función ideológica del proceso mismo de producción y no acierta a distinguir entre los conceptos de teoría y de práctica con suficiente precisión. En fin, aunque simplifica la perspectiva gramsciana de la hegemonía social e ignora la eficacia ideológica de las mismas relaciones de producción, apropiación, distribución y cambio, tiene el doble mérito de haber señalado la vinculación entre ideología y prácticas materiales y de haber iniciado el análisis marxista más reciente sobre la función de la escuela en la reproducción de las relaciones de producción del capitalismo (Fernández Enguita, 1985 y 1990a: 162-164).

Como se ha visto, Althusser reivindica para la enseñanza escolar el papel privilegiado en la reproducción social: la escuela proporciona tanto las habilidades técnicas necesarias para la producción como las diferentes ideologías exigidas por división social del trabajo, aparte de que modela la relación imaginaria de cada individuo con sus medios materiales de existencia. Pero todo esto se hace a costa de ignorar la autonomía cultural y la capacidad de iniciativa política de la clase trabajadora, así como la realidad del cambio social y en general la lógica resultante de la lucha y de las principales contradicciones sociales (Willis, 1986).

Mientras la orientación subjetivista de la nueva sociología británica de la educación tiende en buena medida a aislar el aula y la escuela del

contexto social más amplio (de las relaciones socioeconómicas y políticas que las condicionan), tanto Bourdieu y Passeron como Althusser coinciden en poner todo el énfasis en las estructuras sociales, y arrancan de la sociedad y de sus estructuras económicas, políticas e ideológicas para hacer ver cómo la escuela funciona en la sociedad capitalista como mecanismo reproductor de las relaciones de dominación de unas clases sobre otras. Sin embargo, en ambos casos, dicha reproducción tiene lugar casi automáticamente, puesto que la «autonomía relativa» del sistema de enseñanza depende precisamente de la mayor perfección de dicho automatismo. Frente a la tendencia al voluntarismo ilusorio y al ingenuo optimismo (que pretende cambiar la sociedad sobre la base de la acción personal de profesores y alumnos en el aula) de la orientación subjetivista, estaríamos aquí ante un determinismo explicativo de tipo mecanicista y ante cierto pesimismo político de tipo fatalista: desde estas posiciones teóricas, prácticamente carecería de sentido cualquier estrategia de resistencia y contestación cultural y política frente al orden social establecido por parte de los grupos cultural y socialmente dominados (De Pablo, 1983: 135-143).

En cualquier caso, el análisis althusseriano constituye la base del estudio estadístico y teórico de Baudelot y Establet sobre **La escuela capitalista en Francia** (1971), una escuela donde la organización social del aprendizaje, los contenidos y las relaciones sociales se definen por su estructura dual hermética. Es decir, el sistema de enseñanza francés actual está estructurado sobre una doble red básica: red «secundaria-superior», para las élites; y red «primaria-profesional», para las masas. Aisladas entre sí, estas redes se distinguen por sus contenidos, por sus métodos, por su pedagogía y por la base social de su alumnado, y acaban conduciendo a ocupar posiciones opuestas en la jerarquía de la división social del trabajo. Más prudentes en esto que Althusser, Baudelot y Establet afirman tan sólo que la escuela es uno más de los aparatos que contribuyen a reproducir las relaciones de producción capitalistas: un aparato ideológico cuya función es, concretamente, la inculcación de la ideología «sobre la base de la formación de la fuerza de trabajo».

La separación entre la red «primaria profesional» (proveedora de los oficios donde domina la simple ejecución) y la red «secundaria superior» (destinada a formar los cuadros que necesita el sistema capitalista) constituye el hecho estructural fundamental del sistema de enseñanza de la Francia moderna. La sociedad capitalista, como sistema de división y de explotación de clase, «necesita» un aparato institucional de formación técnica y de encuadramiento ideológico, de división y de domesti-

cación. Esa división se hace «visible» a partir de la enseñanza secundaria, con la diferenciación entre los canales que preparan para el control de la naturaleza y el dominio de la sociedad, de un lado, y los «canales desprestigiados», del otro. Y esto, por más que estos últimos se disimulen con «métodos activos» y otras formas de hacer trabajar a los alumnos lo menos posible, de «infantilizarlos», proporcionándoles una cultura de saldo, con el fin de prepararlos mejor de este modo para la sumisión. Por lo demás, esta diferenciación tiene sus primeras raíces en las prácticas escolares de la escuela primaria, y muy particularmente en la alfabetización a partir de un «discurso pulido» que implica la descalificación sutil del lenguaje y la experiencia de los hijos de los trabajadores (Baudelot y Establet, 1975 y 1976).

«Aparte de mostrar que la cultura que se transmite a unos y a otros es distinta, Baudelot y Establet revelan también la configuración de distintas relaciones del alumno con el saber. Oponiendo la red secundaria- superior a la primaria- profesional, encuentran la propedéutica frente a la repetición, el culto al libro frente a la lección de cosas, el problema matemático frente al ejercicio del cálculo, la disertación frente al dictado, el estímulo de la emulación frente al dejar hacer, lo abstracto frente a lo concreto, etcétera» (Fernández Enguita, 1990a: 65).

«La división en redes viene determinada en última instancia por la división social del trabajo (manual/intelectual). Dicha división será reproducida a su vez por las prácticas escolares: mientras que las prácticas de la red PP son repetitivas y concretas, las de la red SS son progresivamente graduadas y reposan en el culto del libro y de la abstracción. Este fenómeno se hace patente en las adquisiciones del lenguaje y de la lógica: en la red PP dominarán las prácticas de redacción-narración destinadas a producir un tipo de pensamiento que se puede caracterizar de **realismo concreto**, mientras que la red SS permite adquirir una compleja capacidad lingüística a partir de las prácticas escolares de disertación- explicación, que se traducirá desde un punto de vista lógico por un pensamiento calificado de **racionalismo idealista**. Aunque los autores de **La escuela capitalista en Francia** no lo hayan observado, nótese que estos dos tipos de pensamiento son definidos por Piaget como dos estadios sucesivos y universales (operaciones concretas y operaciones formales) lo que equivale a naturalizar aquello que es producto de la dominación de clases» (Varela, 1990: 40-41).

Lógicamente, puesto que su estructura es dual, la escuela inculca la ideología burguesa bajo dos formas diferentes, correspondientes a dos masas sociales con un destino común: la conservación de las relaciones de producción.

«La red SS tiende a formar los intérpretes activos de la ideología burguesa, mientras la red PP trata sólo de someter brutalmente a los futuros proletarios a la ideología dominante. De allí proviene la oposición sistemática de las prácticas escolares» (Baudelot y Establet, 1976: 151).

Ahora bien, en el sistema de enseñanza, esa inculcación es, además, de tipo primario, en tanto que condición necesaria para la acción eficaz de los restantes aparatos ideológicos. Por otra parte, no hay un determinismo estricto y mecanicista: por el contrario, los jóvenes franceses pertenecientes a la clase obrera pueden oponer cierta resistencia a la inculcación de la ideología y de la moral burguesas. Y de hecho, desarrollan diversas formas de esa resistencia, gracias sobre todo a la actividad ideológica general de las fuerzas sociales que se oponen al dominio burgués y a sus organizaciones de masas (sindicatos y partidos políticos de izquierdas, principalmente).

Pero aún así y contando con las demás precisiones que se añaden al análisis del propio Althusser, desde una perspectiva más radicalmente marxista (y, en este sentido, marxiana), Baudelot y Establet olvidarían también la eficacia ideológica realmente «nuclear» que las relaciones materiales de producción y de cambio poseen por sí mismas (Fernández Enguita, 1985). Y tampoco desarrollarían el tipo de análisis capaz de explicar las relaciones existentes entre los cambios que tienen lugar en el sistema de producción y los correspondientes al sistema de enseñanza.

En efecto, en tanto que Bourdieu y Passeron afirman que las escuelas pueden ser aceptadas por su autonomía y su autoridad pedagógica, destacando en ese sentido la eficacia de la «violencia simbólica» como mecanismo de dominación, Baudelot y Establet resaltan también la importancia de la coacción física (la enseñanza obligatoria, por ejemplo) y la de la resistencia ideológica y a veces violenta de los alumnos de la clase trabajadora. Además, se aproximan a Bernstein y otros teóricos del «déficit lingüístico» que, como aquél, critican igualmente las ilusiones de la pedagogía compensatoria (Forquin, 1985). Teóricamente la contradicción principal se sitúa fuera de la escuela y se concede un espacio a la resistencia dentro de ella. Se habla también, por ejemplo, del interés selectivo por ciertas materias, del ruido y el desorden, de la contestación a los profesores y la voluntad de autosegregación, del vandalismo incluso. Hay contradicciones dentro del sistema de enseñanza. Pero, en cambio, no parece haberlas en la relación escuela-sociedad: ni siquiera parece existir la posibilidad del desajuste entre lo que la escuela produce y lo que el modo de producción exige, entre la educación y el empleo (Fernández Enguita, 1985). En pocas palabras: tampoco estos autores

acertarían a plantearse la naturaleza dialéctica y la dirección previsible consiguiente de las contradicciones sociales específicas de la propia escuela y de sus relaciones con la sociedad como un todo, con sus conflictos y su dinámica característicos (Carnoy, 1985).

«En realidad, en su, en todo caso, magnífico trabajo, Baudelot y Establet sólo entran de rebote en la cuestión de las relaciones sociales de la educación. Su objetivo es sobre todo mostrar los dos tipos de cultura, o las dos versiones jerarquizadas de la misma, que la escuela ofrece a los estudiantes de una y otra red. Al pretender analizar lo que Althusser denomina las “prácticas” y los “rituales” del “aparato ideológico” escolar continúan moviéndose sobre todo en el análisis del mensaje escolar, de la escuela como relación de comunicación y no como escenario de constantes prácticas materiales. Por eso en su análisis sólo aparecen aquellos aspectos de las relaciones materiales que se presentan directamente vinculados a diferencias en el campo de los símbolos —por ejemplo, el ejercicio del cálculo y el problema o el dictado y la disertación—, pero no lo hacen con aquellos otros que no presentan tal vinculación, como tener que cumplir un horario, permanecer horas sentado o ser evaluado individualmente».

«Por otra parte, al buscar las diferencias en las prácticas de las dos redes pasan por alto todo lo que ambas tienen en común, lo que a la altura de la enseñanza obligatoria constituye el grueso de las relaciones sociales de la educación» (Fernández Enguita, 1990a: 165-166).

3.6.2. *Correspondencia entre educación y empleo: importancia de la experiencia escolar*

El modelo de la correspondencia es el resultado de un esfuerzo de síntesis teórica entre la teoría del «currículum oculto» y la economía política de la educación: entre la posición de sociólogos como Young, Bourdieu y Bernstein, para quienes el sistema de enseñanza (sus contenidos, su estructura simbólica, etcétera) está estrechamente relacionado con las necesidades de control de la clase dominante, y el determinismo característico de la economía política de la educación. Aunque apunta ya con Ph. W., Jackson en 1968 (Fernández Enguita, 1990a: 167-168), la teoría de la similitud de la organización social y de la educación en el mundo de la escuela y en el del trabajo sería expuesta con mayor claridad por Bowles y Gintis. Estos autores, concretamente, apoyan su interpretación en todo un conjunto de trabajos empíricos, en los «historiadores revisionistas» de la educación en los Estados Unidos, que ponen el principal acento en la «domesticación de los trabajadores» mediante la socialización para el trabajo (Fernández Enguita, 1990a:

160-162), y en las demostraciones estadísticas que prueban la falsedad de la visión biologicista educativa americana de la época sobre el cociente de inteligencia (Varios Autores, 1982) y sobre la igualdad de oportunidades educativas.

«El sistema educativo sirve —mediante la correspondencia de sus relaciones sociales con las de la vida económica— para reproducir la desigualdad económica y para distorsionar el desarrollo personal. Por consiguiente, con el capitalismo empresarial, los objetivos de la reforma educativa liberal resultan contradictorios: es precisamente debido al papel que desempeña como producto de fuerza de trabajo enajenada y estratificada que el sistema educativo ha desarrollado su estructura represiva y desigual» (Bowles y Gintis, 1985: 70).

Según Bowles, Gintis (1985) y Tunnell (1978), de acuerdo con este modelo, habría que distinguir tres dimensiones fundamentales en el sistema de enseñanza: 1) una organización en redes y canales escolares jerarquizados y convenientemente estructurados en general; 2) un mecanismo ideologizador en orden a la reproducción de las creencias y las prácticas sociales esenciales para la reproducción del régimen social; y, por último, 3) la «correspondencia» regular entre las relaciones sociales escolares —materiales y simbólicas— y las relaciones de producción. De todo ello, lo más importante es esto último: el sistema educativo no es el medio que produce las desigualdades, sino el que las perpetúa: los jóvenes sufren la escolarización: lo más importante no es lo que enseñan los profesores sino cómo actúan: las escuelas son alienantes, no fomentan sino que limitan el desarrollo personal y, modelando diferentes tipos de personalidad, reproducen la fuerza de trabajo, atienden las necesidades del sistema económico y legitiman las desigualdades sociales. Es decir: existe una «correspondencia» entre las relaciones sociales del trabajo adulto y las relaciones escolares que los preparan para insertarse en él de forma no conflictiva.

«El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Ciertamente, las relaciones sociales de la educación —las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su trabajo— son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas

en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros y de maestros a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de éste sobre el contenido de sus planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través del sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante la integración del estudiante, bien en el proceso (aprendizaje), bien en el resultado (conocimientos) del "proceso de producción" de la educación. La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas. Cuando acostumbra a los jóvenes a una serie de relaciones sociales similares a las del lugar del trabajo, la instrucción escolar intenta encauzar el desarrollo de las necesidades personales hacia sus requerimientos» (Bowles y Gintis, 1985: 175-176).

Según el modelo tecno-democrático de la relación entre educación y empleo, los empresarios estarían sobre todo interesados en las capacidades técnicas y cognitivas de los candidatos a un puesto de trabajo (Medina, 1987). Pero, en realidad, lo que más les interesa son los rasgos del comportamiento no específicamente cognitivos. Hasta el punto de que la regulación de dicho comportamiento sería el aspecto clave de la correspondencia entre la escuela y la empresa.

«Se recompensa a los estudiantes por manifestar disciplina, subordinación, conducta intelectualmente orientada como contraria a la emocionalmente orientada, y trabajo arduo independiente de la motivación intrínseca de las tareas. Es más, estos rasgos son recompensados independientemente de cualquier efecto que un "comportamiento conveniente" tenga en los resultados académicos» (Bowles y Gintis, 1985: 59-60).

Esa correspondencia es, además, de tipo diferencial. En los niveles inferiores de la educación se forma para la sumisión con vistas a trabajar constantemente de acuerdo con las normas impuestas. En los intermedios, se fomenta la actitud de la seriedad (ser capaz de trabajar sin una supervisión constante, pero con objetivos previamente fijados por la autoridad). Y en los superiores se trata, ante todo, de premiar la libertad y la autonomía.

«Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de diferentes niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo. Como hemos visto, en los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa destaca el respeto por las reglas; en los niveles medios, la dependencia y la capacidad para operar sin supervisión

directa y constante, mientras que en los niveles altos se fomenta la interiorización de las normas de la empresa. De igual manera, en el caso de la educación, los primeros niveles (últimos años de bachillerato) tienden a limitar y canalizar considerablemente las actividades de los estudiantes. Un poco más adelante, los **community colleges** y las escuelas normales dan cabida a una actividad más independiente y a una supervisión global inferior. En la cima, las escuelas superiores con planes de cuatro años destacan las relaciones sociales equiparables a las de los niveles superiores de la jerarquía de la producción. Así, las escuelas mantienen constantemente su control sobre los estudiantes. Conforme “dominan” un tipo de reglamentación conductual, se les permite pasar a la siguiente o bien se les encauza al nivel correspondiente en la jerarquía de la producción. Incluso dentro de una misma escuela, las relaciones sociales de diferentes ramas tienden a conformarse a diferentes normas conductuales. Así, en el bachillerato, las ramas vocacionales y generales destacan el respeto por las reglas y la supervisión estrecha, mientras que la rama universitaria tiende a una atmósfera más abierta que destaca la interiorización de las normas».

«Estas diferencias de las relaciones sociales entre y dentro de las escuelas, reflejan en parte los entornos sociales de los estudiantes y sus probables posiciones económicas futuras» (Bowles y Gintis, 1985: 176-177).

Por lo demás, la publicación de **La instrucción escolar en la América capitalista** dió origen a toda una serie de críticas sobre el modelo de la correspondencia (Medina, 1987; Carnoy, 1985 y 1986a; Sarup, 1986; De Pablo, 1986; Willis, 1986a; Fernández Enguita, 1985): 1) la dificultad de una articulación teórica rigurosa entre el funcionalismo durkheimiano y el materialismo histórico; 2) la naturaleza reduccionista de la teoría epistemológica del reflejo y de una visión de la escuela exclusivamente en términos de su dimensión reproductiva, con el consiguiente olvido de la complejidad dialéctica de las relaciones sociales, escolares y no escolares (Willis, 1988); 3) la existencia de otros mecanismos, aparte de la correspondencia, entre las relaciones sociales escolares y las relaciones sociales de producción (por ejemplo: la naturaleza ideológica de la relación curriculum, pedagogía y evaluación, tal como la concibe Bernstein; el «capital cultural» de Bourdieu; etcétera); e incluso 4) las críticas de tipo empírico e investigaciones que, como las de Sartin (1977) y Delcourt (1980), mantienen precisamente todo lo contrario de la teoría de la correspondencia (un dato: cuanto más cultos son los jóvenes —y los universitarios lo son en términos relativos—, más acostumbrados están a la crítica y a la independencia personal, y más difícil se les hace la integración en los centros de trabajo).

Aparte de esto, los propios Bowles y Gintis (1983 b) han revisado su

interpretación de la dinámica educativa, al distinguir la función política y la función económica del sistema de enseñanza moderno. En efecto: por una parte, la escuela tiene que formar ciudadanos capaces de desenvolverse en el Estado democrático liberal, y de conformidad con la concepción de los derechos del hombre que le sirve de base; pero, por otra, debe preparar a esos mismos ciudadanos para ocupar un lugar determinado e integrarse en la producción, respetando los derechos de la propiedad en que aquélla se funda. Esta contradicción entre el totalitarismo económico de la propiedad y la democracia política del Estado liberal constituiría la contradicción principal del sistema de enseñanza actual en la sociedad capitalista avanzada. Ahora bien, desde una perspectiva rigurosamente marxiana, todo esto no sería sino una expresión superestructural más de la contradicción esencial entre la producción y la circulación en el modo de producción capitalista (Fernández Enguita, 1985).

«La contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeto al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas» (Bowles y Gintis, 1983b: 20).

«Desde las teorías de la reproducción, que integraban el conflicto pero en forma tal que una de las partes jugaba un papel enteramente pasivo, se ha pasado a analizar la educación como escenario de las contradicciones sociales, particularmente las debidas a la lógica distinta del Estado —de cuya esfera forma parte la educación, aunque sea privada— y la economía —para la cual prepara— (Bowles y Gintis, Levin y Carnoy) y a las contradicciones internas de cada una de estas esferas (Fernández Enguita). Así, los conflictos en el campo de la educación serían el producto del enfrentamiento entre la dinámica democrática del Estado y la dinámica autoritaria o totalitaria de la economía, o de ambas lógicas en cada una de estas esferas: la fundamentación democrática del Estado frente a su organización centralizada y autoritaria, y la lógica democrática del mercado frente a la totalitaria de la producción en la esfera de la economía» (Fernández Enguita, 1989a: 52).

Fernández Enguita, concretamente, ha continuado aquí esta misma

línea de reflexión, insistiendo, entre otras cosas, en la importancia actual de la experiencia escolar habida cuenta de su amplia duración, de su carácter obligatorio y «cuasi-total» y del isomorfismo existente entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales laborales; y en función del llamado «principio de similaridad» (lo que se aprende prácticamente en una determinada institución tiende a generalizarse y a reproducirse en otras áreas de la vida).

«Profesores y padres suelen prestar poca atención a lo que no sea el contenido de la enseñanza, es decir, la comunicación, y lo mismo hacen la mayoría de los estudiosos de la educación. Sin embargo, sólo una pequeña parte del tiempo de los profesores y de los alumnos en las escuelas está destinado a la transmisión o adquisición de conocimientos. El resto, la mayor parte, se emplea en forzar o eludir rutinas, en imponer o escapar al control, en mantener o en romper el orden. La experiencia de la escolaridad es algo mucho más amplio, profundo y complejo que el proceso de instrucción; algo que cala en niños y jóvenes mucho más hondo y produce efectos más duraderos que unos datos, cifras, reglas y máximas que, en la mayoría de los casos, pronto olvidarán»

«Las actitudes, disposiciones, etc., desarrolladas en el contexto escolar serán luego trasladadas a otros contextos institucionales y sociales» (Fernández Enguita, 1990a: 176-177).

3.6.3. *Marxismo etnográfico y teorías de la resistencia*

Como los eclécticos Bourdieu y Bernstein, los marxistas Bowles, Gintis y Althusser son también teóricos de la reproducción social. Sus puntos de vista sobre las funciones de la educación son muy similares, y lo mismo cabría decir hasta cierto punto de algún otro teórico, como ocurre con la socióloga Raquel Sharp (1988) y con su contraposición de los contenidos escolares (las **ideologías teóricas**) y la organización material de las actividades escolares (las **ideologías prácticas**). La recuperación de la tesis marxiana de la eficacia ideológica de las condiciones y de las relaciones sociales de producción (de las relaciones sociales materiales en general) habría sido, por lo demás, la contribución más importante de los autores marxistas a la teoría general de la reproducción escolar de la sociedad y de la cultura (Fernández Enguita, 1986a).

La visión funcionalista del sistema de enseñanza excluía tanto la consideración del conflicto social como la posibilidad teórica de cambiar la escuela (y la sociedad) a partir de la experiencia y la acción de los principales agentes escolares. Por el contrario, las nuevas direcciones

de la sociología de la educación rompieron claramente con este reduccionismo problemático y explicativo, pero lo hicieron de dos formas muy diferentes, dialécticamente complementarias e igualmente reduccionistas.

Concretamente la «nueva sociología británica de la educación» (y la sociología interaccionista y humanista, en general) subrayó la posibilidad de un cambio social impulsado a partir de la «interacción en el aula» de los profesores y alumnos, como los agentes escolares más importantes. Sin embargo, al resaltar la existencia y la importancia real del sujeto social, prescindió prácticamente por completo de su interrelación dialéctica con el medio. Y, si bien puso las primeras bases de la microsociología, se olvidó también de combinarla con un análisis macrosociológico capaz de proporcionar el marco teórico necesario para interpretar más rigurosamente los conocimientos que se iban ganando, por lo que en definitiva no pudo ir mucho más allá del discurso propio del voluntarismo moral y del idealismo subjetivo.

Por su parte, los teóricos de la reproducción, aunque introdujeron la visión conflictual de la sociedad, continuaron situándose exclusivamente en la perspectiva macrosociológica del funcionalismo (al esforzarse por interpretar la relación existente entre el sistema de enseñanza y la cultura escolar y la estructura social y el medio cultural como un todo) y, en principio al menos, se olvidaron, a su vez, del sujeto de la actividad y del cambio social (de los agentes sociales). Al incurrir así en el determinismo objetivista, abrieron las puertas a un fatalismo moral y político igualmente negativo.

«La importancia de las contribuciones teóricas y de la investigación empírica realizadas en el área de las teorías de la reproducción social y cultural reside en que nos ha proporcionado un mejor conocimiento del sistema escolar».

«Sin embargo, esas teorías parten por lo común de una perspectiva superdeterminista y funcionalista de la reproducción de la desigualdad social en las escuelas, en la medida en que en general se han elaborado desde un nivel de abstracción que no tiene en cuenta la interacción concreta que se produce en la práctica de las relaciones de dominación/subordinación. Un punto de vista tan fatalista y determinista como éste ignora las acciones e intenciones de los individuos y reduce la lógica de la dominación a un determinismo estructural que elude cualquier desafío y transformación. La idea de que los educadores no pueden hacer nada para oponerse a la reproducción social y cultural resulta así reforzada y legitimada, mientras se prescinde de la posibilidad de organizar currícula alternativos, materiales de enseñanza (manuales escolares y otros textos, materiales audiovisi-

suales, etc.) y prácticas pedagógicas con el fin de oponerse a la reproducción de la desigualdad social por medio de la escuela. De hecho, el determinismo estructural que normalmente domina las teorías de la reproducción social y cultural ha servido de coartada para justificar la pasividad e impotencia de los educadores y científicos sociales actuales con vistas al desarrollo de prácticas educativas alternativas» (Viegas Fernández, 1988: 169-170).

Por lo mismo, resulta comprensible que, incluso en este dominio exclusivamente marxista, el reduccionismo objetivista y el determinismo estructuralista de los teóricos de la reproducción acabaran dando origen a una reacción subjetivista (William, 1965, 1974, 1976, 1977; Thompson, 1977, 1981), que tuvo quizá en Willis (1988) su sociólogo más representativo. Al discutir la conexión entre la estructura social y el medio cultural, por un lado, y de los agentes sociales, por otro, Willis resalta la capacidad de estos últimos para usar y explorar colectivamente los recursos simbólicos, ideológicos y culturales recibidos con el fin de «dar sentido y de responder positivamente» en las condiciones estructurales y materiales en las que se desenvuelve su existencia. Porque, desde una perspectiva marxista no reduccionista, la reproducción es siempre la reproducción de la estructura social y de sus contradicciones a un tiempo, y se desarrolla precisamente por medio de la acción y experiencia de los agentes humanos. En este sentido, la naturaleza contradictoria de las relaciones sociales materiales constituye tanto la base material de las prácticas y de las ideas acomodaticias como de las que surgen con la oposición y la resistencia sociales (Fernández Enguita, 1984; Apple, 1984). Es decir: las escuelas, más que instituciones en las que son impuestas determinadas ideologías y culturas, son un medio especializado en su producción. Y esto ocurre bajo la influencia objetiva de las contradicciones objetivas y de la contestación y la lucha sociales.

Concretamente, las investigaciones etnográficas llevadas a cabo por Paul Willis en el Center for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham demostraron que los estudiantes actúan de forma contradictoria. El mismo Willis (1988) ha explicado que es frecuente el que grupos de estudiantes de la clase obrera rechacen de forma expresa el mundo escolar. Ni el saber académico formal, ni el curriculum oculto tiene mucho que ver con su propia experiencia de la vida o con su capacitación profesional. De ahí su «resistencia» frente al sistema de enseñanza, su rechazo de la «cultura legítima» de la escuela y su afirmación de la propia subjetividad mediante la preferencia por el ejercicio físico en el trabajo manual, la vestimenta extravagante, el consumo de

tabaco y de alcohol, el machismo y un chauvinismo y un racismo profundamente enraizados.

Sin embargo y no sin razón, quizá, el marxismo «etnográfico» de Willis ha sido atribuido a una supuesta visión romántica personal de la escuela (Sarup, 1986); al rechazar el trabajo intelectual, los estudiantes de clase obrera no cambiarían nada; muy al contrario, estarían reforzando la distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual, y con ello la estructura de clases (Fernández Enguita, 1989b: 318-319). De hecho, el propio Willis, en otros trabajos, ha intentado ampliar su análisis, aunque, según sus críticos, sin demasiado éxito aún. Véase una muestra:

«En este ensayo se argumenta que el último artículo de Paul Willis "El desempleo: la desigualdad final" es importante porque presenta el desempleo como una de las principales formas de la desigualdad social, pero, como ocurría en *Learning to Labour*, el enfoque de Willis corresponde a una perspectiva machista que, además, tiene como consecuencia la marginación y la débil representación de la mujer. El trabajo resalta también cómo algunas de las recomendaciones de Willis resultan anacrónicas, además de orientadas desde un punto de vista de clase excesivo. En nuestra opinión, la clase debe constituir un criterio central en el análisis del desempleo, pero pensamos lo mismo del género y de la raza. Ciertamente, Willis ha hecho un esfuerzo para ampliar su propio análisis, pero creemos que se trata de un esfuerzo fracasado» (McFarland y Coal, 1988: 199).

En realidad, se trata del mismo tipo de crítica avanzado años atrás, al analizar **Aprendiendo a trabajar**, por Angela McRobbie, autora por lo demás de un trabajo complementario y similar (1978), centrado en un grupo de alumnas de enseñanza media y de clase obrera (Fernández Enguita, 1989b: 319-320).

Conscientes de dichas limitaciones, ha habido también otros autores que, como Giroux (1983 a y b) y Apple (1984, 1986a y 1987), vienen intentando avanzar hacia una teoría de la resistencia más rigurosa, a base de combinar la microsociología con la macrosociología y ensayando la síntesis dialéctica entre la etnografía del aula y del centro y la teoría general de la reproducción social y cultural.

«El enfoque neomarxista (...) aclara cómo la reproducción social está vinculada a relaciones sociales del aula y cómo la construcción del conocimiento se relaciona con el concepto de falsa conciencia. Mientras, por una parte, se acentúa la importancia del papel subjetivo de cada estudiante en la búsqueda del significado por sí mismo, los neomarxistas están, por otra parte, interesados igualmente en el tema de cómo las condiciones sociales y económicas constriñen y distorsionan la construcción social del signifi-

cado, particularmente en la medida en que dicha construcción ha sufrido la mediación del currículum oculto. De hecho, los estudios del aula no deben conectarse sólo con el estudio de la sociedad en general, sino también con una idea determinada de la justicia que sea capaz de enunciar cómo determinadas estructuras sociales injustas pueden ser identificadas y reemplazadas» (Giroux, 1990: 69-70).

Este último tipo de análisis enfatiza, por tanto, la autonomía de la escuela y lo crucial de su función social para la reproducción de las relaciones sociales simbólicas de tipo ideológico. Como Apple, Giroux considera la enseñanza como una «esfera cultural activa» que funciona «sosteniendo y resistiendo» a un tiempo a los valores y las creencias de la sociedad dominante (Carnoy, 1986). Según ambos, habría que distinguir entre resistencias de tipo progresivo y resistencias en definitiva regresivas, y, en general, construir una etnografía específicamente marxista capaz de esclarecer la complejidad del trabajo realizado en las escuelas como lugares de producción ideológica.

«Las escuelas están organizadas no sólo para enseñar el conocimiento sobre "qué, cómo y para qué" requiere nuestra sociedad, sino que están organizadas también de tal forma que, en última instancia, ayudan en la producción del conocimiento técnico-administrativo requerido, entre otras cosas, para extender mercados, controlar la producción, el trabajo y a la gente, abordar la investigación básica y aplicada que necesita la industria y crear necesidades "artificiales" extendidas entre la población. (...). Por esta razón, comenzamos a ver la necesidad de interpretar la escuela como un sistema de producción tanto como de reproducción» (Apple, 1984: 40).

«Para entender esto, necesitamos volver a la idea de la cultura no como una experiencia vivida, sino como una forma mercantilizada. Esto suministra una apertura a cómo las escuelas actúan como sedes de producción y reproducción ideológica» (Apple, 1984: 48).

«Aunque el objetivo manifiesto de nuestros centros de enseñanza tiene bastante que ver con los productos y los procesos culturales, con la transmisión cultural, tan sólo en las última década se ha considerado a la política y a la economía de la cultura que realmente **se transmite** en las escuelas un problema serio de investigación. Es como si Durkheim y Weber, por no hablar de Marx, jamás hubieran existido» (Apple, 1986: 312-313).

«Las escuelas son también lugares de **trabajo**. (...). No podemos entender la enseñanza, de hecho, a menos que reconozcamos su articulación histórica con la dinámica de las relaciones sociales patriarcales, las ideologías de lo doméstico y las divisiones social y sexual del trabajo» (Apple, 1984: 48-49).

Según Apple, el divorcio creciente entre la concepción y la ejecución

en la organización del trabajo actual en general se estaría produciendo igualmente en el sistema de enseñanza. Hay un **control técnico** de la enseñanza, que no se limita a la programación de los textos y de otros materiales de trabajo, sino que alcanza incluso a la forma «individualizada» del currículum. Un control al que es difícil hacer frente porque viene acompañado de la fuerza creciente de la ideología del cálculo, de la rentabilidad y del ajuste a las «necesidades industriales». Se descualifica al profesor y al mismo tiempo se le recualifica: mientras la mercantilización del currículum arrebató al profesor los aspectos fundamentales de aquél, a éste se le transforma en un administrador. Sin embargo, la proletarianización, la feminización y la descualificación profesional del profesorado, así como los efectos que la mercantilización de la cultura escolar ejercen sobre el alumnado, potenciarían también la posibilidad de una acción política socialista y feminista liberadora a partir de la propia cultura profesional, de género, de clase y de raza (Apple, 1984 y 1989).

Otros sociólogos continúan también avanzando en una dirección similar. Para romper el círculo pesimista y fatal de las visiones más románticas, Fernández Enguita insiste, por ejemplo (1989b: 320-322), en la necesidad de distinguir entre la **oposición** y la **compensación** («mecanismo mediante el cual el individuo se defiende de su posición subordinada en una esfera o institución agarrándose a su posición preeminente en otra»), como dos formas de resistencia muy distintas. Situándose en la línea de Bourdieu y de otros teóricos eclécticos de la nueva sociología de la educación, hay también quien ha subrayado la necesidad de completar las teorías neomarxistas de la resistencia de los grupos sociales dominados con la identificación y el análisis de las contrarresistencias opuestas por las asociaciones de profesores, los dirigentes de la administración y de la política educativa, las clases medias en general y la propia burguesía, en función de sus intereses particulares de clase, de **status** o de grupo de presión (Lynch, 1988). Y no faltan tampoco los que propugnan la síntesis eclécticamente creadora de las teorías neomarxistas de la resistencia y las teorías de la reproducción en general, con vistas a una auténtica alternativa educativa:

«A simple formulación especulativa de la relativa autonomía de las escuelas contribuye a enmascarar y a disminuir artificialmente su dimensión reproductora (...). Como la perspectiva teóricamente determinista y funcionalista de la reproducción social, esta otra libera también a los científicos sociales y a los educadores en general de la responsabilidad de no desarrollar prácticas educativas alternativas, desde el momento en que,

desde este punto de vista, los resultados no reproductivos *surgirían* en cualquier caso de la autonomía escolar, con independencia de lo que los profesores puedan hacer o decir».

«No obstante, **la relativa autonomía de que disponen las escuelas en relación al poder (o poderes) dominante sólo será importante en la medida en que la aprovechen e impulsen los profesores.** Aunque las escuelas no pueden transformar por sí mismas la sociedad, también es verdad que no podemos sentarnos a esperar que se produzcan cambios estructurales en el currículum, en los materiales escolares y en las prácticas pedagógicas que tienden a oponerse a la reproducción de las múltiples formas existentes de desigualdad social. Y, pese a que una parte de tales cambios no puede ser llevada a la práctica en la actualidad, en razón de la oposición y del poder de los grupos sociales dominantes, debemos ser conscientes de que, en el día de mañana, una alternativa educativa sólo será posible si se la piensa y se la elabora en la actualidad. Hoy es posible y necesario el desarrollo de los cimientos de una educación libre e igualitaria en el seno de un sistema educativo clasista, elitista y machista. Y, si bien es cierto que, para transformar la sociedad, no basta con la fuerza exclusiva de la educación, hay que subrayar igualmente que ningún cambio social importante puede ser realmente efectivo y consolidarse sin su contribución» (Viegas Fernández, 1988: 170).

Desde tales supuestos,

«el campo de la **sociología de la educación** se entendería mejor como aquella área especializada de la sociología que se ocupa del examen de la reproducción social y cultural escolar (principalmente, por medio de los contenidos curriculares, los códigos escolares, la medida paso a paso del proceso de transmisión, la evaluación del conocimiento, la interrelación e interacción en el aula, la organización del sistema escolar y los procesos correspondientes a la formación y promoción del profesorado) de las diferentes formas de desigualdad que existen en una formación social (desigualdad de clase, de raza, étnica y de género), así como de aquellos espacios en los que puede organizarse la resistencia frente a dicho proceso de reproducción, y de los mecanismos que causan, fomentan y refuerzan esa resistencia» (Viegas Fernández, 1988: 177).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABERLE, F. y NAEGELE, K. D. (1952): «Middle-Class Fathers Occupational Role and Attitudes Towards Children», *American Journal Orthopsychiatry*, 22, pp. 366-378.
- AGULLA, J. C. (1967): *Sociología de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980a): *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*, C.I.S., Madrid.

- (1980b): «Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación». R.E.I.S., n.º 11, julio-septiembre.
- (1983): «Centro y periferia en sociología de la educación: su desigual e incierto proceso de institucionalización». R.E.I.S., n.º 24, octubre-diciembre, pp. 163-181.
- (1984): «Nuevos pasos en el desencantamiento: La sociología del curriculum». *Infancia y Sociedad*, n.º 25, pp. 115-130.
- (1985): «La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre». *Educación y sociedad*, n.º 4, pp. 169-189.
- (1987): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en Lerena, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid.
- ALMIRAZ, J. (1981): *La teoría sociológica de Talcott Parsons*, C.I.S., Madrid.
- ALIBUSSIER, L. (1977): «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en *La filosofía como arma de la reacción*, Siglo XXI, 8.ª ed.
- ALVIRA MARTÍN, FR. (1983): «Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica», *REIS*, n.º 22, pp. 53-75.
- APPLE, M. W. (1984): «El marxismo y el estudio reciente de la educación», *Educación y sociedad*, n.º 4, pp. 33-52.
- (1986a) *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- (1986b): «Economía política de la publicación de libros de textos», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 331-372.
- (1987): *Educación y poder*, M.E.C., Madrid.
- (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós-M.E.C., Barcelona.
- APPLE, M. y KING, N. (1985): «¿Qué enseñan las escuelas?», en L. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 2.ª ed.
- ARIÉS, PH. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid.
- BARLON, L. y WALKER, S. (eds.) (1983): *Race, Class and Education*, Croom Helm, Londres.
- BALES, J. (1980): «New Development in the Sociology of Education», *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 1º, n.º 1, marzo.
- BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. (1975): *L'école primaire divisée*, Maspero, París.
- (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México.
- BAUDELOT, C. y otros (1987): *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, Akal, Madrid.
- BECKER, G. S. (1983): *El capital humano*, Alianza Editorial, Madrid.
- BELL, J. (1987): *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Sciences*, Open University Press, Milton Keynes.
- BERGER, P. (1982): «La identidad como problema de la sociología del conocimiento», en *Hacia la sociología del conocimiento*, F.C.E., México, pp. 355-368.
- BERGER, P. y LUCKMANN, TH. (1978): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 4.ª reimpr.

- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, codes and control*. Vol. 1: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- (1974): «Sociology and Sociology of Education: a Brief Account», en J. Rex (ed.): *Approaches to Sociology*, R.K.P., Londres.
 - (1985a): «Clase social, lenguaje y socialización», *Educación y Sociedad*, n.º 4, pp. 129-143.
 - (1985b): «Clase y pedagogías visibles e invisibles», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 2.ª ed., pp. 54-72.
 - (1986): «Una crítica de la "educación compensatoria"», en *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid, pp. 203-218.
 - (1988): *Clases, código y control*. Vols. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, Madrid.
- BIJUG, M. (ed.) (1968): *Economics of Education*, Penguin, Londres.
- BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Hora, Barcelona.
- BONDI, L. y MATTHEWS, M. H. (eds.) (1988): *Education and Society: Studies in the Politics, Sociology and Geography of Education*, Routledge, Londres.
- BOUDON, R. (1973): *L'Inégalité des Chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, A. Colin, Paris.
- (1983): «Educación y movilidad: Un modelo estructural», *Educación y Sociedad*, n.º 2, pp. 173-185.
- BOURDIEU, P. (1967): *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona.
- (1978): «Reproducción cultural y reproducción social», en *Política, igualdad social y educación*, M.E.C., pp. 257-303.
 - (1985a): «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 2.ª ed., pp. 20-36.
 - (1985b): *¿Qué significa hablar? La economía de los intercambios lingüísticos*, Akal, Madrid.
 - (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983a): «El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista», *Educación y Sociedad*, n.º 1, pp. 197-216).
- (1983b): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y Sociedad*, n.º 2, pp. 7-23.
 - (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 2.ª ed.
- BOURRIKAUD, F. (1971): «L'ideologie du grand refus», en *Science et conscience de la société. Mélanges en l'honneur du Raymond Aron*, Clamann-Levy, Paris, tomo I, pp. 443-472.
- (1975): «Contre le sociologisme: une critique et des propositions», *Revue Française de Sociologie*, XXVI, suplemento, pp. 583-603.
- BRIM, O.G. (1958): *Sociology and the Field of Education*, Sage, Nueva York.

- BUTMER, M. (ed.) (1977): *Sociological Research Methods*. McMillan, Londres.
- BURGESS (1984): *The Research Process in Educational Setting*. Falmer Press, Londres.
- CARABAÑA, J. (1987): «Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B.», en C. Lerena: *Educación y Sociología en España*. Akal, Madrid. pp. 262-290.
- (1983): *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XIX*. MEC, Madrid.
- CARMENA, J. y REGIDOR, J.G. (1984): *La escuela en el medio rural*. MEC, Madrid.
- CARNOY, M. (1985): «Educación, Economía y Estado». *Educación y Sociedad*, n.º 3. pp. 7-51.
- (1986a): «La dialéctica de la educación y el trabajo», en Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid. pp. 19-39.
- (1986b): «Desarrollo socialista y reforma educativa en Cuba: 1959-1980», en Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid. pp. 485-509.
- (1988): *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México.
- CASILLLO CASTILLO, J. (1987): «La ambigua naturaleza de la Educación: Educación y Empleo», en C. Lerena: *Educación y Sociología en España*. Akal, Madrid. pp. 81-96.
- COHEN, L. (1976): *Educational Research in Classroom & School: A Manual of Materials and Methods*. Harper & Row, Londres.
- COHEN, L. y ANON, L. (1985): *Research Methods in Education*. Croom Helm, Londres.
- COLTMAN, J. S. (1966): **Equality of Educational Opportunity**, U. S. Government Printing Office, Washington.
- COLLINS, R. (1971): «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, vol. 36, diciembre, pp. 1002-1019. Traducción española en *Educación y sociedad*, n.º 5, 1986, pp. 125-148.
- (1974): «Where Are Educational Requirements for Employment Highest», *Sociology of Education*, n.º 47, otoño, pp. 419-442.
- (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal, Madrid.
- COX, C. B. Y DYSON, A.E. (1969): *Fight for Education: A Black Paper*. Critical Society, Londres.
- (1970): *Black Paper Two: The Crisis of Education*. Londres.
- (1970): *Black Paper Two: The Crisis of Education*. Londres.
- COX, C.B. y BOYSON, R. (1975): *Black Paper 1975. The Fight for Education*. Dent, Londres.
- CHAMBORDON, J. CL. (1983): «Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación en Francia (A propósito de un estudio de casos de la enseñanza privada)», en J. Varela: *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid. pp. 67-87.

- DALE, R. (1981a): *The State of Education: Some Theoretical Approaches*, Open University Press, Milton Keynes.
- (1981b): *Education and Development*, Open University Press, Milton Keynes.
- (1986): «La política educativa en Inglaterra entre 1970 y 1983. Estado, capital y sociedad civil», en Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 41-63.
- DAVIES, B. (1976): *Social control and education*, Methuen, Londres.
- (1983): «Tendencias en el desarrollo de la Sociología de la Educación en el mundo anglosajón», en J. Varela (ed.): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, pp. 89-109.
- DAVIES, I. (1971): «The management of knowledge», en YOUNG, M. (ed): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, McMilland, Londres.
- DAVIS, K. y MOORE, W.E. (1945): «Some principles of Stratifications», *American Sociological Review*, 9, pp. 242-249.
- DELCOURT, J. (1980): «Crise de l'education et crise de l'emploi», *Recherches Sociologiques*, vol. XI, 2, pp.155-77.
- DE MIGUEL, A. (1969): *El capital humano*, CECA, Madrid.
- DE PABLO, A. (1983): «Sistema educativo y clases sociales», en J. Varela (ed.): *Perspectivas actuales de sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, pp. 129-143.
- (1986): «Casualidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 163-186.
- DEWEY, J. (1927): *Ensayos de educación*, La Lectura, Madrid.
- (1959): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Losada, Buenos Aires, 4.^a ed.
- (1967): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Losada, Buenos Aires, 6.^a ed.
- DIJZ, M. (1985): «Introducción al estudio de Bernstein», *Revista Colombiana de Educación*, n.º 15, pp. 7-25.
- DREFFEN, R. (1968): *On what is learned in school*, Reading, Addison Wesley, Massachusetts.
- (1983): «El currículum no escrito y su relación con los valores», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- EGGLETON, J. (1977): *The Sociology of the School Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- FABERMAN, H. A. (1982): «Mannheim, Cooley y Mead: Hacia una teoría social de la mentalidad», en Remmling (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, F.C.E., México, pp. 339-354.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1983): «La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar», *Educación y sociedad*, n.º 1, pp. 55-85.
- (1984): *Trabajo, escuela e ideología*, Akal, Madrid.
- (1985): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción.

- estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad*, n.º 4, pp. 5-32.
- (1986a): «Texto y contexto en la educación: para una recuperación de la teoría marxista de la ideología», en Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid, pp. 65-78.
- (1986b): «Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento», *Educación y Sociedad*, n.º 5, pp. 35-48.
- (1987): *Informe sobre la enseñanza secundaria en los países industrializados*. CIDE, Madrid.
- (1989a): «¿Hacia dónde va la sociología de la educación», en F. Ortega, F. y otros (comps.): *Manual de Sociología de la Educación*, Visor, Madrid, pp. 50-57.
- (1989b): «El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?», en F. Ortega, y otros. En ORTEGA, F. y otros (comps.): *Manual de Sociología de la Educación*. Visor, Madrid, pp. 312-328.
- (1989c): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Laia, Barcelona. 3.ª ed.
- (1990a): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI, Madrid.
- (1990b): *La escuela a examen*. Eudema, Madrid.
- FINN, O. y otros (1977): «Socialdemocracy, education and the crisis», en Working Papers in Cultural Studies, 10, *On ideology*. C.C.C.S., Birmingham.
- FLOOD, J.E., HALSEY, A.H. y MARTIN, F.M. (1956): *Social Class and Educational Opportunity*. Heinemann, Londres.
- FLOOD, J. E. y HALSEY, A.H. (1959): «The sociology of education. A Trend Report and Bibliography», *Current Sociology*, 7.3, pp. 165-235.
- FOLCAULT, M. (1984): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, 10.ª ed.
- FOLCAULT, M. y otros (1981): *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid.
- FORQUIN, J. CL. (1985): «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social», *Educación y Sociedad*, n.º 3, pp. 177-209).
- GARCÍA DE CORIAZAR, M.ª C. (1987): *Educación superior y empleo en España*. Ministerio del Trabajo, Madrid.
- GARCÍA DE LEÓN, M.ª A.: *Las elites femeninas españolas*. Queimada, Madrid.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- GAUDIMAR, J. P. DE (1981): *La movilización general*. La Piqueta, Madrid, 1981.
- (1986): «La escuela y la fábrica: dos encuentros frustrados», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid, pp. 81-100.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps.), (1985): *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Akal, Madrid. 2.ª ed.
- GINIS, H. (1986): «La educación: producción de una fuerza de trabajo alienada».

- en A. Grass (ed.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 3.^a ed., pp. 315-319.
- GIROUX, H. (1983): *Theory and Resistance in Education*, Heineman, Londres.
- (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós M.E.C., Barcelona.
- GLASS, D. V. (1954): *Social Mobility in Britain*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- GOBLOT, E. (1966): *La barrière et le niveau*, PUF, Paris.
- GORBUTT, D. (1972): «The new sociology of education», *Education for teaching*, vol. 89, otoño, pp. 3-11.
- GOULDNER, A. (1979): *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires, 1.^a reimpr.
- GRASS, A. (ed.) (1985): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 3.^a ed.
- GRIGNON, CL. (1974): *El orden de las cosas. Las funciones sociales de la enseñanza técnica*, Laia, Barcelona.
- (1983): «Sociología de la educación y sociología de la cultura popular», en J. Varela: *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, pp. 13-18.
- (1981): «La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado», en M. Foucault y otros: *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid.
- GROSS, N. (1959): «The Sociology of Education», en R. Merton y otros (eds.): *Sociology Today. Problems and Prospects*, Harper and Row, New York, pp. 128-152.
- HABERMAS, J. (1975): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (1982): *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid.
- HALLINAN, H.T. (1987): *The Social Organizations of Schools*, Plenum Press, Nueva York.
- HAISEY, A. H., FLOUDD, J. and A. ANDERSON, C. A. (eds.), (1961): *Education, Economy and Society*, The Free Press, London.
- HAISEY, A. H. (1971): «Sociología de la educación», en N. Smelser, *Sociología, Euroamérica*, Madrid.
- HAMMERSLEY, M. (ed.) (1986): *Class-Studies in Class-Room Research*, Open University Press, Milton Keynes.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983): *Ethnography. Principles of Practice*, Tavistock, Londres.
- HARGREAVES, D. H. (1967): *Social Relations in a Secondary School*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- (1978): *Las relaciones interpersonales en la educación*, Narcea, Madrid.
- HIRST, P. Q. (1976): *Social Evolution and Sociological Categories*, Allen & Unwin, Londres.
- HOLLINGSHEAD, A. B. (1949): *Elmtown's Youth*, J. Willey, Ne York.
- HUSEN, T. (1972): *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*, OCDE-IDE, Madrid.

- HYMANN, H. (1953): «The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification», en R. Bendix y S. M. Lipset: *Class, Status and Power*. Free Press, Glencoe, Illinois.
- INKELISS, A. y SMITH, D. (1974): *Becoming modern*. Harved University Press, Cambridge.
- JACCARD, P. (1962): *Sociologie de l'éducation*. Payot, Paris.
- JENCKS, CH. (1982): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, Nueva York.
- JENCKS, CH. Y BANI, M. J. (1985): «La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia», en A. Grass (comp.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Narcea, Madrid. 3.ª ed., pp. 278-287.
- KAMH, J. A. (1953): «Educational and Occupational Aspiration of Common Man Boys», *Harvard Educational Review*, 23, III, pp. 186-203.
- KAMIN, I. J. (1983): *Ciencia y política del cociente intelectual*. Siglo XXI, Madrid.
- KARABEL, J. y HANLEY, A. H. (1977): *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press.
- KENNEL, J. (1973): «The Sociology of Pierre Bourdieu», *Educational Review*, vol. 25, n.º 3.
- KUHN, TH. S. (1979): *La teoría de las revoluciones científicas*. F.C.F., Madrid. 4.ª reimpr.
- JACKSON, P. W. (1975): *La vida en las aulas*. Marova, Madrid.
- LABOV, W. (1985): «La lógica del inglés no standard», *Educación y Sociedad*, n.º 4, pp. 145-168.
- LACH, C. (1970): *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester University Press.
- LAWTON, D. (1985): «Clase social, lenguaje y educación. Revisión crítica de las tesis de B. Bernstein», en A. Grass (ed.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Narcea, Madrid. 3.ª ed.
- LEIRISA, C. (1975): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.
- (1981): «Acerca del desarrollo teórico de la sociología de la educación», *Revista Internacional de Sociología*, n.º 39, pp. 311-328.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Zero, Madrid.
- (1986): «Universidad, formación y empleo (Crítica de una crítica)», en Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid, pp. 163-193.
- (1987): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Akal, Madrid.
- LEFFRE, A. (1977): «La fábrica y la escuela», en A. Gorz y otros: *Crítica de la división del trabajo*. Laia, Barcelona, pp. 241-262.
- LYSCH, K. (1988): «Reproduction in Education: an elaboration of current neo-marxist models of analysis», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, n.º 2, pp. 151-168.
- MARKIEWICZ-LAGNIER, J. (1982): «Florian Znaniecki, sociologue de l'action sociale et de la méthode analytique», *Revue Française de Sociologie*, XXIII.

- MARTIN, D. (1982): «La sociología del conocimiento y la naturaleza del conocimiento social», en G. W. Remmling (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, F.C.E., México, pp. 398-409.
- MCFARLAND, J. y COLE, M. (1988): «An Englishman's Home is his Castle? A Response to Paul Willis's 'Unemployment: the final of inequality'», *British Journal of Education*, vol. 9, n.º 2, pp. 199-204.
- MERROBBIE, A. (1978): «Working class girl and the culture of femininity», en Women Studies Group (ed.): *Women take issue*, Hutchison, Londres.
- MIAD, G. H. (1972): *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 3.ª ed.
- MEDINA, E. (1979): «La función educativa en los procesos de cambio social y la crisis de la escuela», *Zona Abierta, Abierta*, n.º 19, pp. 37-55.
- (1986): «Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 187-218.
- (1987): «Educación, universidad y mercado de trabajo», en C. Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, pp. 133-162.
- MERTON, R. K. (1970): *Teoría y estructura sociales*, FCE, México, 2.ª reimpr.
- MILLS, H. B. y HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Sage, Nueva York.
- MILLS, C. W. (1981): *La imaginación sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 5.ª reimpr.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1978): *Política, igualdad social y educación. Textos seleccionados de Sociología de la Educación*, Madrid.
- MORRISON, A. y MCINTIRE (eds.) (1977): *The Social Psychology of Teaching*, Penguin, Handworth.
- MUSGRAVE, P. W. (1973): *Knowledge, Curriculum and Change*, Angus & Robertson, Londres.
- (1983): *Sociología de la educación*, Herder, Barcelona, 2.ª ed.
- NEWSON REPORT (1963): *Half our Future*, Her Majesty's Stationary Office, London.
- NOBLE, D. (1988): *El diseño de los Estados Unidos. La ciencia, la tecnología y la aparición del capital monopolístico*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- ORRIGA F. (1983): «Pasado y presente en la sociología de la educación en España», en J. Varela (ed.) *Perspectivas actuales de la sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, pp. 347-375.
- (1987): «Sociología de la educación en España. Una revisión teórica», en Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, pp. 542-571.
- ORRIGA, F. y Varela, J.ª (1984): *El aprendiz de maestro*, MEC, Madrid.
- ORRIGA, F. y otros (comps.) (1989): *Manual de sociología de la educación*, Visor, Madrid.
- PAPAGIANNIS, G. J. y otros (1986): «Hacia una economía política de la innovación educativa», *Educación y Sociedad*, n.º 5, pp. 149-198.
- PARKIN (1979): *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*, Tavistock, Londres.

- PARSONS, T. (1959): «The school class as a social system. Some of its functions in the American Society», *Harvard Educational Review*, vol. 29, n.º 4, pp. 297-318.
- (1967): *Ensayos de teoría sociológica*, Paidós, Buenos Aires.
- (1976a): *El sistema social*, Revista de Occidente, Madrid.
- (1976b): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación*, n.º 242, enero-febrero, pp. 64-86.
- (1985): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. Grass (ed): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, 3.ª ed., pp. 53-60.
- PASSERON, J. C. (1983): «La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de los bienes simbólicos», *Educación y Sociedad*, n.º 1, pp. 5-27.
- PIZARRO, N. (1983): «El sistema de enseñanza y la reproducción social», en J. Varela (ed.): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, pp. 145-150.
- PLOWDEN REPORT (1967): *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*, Her Majesty's Stationary Office, London.
- POJAK, J. (1986): «Paul F. Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica», en *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid (pp. 37-82).
- POULANZAS, N. (1975): *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 5.ª ed.
- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid.
- QUINTAS, J. R. y OTROS (1976): *Los problemas económicos de la educación*, CECA, Madrid, 4 vols.
- RADICAL STATISTICS EDUCATION GROUP (1982): *Reading between the Numbers. A Critical Guide to Education Research*, BSSRS, Londres.
- RADI PHILIP y SANTOS REGO, M. A. (1985): «En torno a los códigos lingüísticos de Basil Bernstein», *Educación y Sociedad*, n.º 4, pp. 113-126.
- REISSMAN, L. (1953): «Levels of Aspiration and Social Class», *American Sociological Review*, 18, III, pp. 233-242.
- ROBBINS REPORT (1963): *Higher Education: A Report*, Her Majesty's Stationary Office, London.
- ROBERTS, H. (ed.) (1981): *Doing Feminist Research*, Routhledge & Kegan Paul, Londres.
- RODRÍGUEZ IBAÑEZ, J. E. (1981): «Habermas y Parsons: la búsqueda del reencantamiento del mundo», *REIS*, n.º 16, oct. dic.
- ROMERO, J. L. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1969): *EL capital humano*, CECA, Madrid.
- ROTGER I CERDA, J. M. (1986): «A vueltas de nuevo con la reproducción como método de análisis educativo», en Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, pp. 155-162.
- SÁNCHEZ HORCAJO, J. J. (1979): *La cultura. Reproducción o cambio*, CIS, Madrid.
- SÁNCHEZ-MARTÍN, J. (1987): «Aproximación bibliográfica a la sociología de la edu-

- educación en España». en C. Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, pp. 572-618.
- SÁNCHEZ VAZQUEZ, A. (1978): *Ciencia y revolución. El marxismo de Althusser*, Alianza, Madrid.
- SARTRE, P. (1977): *Jeunes au travail, jeunes sans travail*, Les Editions d'Organisation, París.
- SARUP, M. (1978): *Marxism and Education. A Study of Phenomenological and Marxism Approaches to Education*, Routledge Kegan Paul, Londres.
- (1986): «Las perspectivas interaccionista y marxista en sociología de la educación: una introducción», en Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, pp. 55-162.
- SCHNEIDER, L. Y LYSGAARD, S. (1953): «The Deferred Gratification Pattern», *American Sociological Review*, 18, pp. 142-149.
- SCHUTZ, A. (1972): *La fenomenología del mundo social*, Paidós, Barcelona.
- (1974): *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- SCHULTZ, T. W. (1983): «La inversión en capital humano», *Educación y sociedad*, n.º 1, pp. 181-195.
- SHEDDEN, T. y CONNELL, R. W. (eds.) (1978): *Teachers' work*, IIEES, Sidney.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control*, Routledge & Kegan, Londres.
- SIMON, J. (1974): *The Radical Tradition in Education in Britain*, Laurence & Wishart, Londres.
- STONE, M. (1978): *The Education of the Black Child in Britain*, Fontana, Glasgow.
- STUBBS, M. (1987) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- SUBIRATS, M. (1977): «Prólogo» a la edición española de *La reproducción. Teoría de un sistema de enseñanza*, de Bourdieu y Passeron.
- (1978): «En torn a la discriminació sexista a l'escola», *Papers*, n.º 9.
- (1981): *El empleo de licenciados*, Fontanella, Barcelona.
- (1983a): *L'escola rural a Catalunya*, Editions 62, Barcelona.
- (1983): «Sociología de la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 100, abril, pp. 79-84.
- SUBIRATS M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- TISATO, R. (1984): «John Dewey», en L. Geymonat, *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo VII, Siglo XX (I), Ariel, Barcelona, pp. 44-87.
- THOMPSON, E. P. (1977): *La formación histórica de la clase obrera*, Laia, Barcelona.
- (1981): *La miseria de la teoría*, Critica, Barcelona.
- THOROW, L. C. (1983): «Educación e igualdad económica», *Educación y sociedad*, n.º 2, pp. 159-171.
- TIRYAKIAN, E. A. (1982): «La fenomenología existencial y la tradición sociológica», en G. W. Remmling (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, F.C.E., México, pp. 369-97).

- TUNNELL, D. R. (1978): «An Analysis of Bowles's and Gintis's Thesis that Schools Reproduce Economic Inequality». *Educational Theory*, vol. 28 (4), 334-342.
- VARELA, J. (1979): «Elementos para una genealogía de la Escuela Primaria en España». «postfacio» a la edición española del libro de A. Querrien»: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid.
- (1984): *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid.
- (1986): «Teoría y práctica en las instituciones escolares», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, pp. 143-154.
- (1989): «La Sociología francesa de la educación: Modelos de análisis», en Ortega, F. y otros (comps.): *Manual de sociología de la educación*, Visor, Madrid, pp. 32-49.
- VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1989): *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*, FCE, Madrid.
- VARIOS AUTORES (1982): *La biología como arma social*, Alhambra, Madrid.
- VILGAS FERNÁNDEZ, J. (1988): «From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, n.º 2, pp. 169-180.
- VIGARELLO, G. (1978): *Le corp regressé*, Jean Pierre Delarge, París.
- VOLOSINOV, V. N. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching*, Wiley, New York.
- WEINER, G. (ed.) (1985): *Just a Bunch of Girls*, Open University Press, Milton Keynes.
- WEINER G. y ARNOT, M. (eds.) (1987): *Gender under Scrutiny*, Open University Press, Milton Keynes.
- WHITTY, G. (ed.) (1985): *Sociology and School Knowledge*, Methuen, Londres.
- WHITTY, G. y YOUNG, M. (1977): *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Nafferton Books, Driffield.
- (1986): «Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la socialdemocracia y la respuesta del tatcherismo», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, pp. 285-310.
- WHITTY, G. (1986): «Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del tatcherismo», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 285-310.
- WILKINSON, S. (ed) (1986): *Feminist Social Theory*, Open University Press, Milton Keynes.
- WILLIAM, R. (1965): *The Long Revolution*, Penguin, Harmondsworth.
- (1974): *Television, Technology and Cultural Form*, Fontana, Londres.
- (1976): *Keywords*, Oxford University Press, New York.
- (1977): *Marxism and literature*, Oxford University Press, New York.
- WILLIAMSON, B. (1983): «Conocer ¿para qué?: el contexto de la investigación en sociología de la educación», en J. Varela (ed.): *Perspectivas actuales en socio-*

- logía de la educación*. Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, pp. 49-65.
- WILLIS, P. (1986a): «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y sociedad*, n.º 5, pp. 7-34.
- (1986b): «Paro juvenil: pensando lo imposible», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 101-132.
- (1986c): «Juventud a medio camino de la utopía juvenil», en M. Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, pp. 132-142.
- (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid.
- WOODS, P. (1979): *The divided school*, Routhledge and Kegan Paul, Londres.
- YOUNG, M., (ed), (1971): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, McMillan, Londres.
- (1971): «An approach to the study of curricula as socially organised knowledge», en *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, McMillan, Londres.
- (1987): *Vocationalising Tendencies in Recent English Educational Practices*, Bedford Way Papers, Londres.
- YOUNG, M. y otros (1976): *Worlds Apart: A Reader for a Sociology of Education*, Collier Macmillan, Londres.
- YOUNG, M. y WHITTY, G. (1977): *Society, State and Schooling*, The Falmer Press, Londres.

INDICE DE AUTORES

Aberle: 369, 442;

Adorno: 239;

Agulla: 130, 360, 442;

Alcuino: 103;

Alonso Hinojal: 89, 122, 130, 230, 290, 295, 344, 348, 349, 350, 351, 361, 362, 364, 366, 367, 370, 373, 375, 378, 379, 382, 384, 390, 398, 423, 442, 443;

Almaraz: 443;

Alpert: 130;

Althusser: 424, 431, 436, 443, 452;

Alvarez Uría: 453;

Alvira: 383, 384, 443;

Anderson: 290, 366, 370, 448;

Anion: 445;

Apple: 438, 439, 441, 443;

Ariès: 443;

Aristóteles: 77, 107, 316;

Arnot: 453;

Aron: 130, 141, 142, 171, 344;

Atkinson: 448;

Aymard: 130;

Azevedo: 130;

Bacarani: 130;

Bacon: 72, 107, 117, 297;

Bane: 373, 374, 449;

Bank: 176, 234, 239;

Barbera: 272;

Barton: 443;

Bates: 376, 443;

Baudelot: 428, 431, 443;

Bauer: 25, 26;

Becker: 368, 443;

Bedeschi: 56;

Bell: 443;

Bellah: 130;

Bendix: 448;

Bentham: 413;

Berger: 56, 378, 383, 385, 443;

Bermudo: 56;

Bernard, Cp.: 74;

Bernard, Ph.: 130;

Bernstein B.: 19, 20, 348, 372, 376, 379, 401, 415, 423, 431, 434, 436, 444, 446, 449;

Bernstein E.: 146;

Besozzi: 171;

Betti: 250, 260, 261, 262, 264, 274, 276;

Billeter: 171;

Birbaum: 130;

Blaug: 444;

Blumer: 385, 444;

Bobbio: 290;

Bondi: 444;

Bottomore: 290;

Boudon: 374, 444;

Bourdieu: 19, 20, 131, 171, 239, 348, 376, 394, 404, 414, 423, 428, 431, 436, 441, 444, 449;

Bourricaud: 404, 444;

Bowles: 356, 368, 431, 436, 444, 452;

Boyson: 374, 445;

Brim: 366, 444;

Broccoli: 290;

Brookover: 360;

Brullet: 452;

Buci-Glucksmann: 290;

Buisson: 65;

Bulmer: 445;
Burgess: 445;
Cabrera Montoya: 57;
Canguilhem: 131;
Capucci: 290;
Carabaña: 445;
Carbonell: 51, 56, 57;
Carlomagno: 103;
Carnoy: 57, 290, 363, 404, 427, 431, 434, 435, 440, 445;
Casiodoro: 104;
Castillo: 186, 239, 445;
Clark: 131;
Cohen: 445;
Cole: 439, 449;
Coleman: 445;
Collins: 171, 388, 394, 445;
Comenius: 118;
Comte: 59, 70, 72, 175;
Condorcet: 119;
Connell: 452;
Cooley: 384, 446;
Cordón: 78, 131, 183, 239;
Coser: 131;

osin: 172;
ox: 374, 445;
vilier: 131;
amboredon: 131, 445;
erkaqui: 131;
ale: 386, 446;
angeville: 58;
arwin: 78;
avis: 365, 446;
avies. B.: 372, 376, 379, 383, 446;
avies. I.: 446;
avy: 65, 131;
ebesse: 64, 131;
elcourt: 434, 446;
ella Volpe: 291;
escartes: 297;
ewey: 347, 356, 359, 362, 446, 452;
e Miguel: 368, 446;
e Pablo: 365, 374, 382, 387, 428, 434, 446;
íaz: 446;
íaz Sánchez: 131;
ietrich: 57;
ilthey: 137, 139, 384;

Dobriansky: 239;

Domanget: 57;

Dorfman: 239;

Dowd: 239;

Dreeben: 364, 446;

Dreifus: 63;

Durkheim: 17, 20, 21, 59-68, 70-102, 104-107, 109-111, 113-117, 120-133, 138, 144, 145, 177, 184, 186, 258, 295, 296, 309, 323, 328, 330, 348, 351, 355, 356, 359, 364, 378, 394, 403, 405, 423, 440;

Dyson: 374, 445;

Duvignaud: 132;

Eggleton: 446;

Engels: 27, 29, 30, 31, 32, 33, 49, 51, 55, 57, 185, 243, 247;

Entiwistle: 290;

Erasmus: 108-111;

Essyad: 130;

Establet: 428, 431, 443;

Faberman: 446;

Fauconnet: 132;

Ferguson: 186;

Fernández Buey: 290;

Fernández Enguita: 18, 39, 53, 57, 248, 290, 291, 350, 351, 363, 364, 365, 368, 377, 385, 388, 406, 423, 424, 427, 429, 430, 431, 434, 436, 438, 439, 441, 443, 445, 446, 447, 449, 450, 452, 453, 454;

Ferrarotti: 239;

Ferry: 62, 65, 133;
Feuerbach: 24, 25, 39, 40, 41, 49, 50;
Filloux: 132;
Finn: 447;
Fint: 379;
Fitzpatrick: 57;
Floud: 345, 366, 370, 371, 447, 448;
Foucault: 19, 20, 61, 405, 414, 447, 448;
Forquin: 373, 392, 397, 430, 447;
Fourier: 55;
Foussel de Coulanges: 80, 81;
Freund: 143, 148, 171;
Galbraith: 24, 57, 175;
Galileo: 107;
García de Cortázar: 447;
García de León: 447;
Garfinkel: 383, 447;
Garmendia: 132;
Gaudemar: 132, 447;
Gentile: 269, 270, 272, 275, 281, 287;
Gerth: 147, 171;
Geymonat: 452;
Gicourel: 383;

Giddens: 132, 171;
Gimeno Sacristán: 443, 444, 446, 447;
Gintis: 356, 368, 431, 436, 444, 447, 452;
Giroux: 351, 386, 387, 439, 441, 447;
Glass: 371, 448;
Goblot: 347, 348, 349, 447;
González Anleo: 451;
González García: 304, 345;
Gorbutt: 377, 378, 448;
Gouldner: 132, 171, 375, 382, 448;
Gorz: 449;
Gramsci: 17, 20, 21, 241-243, 245-291, 293, 296, 328, 330, 334, 347, 348, 350;
Grant: 379;
Grass: 447, 448, 449;
Green: 387;
Grignon: 414, 448;
Gross: 366, 448;
Gutiérrez Zuloaga: 57;
Guyau: 80, 81;
Habermas: 448, 451;
Halbawchs: 65;
Halfpenny: 384;

Hallinan: 448;
Halsey: 171, 366, 370, 371, 447, 448, 449;
Hammersley: 448;
Hargreaves: 448;
Hegel: 24, 25, 39, 40, 41, 44;
Helvetius: 50;
Hinshaw: 345;
Hirst: 448;
Hobbes: 72;
Hobsbawn: 291;
Hobson: 240;
Hollingshead: 369, 448;
Hörnle: 57;
Horowitz: 171;
Huberman: 450;
Hume: 73;
Husen: 368, 372, 448;
Hymann: 369, 449;
Inkeless: 364, 449;
Isidoro de Sevilla: 104;
Israel: 57;
Istas: 156, 171;
Jabubowsky: 57;

Jaccard: 362, 366, 449;
Jackson: 431, 449;
Jencks: 373, 374, 479;
Jerez Mir: 35, 57, 132;
Jaffé: 240;
Johnson: 379;
Jones: 132;
Kahl: 449;
Kamin: 449;
Kant: 72, 85, 138, 174;
Karabel: 449;
Karady: 132;
Keddie: 381;
Kennet: 448;
King: 171, 443;
Kozyr-Kowalski: 171;
Kuhn: 295, 345, 383, 449;
Labov: 418, 449;
La Capra: 132;
Lacey: 449;
Lacroix: 132;
Laso Prieto: 291;
Lavine: 345;

Lawton: 449;

Lazarsfeld: 451;

Leibniz: 118;

Lenin: 56;

Lerena: 44, 46, 57, 61, 65, 87, 92, 132, 143, 145, 147, 155, 171, 240, 290, 291, 295, 345, 349, 351, 361, 362, 369, 443, 445, 449, 450;

Lettiere: 449;

Levin: 435;

Levy-Strauss: 132, 395;

Lipset: 448;

Lombardi: 290;

Lourau: 132;

Lukács: 144, 147, 171, 294, 295, 345;

Luckmann: 378, 383, 385, 443;

Lukes: 132, 140, 171;

Lunacharski: 57;

Lupporini: 291;

Lynch: 441, 449;

Lysgaard: 369, 452;

Marzál: 171;

Malthus: 24;

Manacorda: 57, 291;

Mandel: 57;

Mannheim: 17, 20, 21, 293-345, 347, 348, 350, 356, 364;

Markiewicz-Lagneau: 34, 449;

Martin: 371, 447, 450;

Marx: 17, 20-21, 23-35, 37-55, 57, 58, 71, 72, 74, 77, 135, 138, 144-146, 177, 183, 186, 242, 243, 245-248, 297, 330, 378, 394, 395, 403, 405, 415, 440;

Matthews: 444;

Mauss: 132;

Mayer: 171;

McFarland: 449;

McIntire: 450;

McRobbie: 439, 450;

Mead: 380, 384, 385, 415, 446, 450;

Medina: 390, 433, 434,450;

Merton: 345, 350, 448, 450;

Miles: 450;

Mill: 131;

Mills: 147, 171, 240, 349, 389, 450;

Mitchell: 240;

Mitzman: 171;

Mommsem: 171;

Monnerot: 132;

Montaigne: 111;

Montesquieu: 71;

Moore: 450;

Morgan: 186;

Morrison: 450;

Mouffe: 291;

Moya: 132, 171;

Musgrave: 417, 418, 419, 450;

Mussolini: 271;

Nadam: 133;

Naegele: 369, 442;

Napoleón: 121;

Nisbet: 133;

Nietzsche: 138, 405;

Noble: 234, 240, 356, 450;

Ollman: 58;

O'Neil: 266;

Ortega: 58, 61, 63, 101, 133, 375, 447, 450, 453;

Ortega y Gasset: 321, 340;

Owen: 49, 50;

Papgiannis: 450;

Parkin: 394, 450;

Parsons: 17, 20, 21, 60, 133, 171, 172, 347, 348, 350, 357, 364, 423, 450, 451;

Passeron: 131, 348, 394, 404, 423, 428, 444, 451;

Paulov: 78;
Payne: 360;
Peillon: 133;
Pérez-Agote: 140, 141, 147, 149, 171;
Pérez García: 446, 447;
Pérez Gómez: 443, 444;
Pericles: 317;
Pestalozzi: 258;
Piaget: 429;
Pizarro: 451;
Pizzorno: 291;
Pollax: 362, 451;
Portelli: 291;
Pouillon: 171;
Poulantzas: 450;
Protto: 133;
Querrien: 414, 451;
Quintanilla: 345;
Quintás: 368, 451;
Rabelais: 108, 109, 111;
Radl Phillip: 416, 418, 451;
Raison: 239, 345;
Ramos: 63, 64, 80, 81, 86, 133;

Ratichius: 118;

Remmling: 60, 133, 295, 345, 446, 447, 449, 452;

Reissman: 240, 369, 451;

Ricardo: 24, 36;

Rickert: 137, 139, 384;

Riesman: 240;

Roberts: 451;

Rodríguez Aramberri: 141, 145, 171, 295, 345;

Rodríguez Ibáñez: 451;

Rodríguez Zúñiga: 60, 68, 69, 77, 79, 83, 133;

Rotger i Cerdá: 451;

Roll: 240;

Rolland: 286;

Romero: 368, 451;

Rosdolsky: 42, 58;

Rousseau: 55, 72, 258;

Runciman: 171;

Saint Simon: 55, 71;

Sánchez Horcajo: 451;

Sánchez Martín: 451;

Sánchez Vázquez: 58, 427, 452;

Santos Rego: 416, 418, 451;

Sartin: 434, 452;

Sarup: 58, 386, 427, 434, 439, 452;

Saussure: 395;

Schatzmann: 416;

Schaub: 76, 133;

Schapiro: 171;

Schneider:

Schultz: 367, 452;

Schutz: 380, 383, 385, 452;

Seckler: 240;

Seddon: 452;

Sharp: 133, 240, 345, 378, 380, 387, 395, 399, 404, 405, 423, 436, 452;

Simon: 452;

Small: 358;

Smelser: 458;

Smith. A.: 24, 72;

Smith. D.: 364, 449;

Smith. W.: 360;

Snedden: 360;

Stammler: 146;

Spencer: 72, 80, 175;

Spengler: 146;

Stanley Hall: 360;

Stewart: 345;

Stone: 452;

Strauss: 25, 416;

Stubbs: 418, 452;

Subirats: 375, 395, 452;

Suchodolsky: 58;

Suzzallo: 360;

Texier: 291;

Thomas: 349;

Thompson: 438, 452;

Thurow: 368, 452;

Tisato: 359, 452;

Togliatti: 291;

Tiryakian: 452;

Tunnell: 432, 453;

Varela: 405, 414, 429, 445, 446, 448, 450, 451, 453;

Veblen: 17, 20, 21, 173-190, 192-240, 348, 355, 389, 394, 401, 403;

Vianello: 240;

Viegas Fernández: 438, 442, 453;

Vigarello: 414, 453;

Vincent: 171;

Vives: 110;

Volker: 63, 133;

Voloshinov: 58, 453;

Waller: 347, 348, 349, 453;

Walker: 443;

Weber, A.: 307;

Weber, M.: 17, 18, 20, 21, 61, 135-154, 156-172, 186, 295, 297, 309, 348, 351, 395, 403, 405, 440;

Weiner: 453;

Whitty: 376, 382, 453, 454;

Wilkinson: 453;

William: 438, 453;

Williamson: 376, 453;

Willis: 404, 415; 427, 434, 438, 439, 454;

Wood: 382;

Woods: 454;

Wolff: 303, 345;

Windelband: 137, 139;

Young: 376, 377, 378, 379, 381, 382, 431, 453, 454;

Zeitling: 133;

Znaniecki: 347, 349, 357, 449;

INDICE ANALITICO

Acción simbólica: 155.

Acción social:

- su racionalidad, recurso metodológico básico: 141.

Actividad política y derecho de dominación:

- poder relativo y poder de dominación: 148-149;
- de las formas primitivas al Estado: 149-151.

Adaptación al medio:

- y cultura y mente humanas: 80-81.

Agentes educativos:

- profesores y alumnos, según la **nueva sociología británica de la educación** (v.) y la **sociología interpretativa y humanista** (v.) en general.

Agentes sociales:

- el individuo, como proceso y “formación histórica”: 262-264;
- relación esencial con los valores: 140;
- y medio cultural: 177-182, 261-263.

Aislamiento social del innovador: 219-220.

Alienación:

- según Hegel: 40-41;
- según Feuerbach: 40-41;
- según Marx: 39-44, 48-49.

Análisis ideológico:

- arma intelectual básica del marxismo político: 297-298.
- método de investigación de la sociología y la historia social: 300-302;
- aplicación al propio marxismo: 297-298.

Animismo:

- primitivo: 178.

Anomia social:

- y socialización deficiente: 78;
- y Estado: 66-69;
- y escuela moderna: 69-70;
- y lo normal/patológico: 73-74;
- y sociología de la educación: 91;
- generalización y soluciones alternativas: “planificación para la libertad” o “planificación totalitaria”: 310-314.

Aparato:

- coactivo: 155-156;
- de Estado: 425-427;
- eclesiástico: 155.

Asociación política: 148-150.**Asociaciones profesionales:**

- de patronos y obreros: 67-68.

Asociaciones sociales:

- económicas y no burocráticas: 70.

Asociaciones territoriales:

- pérdida importancia social: 68.

Autoridad:

- y disciplina: 61.

Autoridad carismática: 157, 158-160.**Autoridad legal:** 157, 160.

Autoridad tradicionalista: 157, 159-160.

Barbarie: 186, 193, 213-214.

Barrera y nivel: 320, 348-349.

Belleza: 206

Beneficio: 37-38, 42.

Bienes culturales: 154-155.

Biología:

- evolucionista y experimental: 78.

Burocracia:

- según Hegel: 44;
- según Marx: 44-46;
- según Weber: 136-137, 160-163.

Burocratización:

- del Estado, del saber y de la escuela: 23, 44-46;
- y sociedad racional capitalista: 160-163, 348-349.

Cambio social:

- resultado de la dialéctica de los intereses materiales y la conciencia social universal y particular: 181-182, 192-193;
- en la cultura industrial avanzada actual: 218-224.

Capital:

- composición técnica: 38;
- concentración y centralización: 38;
- constante: 37;
- dinerario: 43;
- financiero: 43;
- industrial: 43;
- variable: 37;
- control de la enseñanza media y superior: 173, 233-234, 238-239.

Capital humano (teoría del): 348, 367-368.

Capital cultural:

- de la **clase cultivada** (v.): 204-205, 322;
- **versus** capital político y económico: 399-400;
- capital lingüístico y selección escolar: 400-401.

Capitalismo:

- según Marx: 34-38;
- según Weber: 137, 160-163;
- según Veblen: 207-224;
- según Mannheim: 295-296.

Carisma:

- naturaleza: 157.
- mágico o hereditario: 158-159;
- secular o religioso: 158.

Casa de los varones:

- noviciado e instrucción militar: 164-165.

Categorías:

- determinación social: 83-84;
- origen cultural y religioso: 83-84;
- marxianas, crítica de Gramsci: 243-248.

Causas sociales:

- y fines: 73;
- y funciones sociales: 75;
- causalidad adecuada y probabilidad estadística: 141-144.

Ciencia(s):

- naturaleza: 70-71;
- subproducto de la práctica industrial y de la independencia teórica: 225, 227-228;
- y sistema de enseñanza: 233-234, 237-239;
- concepción positivista: 73-74, 138;
- concepción realista: 74, 138;
- unidad de la ciencia natural y de la ciencia del hombre: 27-28, 118, 126-130;
- e ideología en Durkheim: 65, 70-72, 145;
- oficial: 71;
- como mercancía: 175-176, 238-239;

- su enseñanza, neutralizada por el ultracriticismo diletante: 337-338.

Ciencia académica:

- subproducto del saber y de la práctica religiosa del sacerdocio: 225-227;
- evolución escolar de la “ciencia dogmática” a la “ciencia crítica”: 267-268.

Ciencias (clasificación de las):

- orígenes kantianos del debate: 137-138;
- nomotéticas e ideográficas: 139;
- naturales y del espíritu: 142-143;

Ciencias de la naturaleza:

- excluida de la enseñanza jesuítica: 144.

Ciencias del hombre:

- debate alemán de su estatuto epistemológico: 137-139.
- posición weberiana: 139-144;
- según Kant: 138.

Ciencias sociales:

- ignoradas por el sistema de enseñanza liberal: 337;
- su enseñanza, necesaria para la dirección política y el control popular del gobierno en la sociedad industrial: 338-340;
- “herramientas” del pedagogo, como “ingeniero social”: 359-360.

Ciencias y letras:

- dilema falso: 118, 121.
- y clase académica: 173-174, 235-236.

Científico:

- neutralidad axiológica: 139, 144-145, 170, 177.

Clase cultivada o académica:

- “capital cultural” (v.): 305-306;
- humanismo teórico: 108-112, 232, 235-237;
- oposición a la ciencia y a la experiencia industrial: 236;
- instruida por los jesuitas: 115;

- “capitanes de la erudición”: 176;
- control del sistema escolar (enseñanza media y superior) mediante su transformación en un mecanismo de distribución jerarquizada de la distinción social y el prestigio académico: legitimación simbólica de su estructuración dual: “colonización ritual” de la escuela primaria y de las escuelas técnicas: exclusión de la mujer de las carreras “superiores”: 174, 224-229;
- la “barrera y el nivel”, forma de poder y distinción social: 320, 348-349;
- psicología antropomórfica, espíritu de clan, antiinovacionismo académico, afición a los deportes y dependencia del mecenazgo: 231-232;
- consumo de erudición y rango académico: 232-233;
- ostentación consumista: 233;
- control del sistema de enseñanza y de su curriculum: 234-236;
- formalismo pedagógico y cultivo de la erudición y de lo clásico: 236-237.

Clase ociosa:

- condiciones necesarias y orígenes (cultura depredadora, excedente suficiente, discriminación del trabajo digno e indigno, propiedad privada): 195-197;
- relativamente a resguardo de los intereses materiales comunes: 181, 219-220;
- la dama y los sirvientes, como clase ociosa vicaria: 200-201;
- el sacerdocio, como clase ociosa vicaria: 206, 225-226;
- desintegración gradual y resistencia en la sociedad industrial avanzada: 218-222.

Clase ociosa opulenta:

- a resguardo de los intereses materiales comunes: 181;
- “eficiencia pecuniaria” y resistencia social: 212, 219-221.

Clases sociales:

- antagónicas: burguesía y trabajadores asalariados: 26, 66-67;
- dominantes: 32-33;
- desdoblamiento y fracciones: 32-33;
- “directiva”: 49;
- dominante y dirigente: 244-245.

Clasificación y encuadramiento (o marco de referencia): 419-420.

Códigos educativos:

- definición: 419;
- códigos sociolingüísticos restringido y elaborado: 416-418;
- código colección y código integrado: 418-420;
- tipología de tipos y subtipos de códigos educativos: 420.

Código escolar de clase:

- del sistema de enseñanza liberal: 256;
- necesidad de un mayor esfuerzo de los trabajadores: 268-269;
- el caso italiano, y su acentuación con la reforma Gentile: 269-272.

Código escolar de género:

- universidad sexuada y kindergarten: 225, 229-231.

Códigos sociales:

- de género, en la cultura patriarcal: 193-195;
- de la clase ociosa: 198-206;
- títulos, emblemas y libreas como código simbólico del ocio: 199-200;
- estético, del derroche y del ingenio: 205-206;
- de la dama, el sirviente y el sacerdote: 205-206;
- del “hombre económico” (“eficiencia pecuniaria”): 215-216;
- del “hombre industrial” (“eficiencia industrial”): 215-216.

Coerción social:

- y educación: 46-47;
- psíquica: 154;
- hierocrática: 151-152;
- y hecho social: 77-78, 263;
- y educación: 87-88;
- y moral social: 79-80, 85-86;
- de la religión: 80-81, 85-86;
- y dominación: 89, 136, 263;
- y hegemonía: 244-248.

Comunidad:

- naturaleza: 150;

- carismática: 156;
- racional: 156;

“Comunidad industrial cuasipacífica” (v. clase ociosa): 197-198.

Concepción del mundo:

- duplicado mental de la realidad: 84-85;
- y educación: 88, 90;
- y religión: 81, 84-86;
- y **perspectiva** interesada y subjetiva: 300;
- determinación social material y práctica: 80-84;
- recreación individual: 84-85;
- y cultura lógica, histórica y científico-general: 126-130;
- crisis de la religión y necesidad de una nueva forma de unidad de la conciencia, de matriz teórica científica: 312-314, 321.

Conciencia:

- técnicas jesuíticas de control: 112-115.

Conciencia social:

- naturaleza: 80;
- origen práctico y material: 80-81;
- y división del trabajo social: 81;
- y cultura intelectual: 77;
- determinación social: 30-31, 80-84, 297-302;
- autonomía causal y explicativa: 59, 76, 81-82;
- y Estado: 67-68;
- y moral social: 79-80;
- y religión: 80-84;

Conflicto y cambio social:

- en Durkheim: 64-70;
- en Veblen: 176-177, 186-239.

Conflicto Iglesia-Estado: 59, 62-63, 151-154.

Conflictos sociales:

- ignorados por Durkheim y su escuela: 60-61;
- modernos, no antagónicos: 69-70;
- e historia de la educación y de la pedagogía: 89-90;
- y revolución industrial: 176-177.

Consumo diferencial: 202-205.

Contenido cultural: 155.

Contenido de la educación:

- los contenidos básicos, clave del método: 123-124, 266-268, 337-338;
- disciplina social (física, intelectual y moral), fidelidad social y política y autonomía racional: 87-88;
- sistema de ideas, sentimientos y prácticas morales, políticas y profesionales: 88-89;
- de la concepción del mundo necesaria en la sociedad democrática y de masas: 321, 337-338.

Convict: 101-102.

Credencialismo neweberiano:

- credencialismo weberiano: 137, 169, 389-390;
- grupos y subgrupos culturales, unidades sociales básicas: 388;
- competencia individual y grupal por el poder, el prestigio y la riqueza: 388, 390 y ss.;
- la enseñanza de culturas de status, función principal del sistema escolar: 388 y ss.
- rechazo del modelo tecnocrático de la relación entre educación y empleo: 389;
- los títulos, credenciales culturales de un estilo educativo, certificado de origen familiar y garantía de la orientación hacia el éxito y los valores dominantes: 392-393;
- aprendizaje laboral (y no escolar) de los requisitos cognitivos profesionales: 390;
- falsa neutralidad del curriculum y el sistema (de cooptación y padrinazgo) escolares: 390-391;
- clausura de las profesiones, “prueba de linaje” y control de las inseguras ocupacionales por los grupos de **status**: 393-394.

Crítica:

- dialéctica: 24-25;
- teórica y práctica: 26-27;
- del psicologismo: 71-73.

Cultura:

- orígenes: 28-29, 80-81;

- naturaleza: 23, 78-79, 176-184, 258-259.
- unidad orgánica: 29-31, 178;
- y educación y psicología: 173, 180, 182-183;
- irreductibilidad a la experiencia individual: 76;
- material y simbólico-lingüística: 46-47, 76, 77;
- intelectual y moral: 76, 78-80, 81;
- estructuración dual en cultura hegemónica (y depredadora) y cultura industrial (y vulgar): 173, 184-185, 189-190, 207, 211-218;
- autonomía relativa de las formas culturales básicas: 29-30;
- intelectual: 59, 77, 126-130;
- de la clase trabajadora industrial: 62, 207-210;
- y personalidad: 33-34, 66-67, 90, 180, 182-183;
- universal: 69-70.

Cultura de la clase ociosa: 173, 198-206.

Cultura depredadora:

- orígenes socioeconómicos: 189-193;
- y “espíritu de proeza”: 190-191;
- cambios materiales y cambios psicológicos: 189-193.

Cultura dineraria: 173, 175, 211-218.

Cultura industrial:

- de la “comunidad pacífica primitiva”: 186-189;
- coexistencia con la cultura depredadora: 192;
- y **cultura pecuniaria** (v): 173, 175.

Cultura industrial avanzada:

- lógica general: 185;
- estructuración dual: 207-224;
- culto al dinero o producción y distribución racionales y solidarios de la riqueza (“hombre económico” u “hombre industrial”): 211-218;
- desintegración gradual del régimen de **status**, posiciones defensivas de la clase ociosa y carácter incierto del futuro: 218-224;
- graduación jerárquica de la cultura “pecuniaria” (actividades de la gran propiedad y actividades políticas, militares y eclesiásticas): 215;
- moral solidaria e industrial y realismo científico: 207-209;
- impulso del nacionalismo y del armamentismo y restaura-

ción de la psicología estamental por el “hombre de negocios”: 222-224;

- necesidad de un nuevo tipo de intelectual (de político y de funcionario), de educación y de escuela: 253-257;
- **democracia militante** (v.) o totalitarismo político: 308-319.

Cultura pacífica primitiva:

- lucha por la supervivencia e inexistencia de antagonismos; rechazo de la inhibición individual y sentido espontáneo de la solidaridad del grupo y de lo genéricamente útil: 186-189.

Cultura sexista patriarcal:

- régimen de **status**: 176;
- código de género: 193-195.

Curriculum:

- importancia de los contenidos básicos: 123-124, 266-268, 337-338;
- y dominación académica: 174, 234-237;
- y dominación política: 174;
- **trivium et quadrivium**: 103-104;
- época de la gramática: 103-104.
- época de la lógica: 104-108;
- según el formalismo científico y el formalismo literario humanista: 108-111;
- jesuítico moderno: 112-115;
- según el realismo pedagógico: 118;
- revolución de las Escuelas Centrales: 119-121;
- evolución escolar de la “ciencia dogmática” a la “ciencia crítica”: 267-268;
- necesidad de las ciencias sociales para la dirección política y el control popular del gobierno en la sociedad industrial: 338-340;
- visión integral, científica y actual. educación permanente y cursos sobre los problemas fundamentales de la naturaleza y la sociedad en la educación de adultos: 327-328, 341;
- resumen de la experiencia común, como tronco curricular, investigación y preparación profesional en la universidad: 340-341;
- y educación compensatoria y escuela comprensiva: 372-374;
- falsa neutralidad del sistema de enseñanza moderno: 390-392.

Curriculum integrado y curriculum colección: 420.

Curriculum oculto y curriculum manifiesto:

- según Mannheim (distinción entre lo que se enseña y la forma como se enseña; escuela jerárquica y competitiva o escuela democrática y cooperativa; el criterio de selección, el tipo dominante y la estructuración de los contenidos, clave; eficacia pedagógica de las ideas directrices durkheimianas, del dominio del método sintético y de la estructuración integradora de los contenidos escolares; aprovechamiento curricular de la sociabilidad del alumno y del “grupo de iguales”): 334-338;
- según Parsons: 354;
- según la **nueva sociología británica de la educación** (v.) (currículum como hecho y currículum como práctica): 377, 380.

Darwinismo:

- de Veblen: 175, 176-184.

De la cultura pacífica a la depredadora:

- cambio de las condiciones materiales de existencia y desarrollo de sentido de la emulación social: progreso técnico, producción de un excedente económico, intensificación de la emulación y reducción de su campo de aplicación: 189;
- diferenciación creciente de dos formas básicas de educación y de cultura: cultura legítima del don y cultura vulgar industrial: 189-193;
- diferenciación sexual del trabajo, la posición y el prestigio sociales: hazaña varonil y tráfago femenino: 193-195.

Democracia:

- notas distintivas: 68;
- versus burocratización estatal: 68;
- y educación en Dewey: 358-359.

Democracia militante y de masas:

- y “planificación para la libertad”: 293, 314-319;
- su defensa por Mannheim: 294-296;
- control democrático del poder y reeducación de la juventud sobre la base de la visión crítica y conjunta de la evolución social y del presente histórico: 314-317;
- educación para el cambio, para todos y permanente: 316-317, 320-321;

- sociología, arma intelectual: 317-319;
- “intelligentsia socialmente desclasada y libre”, élite dirigente: 293, 307-308.

Densidad material y moral: 66.

Derecho:

- subordinado a la filosofía y a la historia: 25;
- y religión: 81;
- transformación de la fuerza en derecho y de la obediencia física en deber jurídico: 150-151;
- racional romano y sociedad racional capitalista: 160-163.

Derechos humanos: 42, 44.

Determinismo metodológico: 74.

Disciplina:

- y libertad: 260-261;
- y autoridad y obediencia: 61;
- escolar medieval: 107-108;
- de la escuela jesuítica moderna: 113-115.

Diseño curricular básico:

- ciencias sociales, síntesis general de la experiencia histórica y formación preprofesional: 338-340.

Distinción social:

- de la “clase cultivada” humanista: 108-111;
- y estudio de las lenguas clásicas con los jesuitas: 113;
- de la clase académica: 173, 234-237.

División del trabajo:

- físico e intelectual: 32;
- en capitalismo manufacturero: 48;
- y sistema de enseñanza liberal: 51-53;
- y desigualdad escolar: 99-100;
- y política educativa de la clase trabajadora: 53-56;
- y dialéctica personalidad/cultura: 66;
- y evolución religión: 81.

Domesticación:

- eclesiástica: 151-154, 155-156;
- escolar: 154, 155-156.

Dominación:

- y **hegemonía** (v.)
- y coerción: 89-90, 136-137;
- y técnicas sociales: 309-310;
- naturaleza (mandato del dominador y obediencia del dominado): 61-108;
- material espiritual, física y simbólica: 151;
- política y académica: 174;
- determinación socio-económica: 30-31;
- y reproducción escolar de la división social y cultural: 90, 394-405, 424-431;
- división funcional entre Estado e Iglesia: 153-154;
- y escuela jesuítica moderna: 112-115.

Dominación carismática:

- legitimación mediante la autoridad carismática y la adhesión personal al hombre carismático: 156-158, 158-159;
- y educación carismática: 164-165.

Dominación tradicional:

- patriarcal o patrimonial: 154, 159-160;
- legitimación mediante la autoridad tradicionalista, el respeto de la costumbre y la sacralización del orden tradicional;
- y educación humanística: 165-168.

Dominación legal:

- legitimación mediante la autoridad legal y la confianza en la racionalidad de la sociedad y en la objetividad de la norma legal universal: 156-158, 159-160.

Dominación burocrática:

- característica de la sociedad racional capitalista occidental: 160-161;
- resultado de la asociación del Estado y los especialistas en el derecho romano: 161-163;
- e instrucción del experto: 168-169.

Dominación simbólica:

- temática weberiana: 136;
- y aparatos de coerción psíquica: 136;
- colaboración de las asociaciones especializadas con el Estado: 150-151;

- evolución: de la hierocracia primitiva a la iglesia: 136, 151-152;
- e **Iglesia** (v.);
- desarrollo extraordinario y crisis general de la cultura, la educación y la psicología individual en la cultura de masas actual: 307-319.

Dualismo filosófico: 28-29, 140.

Economía:

- dineraria: 36;
- natural: 37;

Economía política:

- clave de la sociología marxiana: 25-26;
- liberal: 39-40.

Economía política clásica:

- supuestos teóricos: 24, 36-37;
- su ideal del “hombre económico”: 174-175;
- crítica de Veblen: 174-175.

Economía política marxiana:

- supuestos teóricos básicos: 34-38.

Educación:

- naturaleza: 46-47, 59, 87-90, 260-261;
- e instrucción: 47;
- unidad orgánica: 78;
- cultura y psicología: 173, 178;
- tipos: 47, 91-92, 99-100, 100 y ss., 135, 163-168, 184;
- y forma de existencia histórica real: 50-51;
- naturalista griega y humanista cristiana: 115-117;
- según el realismo pedagógico: 117-119;
- religiosa y escolar: evolución y equivalencia funcional: 154-156;
- para el cambio, para todos y permanente, en la sociedad de masas actual: 326-328.

Educación burocrática:

- Objetivo (instrucción del experto), técnicas educativas (extensión escolar y credencialismo educativo) y mecanismos

psicosociales de legitimación (racionalismo instrumental): 165, 168-169.

Educación carismática:

- Objetivo (despertar el carisma), técnicas educativas (sugestión, pruebas heroicas e iniciación) y mecanismos psicosociales de legitimación (animismo y fe en la magia de la reencarnación y en la gracia natural): 164-165.

Educación compensatoria:

- y desigualdad de clase frente a la cultura académica: 280;
- limitaciones estructurales (poder económico del capital y poder simbólico de la clase cultivada): 422-423;
- desarrollo y fracaso: 371-374.

Educación de adultos:

- y **universidad popular** (v.);
- educación permanente de toda la población, visión integral, científica y actual del mundo para todos los ciudadanos, y cursos sobre los problemas fundamentales de la naturaleza y la cultura, así como de perfeccionamiento profesional para el hombre común y para el especialista: 327-328.

Educación de la clase ociosa:

- la estima social, base de la autoestima (necesidad de la ostentación): 198;
- emulación egoísta y acumulación de riquezas: 198-199;
- abstención del trabajo y ocio ostensible: 199;
- derroche del tiempo como código ceremonial y mecanismo de legitimación (saber cuasi-académico y cuasi-práctico y buenos modales): 199-200;
- estructuración en cascada y clase ociosa vicaria: 200-201;
- educación especial de la dama y de los sirvientes: 200-201;
- consumo ostensible y diferencial como código de la respetabilidad social (del predominio del ocio al del consumo): 202-205;
- sentido del gusto (habilidad y costo, criterio de belleza y utilidad honorífica): 205-206;
- servicio de Dios y consumo devoto del sacerdote: 206.

Educación dineraria: 117, 211-218.

Educación en la sociedad industrial avanzada:

- realista (disciplina de la máquina, superación del animismo y “eficiencia industrial”) y solidaria de los trabajadores de la industria moderna: 207-210;
- “eficiencia pecuniaria” o “eficiencia industrial”: 211-218;
- graduación jerárquica de la “educación pecuniaria” (del gran capital y los especialistas políticos, militares y eclesiásticos al conjunto de la sociedad): 216-217;
- el filántropo y los “nouveaux arrivés”: 217;
- principios de una política educativa democrática y eficaz: 319-323;
- educación democrática, permanente y de masas: 323-328;
- nuevo profesorado y nueva pedagogía: 328-332;
- calidad de la enseñanza, criterio guía de su democratización: 332-334.

Educación especial:

- del caballero medieval: 109-110;
- de la dama noble y los sirvientes: 200-201;
- del sacerdote: 206;
- del gentil hombre humanista: 108-111.

Educación humanística:

- Objetivo (reproducción del estilo de vida del “hombre de cultura”), técnicas educativas (contacto y contagio personales, familiarización con el ritual y examen mágico) y mecanismos psicosociales de legitimación (leyenda de los grupos privilegiados): 165, 165-166;
- de los mandarines chinos, “bibliotecas vivientes”: 166-168;
- occidental: 108-111.

Educación industrial:

- y realismo científico: 209-211;
- o educación dineraria: 211-218.

Educación integral:

- no se garantiza con una asignatura (religión, ética o filosofía), ni con la formación escolar (depende de la dialéctica conjunta y concreta de todas las relaciones sociales): 335-336.

Educación pacífica primitiva:

- hábitos eficientes, solidarios y pacíficos, con rechazo de la inhibición y de todo lo fútil: 186-189.

Educación sexista patriarcal: 173, 193-195.

Educación y trabajo:

- e **individuo y sociedad** (v.):
- trabajo, núcleo de la educación: 48, 184, 285;
- y revolución: 49-50;
- unidad histórica: 48-49;
- en sociedad primitiva: 48, 173, 186-189;
- en la transición a la “cultura depredadora”: 189-193;
- en régimen sexista y patriarcal: 193-195;
- en la cultura de la clase ociosa: 198-206;
- en sociedad industrial avanzada: 206-218;
- en el sistema de enseñanza liberal: 50-53;
- y política clase trabajadora: 54-56;

Educación y empleo:

- modelo del **funcionalismo** (v.) tecnocrático: 389.
- modelo del **credencialismo neweberiano** (v.): 387-394;
- modelo de la correspondencia: 431-436.

Educación total:

- modelo monacal antiguo: 101-102;
- modelo jesuítico moderno: 112-115.

«Educational Sociology»:

- condicionamientos sociales: transformaciones del sistema social y del sistema de enseñanza entre 1880 y 1930 (industrialización, urbanización e inmigración en masa; integración de la técnica en la universidad y control empresarial de la universidad y de la industria científica; y desarrollo del sistema público de enseñanza elemental y media, como mecanismo de integración social y de orientación profesional): 356; liderazgo político-educativo de Dewey: la educación como proceso social esencialmente crítico y activo; la escuela como microcosmos social y medio moral organizado; la psicología y las ciencias sociales como herramientas del pedagogo como “ingeniero social”: 347-348, 356-360, 362-363; institucionalización: los departamentos de pedagogía, como base académica: empirismo, psicologismo, pragmatismo-

mo y orientación teórica básicamente especulativa: 360-361;

- crítica de los sociólogos e institucionalización inicial de la sociología de la educación: 363, 366, 367.;

Elitismo:

- crítica: 49-50, 266.

Embriaguez diferencial: 202-203.

Emulación:

- y educación humanista: 109, 111, 167-168;
- jesuítica moderna: 113-115.

Enseñanza secundaria:

- clave de la escuela moderna: 121-130;
- lucha por su control político en el siglo XIX: 121-122;
- crisis actual: 122-130;
- unidad formativa y diversificación profesional: 121-122;
- **reforma** de (v.).

Entendimiento agente y origen cultural de la personalidad: 77.

Epistemología:

- principales direcciones: 20.
- primacía de la sociología sobre la psicología: 74-75;
- primacía de la sociedad sobre el individuo: 74-75;
- objetivismo del realismo marxista y del positivismo durkheimiano **versus** subjetivismo weberiano: 137-138.
- perspectiva: 297-304, 319-320;
- e “historia conjetural” de Veblen: 185-186.
- subjetivismo fenomenológico interaccionista: 382-387.

Epistemología de Dilthey:

- crítica de la razón histórica, comprensión, psicología comprensiva y ciencias del espíritu: 137, 139;

Epistemología neokantiana:

- origen kantiano: 138-139;
- posición de Windelband y de Rickert: 137-139.

Epistemología de Mannheim:

- **relacionismo** (v.) leibniciano, como clave: 302-304;
- la “**intelectualidad desclasada y libre**” (v.), sujeto potencial de la conciencia verdadera: 304-308;
- criterios epistemológicos de su sociología de la educación: 319-320.

Epistemología positivista:

- monismo explicativo e inutilidad de la metafísica: 138;
- leyes **versus** causas: 138;
- sus supuestos según Durkheim: 59, 70-75;
- su rechazo por los neokantianos alemanes: 138 y ss.

Epistemología weberiana:

- supuestos generales: 137-148; cuestiona el objetivismo de Marx y de **Durkheim**; oposición al positivismo de Durkheim: 145; crítica reduccionista de Marx: 145-147; contexto académico y filosófico antimaterialista y antipositivista: 138-139;
- subjetividad e individualismo metodológico: 136, 140-143, 147;
- fecundidad heurística: 144;
- método comprensivo: 139-143;
- neutralidad axiológica del científico social: 145;
- la racionalidad de la acción como recurso metodológico básico: 140-141;
- regularidad estadística y causalidad adecuada: 141-142;
- rechazo del psicologismo: primacía epistemológica del comportamiento individual sobre el social y de la sociedad sobre el individuo: 143;
- **tipos ideales** (v.) como recurso metodológico: 135, 143-145, 156 y ss.

Erudición:

- forma de consumo ostensible y de distinción social: 231-234.

Escuela (v. **convict** y **universidad medieval**):

- de la religiosa a la laica: 101;
- pagana antigua y cristiana: 101-102;
- municipales antiguas: 102;
- catedralicias y monacales: 103;

- Palatina: 103-104;
- jesuítica moderna: 112-115;
- reforma fascista y hegeliana de Gentile: 270-272.

Escuela comprensiva:

- desarrollo y fracaso: 372-374.

Escuela de la clase obrera:

- crítica y reforma de la escuela burguesa: 51-56, 257 y ss.
- el partido y las organizaciones de masas: 256-257;
- democrática, de masas y muy exigente: 268-269.

Escuela infantil:

- Kindergarten y pedagogía realista y no emulativa femenina: 230-231.

Escuela primaria:

- renovación curricular: 228-229;
- curriculum tradicional correcto: conocimiento básico del ambiente natural y del medio humano: 281-282.

Escuela moderna:

- naturaleza (poder secular, unidad y autonomía institucional, pretensión de dominio universalista, magisterio profesional, monopolio de la cultura intelectual, separación del saber y de la persona, jerarquización de niveles, academicismo y credencialismo) y funciones sociales (administración de la cultura intelectual, domesticación del ciudadano, legitimación del Estado): 154-156;
- aparato del poder disciplinario: 405-414;
- mecanismo para la interiorización sistemática de la cultura: 281;
- aparato ideológico del Estado burgués: 256, 424-430;
- formación de los intelectuales orgánicos burguesía, función principal: 255-256;
- equivalencia funcional con la Iglesia: 154-156;
- mecanismo social para la reorganización moral y meritocrática de la sociedad: 59, 67, 69-70, 99-100;
- reproductora y legitimadora de la cultura universal: 69-70;
- extensión, burocratización y dominio del credencialismo: 136, 168-169;
- sustitución del hombre culto por el experto: 136, 168-169;

- estructuración dual: 173, 224 y ss., 269-270, 428-431;
- progreso industrial, escuelas profesionales y crisis crónica de la escuela humanista tradicional: 254-255;
- carencia de claridad teórica y de voluntad política racionalizadora: 255-256;
- necesidad de una escuela de nuevo tipo (democrática, culta, selectiva y profesionalmente compleja): 254-255;
- democrática, permanente y de masas: 323-328;
- nuevo profesorado y nueva pedagogía: la calidad de la enseñanza, criterio de democratización: 328-334.

Escuela profesional:

- según Marx: 51-53;
- desarrollo espontáneo y creciente: 254-255, 270;
- escuela complementaria de Gentile: 270-271;
- planteamiento de los trabajadores: 62.

Escuela pública:

- dualmente estructurada: 256;
- jerarquizada y competitiva o democrática y cooperativa: 334-335.
- y unidad nacional francesa: 62;
- y reorganización moral: 67, 69-70;
- denuncia privatización: 55;
- control popular: 55;
- primaria, laica, gratuita y obligatoria: 54-55, 62;
- política de la clase trabajadora: 52-56, 62.

Escuela única:

- alternativa a la escuela estamental y a la escuela retórica: 274-275;
- formación básica y común para todos: 279-280;
- integración activa y profesional en la sociedad: 275, 280;
- comienza con la enseñanza (elemental y media) pública, gratuita y flexiblemente obligatoria: 274-275, 280;
- democrática y de masas: 275, 279-280;
- humanística y política de nuevo tipo: 275-276;
- genuinamente activa: dominio del método y autonomía moral: 276-277;
- y escuela creativa: 277;
- desprivatización y generalización del colegio público y del internado: 278-279;
- ampliación del cuerpo docente y mejora general de instalaciones, medios y materiales didácticos: 277-278;

- atención especial al trabajo escrito como técnica didáctica: 278, 279;
- remodelación general del sistema de enseñanza en tres niveles (preescolar, escuela única y universidad popular y de masas): 279.

Especiación: 28.

Espíritu de proeza: 190-192.

Esquema general de la vida:

- sistema de hábitos mentales y morales: 177-178;
- cambio general: 179-180.

Estado:

- **sociedad civil y sociedad política (v.);**
- según Hegel: 44;
- según Marx: 44-46;
- según Durkheim: 67-70;
- según Weber: 148-154;
- según Gramsci: 160-163;
- árbitro racional supremo: 44;
- encarnación de la clase dominante y de los derechos humanos: 44;
- garante de la propiedad privada: 44;
- y relaciones de dominación: 148-154;
- comunidad que monopoliza la coacción física legítima en un determinado territorio: 148-150;
- otros rasgos específicos (derecho racional, poder legislativo y judicial especializado; institucionalización del orden público; administración racional; fuerza militar permanente): 148;
- determinación material: 30;
- e Iglesia: 136, 151-153;
- y otras asociaciones políticas: 148;
- limitaciones propias y necesidad de la colaboración con las asociaciones especializadas en la dominación simbólica para transformar la fuerza en derecho y la obediencia en deber: 150-151;
- dictadura + hegemonía: 246-247.

Estado capitalista:

- racional, jurídico-formal y burocrático: 160-163.

Estado democrático:

- agente moral fundamental: 67-70, 88-89;
- y anomía social: 67-70;

- y reorganización material de la sociedad: 67;
- lugar social de la ciencia: 68-69;
- órgano rector de la “sociedad orgánica”: 59, 68-69.

Estado laico:

- e integrismo católico: 59, 62-64.

Estrategias escolares: 399-400.

Estratificación social (teoría): 365.

Estudio de lo clásico:

- forma de distinción académica y social: 237-238.

«Ethos:»

- y educación: 87-88, 177-183;
- de casta, reproducido por la educación humanista: 165-168;
- de clase y lucha desigual por el control del sistema de enseñanza: 398, 400-401.

Etiquetado:

- eclesiástico y escolar: 155.

Etnometodología y Etnografía:

- etnometodología subjetivista de la **sociología interaccionista y humanista** (v.): ignorancia teórica y práctica de los condicionamientos externos al aula y al centro; interpretación y recreación subjetiva de las influencias sociales; interacción en el aula (y en el centro), clave del cambio educativo; subjetivismo epistemológico y voluntarismo político: 384-386.

Evolucionismo tecnológico de Veblen: 176-184.

Examen:

- bautismo burocrático del saber: 45-46;
- y textos: 98;
- chinos y modernos: 166-168;
- y credencialismo educativo actual: 169, 232-233;
- e inculcación de la cultura legítima: 403-404;
- combinación de las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza: 412-413.

Explicación:

- positivista: 73-74;
- histórica durkheimiana: 100-101.

Explotación: 37, 38.

Facultad de la cultura: 340-341.

Falsa conciencia: v. alienación.

Familia:

- pérdida importancia social: 68;
- crisis de la familia patriarcal: 229;
- socialización familiar sexuada para los roles adultos: 351-352.

Filántropos: 217.

Filogénesis humana: 76-77, 77-78, 183.

Filosofía de Durkheim:

- social: 65-70;
- crítica del empirismo y del racionalismo: 83-84.

Fines sociales:

- y causas: 72-73.

Formalismo pedagógico:

- formalismo gramatical: 101-103;
- formalismo lógico: 103-108;
- formalismo estético (científico o literario): 108-111;
- *formalismo humanista extremo de los jesuitas*: 111-115;
- formalismo clásico de la clase académica moderna: 234-237;
- y confusión de la tolerancia y la objetividad con la neutralidad total del ultracriticismo neutralizador del saber: 337-338.

Fracaso escolar:

- e “igualdad de oportunidades”: 368-369;
- interpretación naturalista: 369-370;
- interpretación social: 370-373;
- según Parsons: 354;
- reducción nivel, fraude popular: 268-269;
- según Bourdieu: 400-401.

Funciones sociales:

- y causas: 75;
- organizativas y conectivas (“dirección intelectual y moral” y dominio directo, jurídico y político): 188;
- de los intelectuales: 248 y ss.

Funciones sociales de la educación escolar:

- homogeneización y diferenciación sociales: 99-100;
- inculcación simbólica, ideológica moral: 46, 87-90;
- reproducción de la desigualdad social y cultural: 69-70, 99-100; 394-405, 424-431;
- legitimación social y política: 59, 69-70, 90, 99-100, 155-156.

Funcionalismo:

- claves teóricas básicas: 350-351;
- tecnológico y meritocrático: 361-374;
- vuelta a Durkheim: 60-61.

Fuerza del trabajo: 36, 37, 38.

Fuerzas productivas: 31.

Futuro histórico incierto: 221-224.

Genealogía:

- marxiana de la conciencia: 39-44;
- sociohistórica foucaultiana: 405-414.

Grupo de iguales:

- aprovechamiento curricular: 335;
- y aprendizaje de los roles sexuales: 352.

Grupos sociales:

- raciales, étnicos, de género y de clase: 182;
- dirigentes y dominantes: 244-245;
- especializados en la producción de intelectuales: 255-256.

«**Habitus**»: 155.

Hábitos mentales y morales: 177-178.

Hazaña: 193-195.

Hechos sociales:

- definición: 78;
- y hechos educativos: 91;
- relación con los valores: 140.

Hegemonía:

- y **dominación** (v.):
- y **sociedad civil y sociedad política** (v.):
- y “consenso espontáneo o activo”: 243-245;
- burguesa: 243;
- y contrahegemonía de la clase trabajadora industrial: 243, 268-269, 273 y ss.
- e **intelectuales** (v.):
- y pedagogía: 249-250.

Historia:

- según Hegel: 44;
- según Marx: 27-29, 31, 48-49;
- según Durkheim: 100-101;
- “historia conjetural” de Veblen: 185-186;
- según Foucault: 405;
- historia del trabajo e historia natural: 28;
- unidad de la historia natural y de la historia humana: 27-29;
- superación de la alienación y final de la prehistoria: 48-49;
- excluida de la escuela jesuítica moderna: 113-114;
- tesis de Veblen sobre el carácter incierto del futuro: 221-224, 233-234.

Historia de la educación y de la teoría pedagógica:

- propedeútica pedagógica ideal: 95-96;
- método empírico, histórico y comparativo: 100-101;
- e historia del conflicto y del cambio sociales: 101 y ss.

Hominización: 28-29, 76-77.

«**Homo faber**»: 176.

Humanismo: 108-111, 165-168;

- de nuevo tipo: 27-28, 126-130.

Idealismo filosófico: 27-28.

Ideas directrices:

- y formación científico-general y filosófica: 128-130.

Ideas dominantes: 32-33.**Ideología:**

- experiencia interesada y subjetiva: 297-298.
- teoría marxiana (conciencia falsa de las clases que necesitan encubrir sus intereses): 23, 39-44, 297;
- revisada por Mannheim (perspectiva interesada y subjetiva de todas las clases y grupos sociales; teoría general): 297-302;
- y ciencia en Durkheim: 65, 71-72;
- primacía, en Gramsci: 248 y ss.

Iglesia:

- naturaleza (poder hierocrático, unidad y autonomía institucional, pretensión de dominio universalista, sacerdocio profesional, monopolio de la coacción hierocrática, separación del carisma y de la persona, unión del carisma y del cargo, racionalización del dogma y del culto) y funciones sociales (administración salvación, domesticación del súbdito, legitimación del Estado): 151-154;
- y asociaciones hierocráticas: 151-152;
- y escuela moderna (equivalencia funcional): 154-156;
- primitiva: 101;
- monacato antiguo: 101-102;
- monacato benedictino: 102-103;
- iglesia irlandesa: 102-103.

Ilustrados: 49-50, 118-119.**Inculcar:** 155.**Individualidad animal:**

- y persona humana: 76-78.

Individualismo:

- producto histórico-social: 34

Individuo y sociedad:

- según Marx: 33-34, 49-50;
- según Durkheim: 66, 74-75, 76-77;
- según Veblen: 176-184;

- según Gramsci: 258-260;
- según Mannheim: 330-331;
- relación dialectica, histórica y concreta: 34, 262-264;
- relación epistemológica: 70-73.

«**Instinct of workmanship**»: 187-189, 191;

Instituciones:

- naturaleza: 177, 183;
- económicas: 179;
- cambio general: 179 y ss.

Instrucción: 47;

- es educación: 267;

Intelectuales:

- categoría profesional y funciones sociales: 250;
- autonomía relativa: 32-33;
- elitismo político y pedagógico: 49-50, 55;
- profesiones ideológicas: 45-46;
- y “fabricación social de la hegemonía”: 244-245, 248-253;
- castas de la civilización rural (su escolasticismo y academicismo): 304-305;
- tradicionales y orgánicos: 250-253;
- eclesiásticos: 251;
- nobleza de toga: 251;
- “clase cultivada” de la sociedad moderna (“capital cultural” o herencia formativa común, y “libre competencia de su producción intelectual”; opción de clase o “intelectualidad desclasada y libre”): 305-308;
- rurales (función profesional y política) y urbanos (“estado mayor industrial”): 252-253;
- político y funcionario de nuevo tipo (con una preparación humanista, científica, técnica y política, y no retórica): 253-254;
- de la clase obrera: 254-255, 256-257.

“Intelligentsia desclasada y libre”:

- élite dirigente de la “democracia militante”: 292;
- “serenos” de la sociedad y “abogado de los intereses intelectuales del todo”: 307-308;
- sujeto potencial de la conciencia verdadera: 304-305.

Intereses materiales: 25-26.

Invertebración social: 68.

Legitimación social:

- tipos weberianos: 156-163;
- carismática: 157-159;
- tradicional: 157, 159-160;
- legal: 157, 160-163;
- objeto sociología de la educación de Durkheim: 60-61;
- escolar: 60-61, 69-70, 90.

Lenguaje:

- y pensamiento: 78-79;
- origen social: 78-79;
- y duplicado mental: 84-85;
- importancia instrumental de las lenguas clásicas, nacional y vivas en general: 118;
- su estudio, propedeútica de la antropología: 130;

Liberalismo:

- organicista de Durkheim: 67-69;
- progresista de Mannheim: 292, 293-295.

Lucha de clases:

- según Marx: 26, 31-33, 48-49;
- ignorada por Durkheim y su escuela: 60-61;
- según Veblen: 189-193;
- diferencias entre Marx y Gramsci: 243-248;
- y crisis de hegemonía: 245.

Ludismo pedagógico:

- crítica marxiana: 55.
- crítica gramsciana: 268-269.

Macrosociología:

- y **microsociología** (v.):

Maestro:

- nexo entre la instrucción y la formación del alumno: 273-274;
- función actual: 69-70;
- formación pedagógica sociohistórica: 95-96;
- agente principal de la reforma educativa: 273-274;
- neutralidad moral: 170.

Marxismo:

- influencia en Veblen: 131;
- revisión crítica de Gramsci: 243 y ss.;
- crítica de Mannheim: 297-302.

Materialismo:

- filosófico: 25, 50, 80, 138;
- de Durkheim: 80-84;
- su rechazo por los neokantianos alemanes: 138-139.

Materialismo histórico:

- fuentes: 24;
- supuestos epistemológicos y teóricos: 24-33;
- núcleo sociología marxiana de la cultura: 23, 27 y ss., 31;
- síntesis: 31, 34;
- crítica de Durkheim: 81-83;
- interpretación mecanicista weberiana: 138, 145-147;
- potencialidad heurística según Weber: 138, 146;
- interpretación gramsciana (nuevo concepto del Estado y de la sociedad civil: teoría de la hegemonía y consenso espontáneo: hegemonía, contrahegemonía y bloque histórico: significación integral del Estado como aparato coercitivo y aparato de consenso, o dictadura más hegemonía: los intelectuales como especialistas en la construcción social de la hegemonía): 241-257.

Matrimonio:

- por captura y matrimonio-propiedad: 196-197.

Mecanismos psicosociales:

- de legitimación de la dominación social: 156-163;
- educativos: 90;
- del control de la conducta de masas: 309-310.

Método científico:

- y determinismo: 74;
- no hay un método universal: 139-140;
- eficacia heurística, como criterio de validez: 140;
- positivista: 73-75;
- baconiano: 72;
- estadístico: 74;
- dialéctico: 25;

- generalizante e individualizante: 139;
- comprensivo: 139-140, 141-143;
- genético e histórico-comparativo: 70, 75, 100-101;
- cuantitativos y cualitativos: 18, 384-385;
- reglas de Durkheim: 73-75;
- análisis ideológico: 297-302.

Método didáctico:

- naturaleza: 17-18, 123-124, 341-342;
- tradicional (básicamente imitativo y formal, reproductor de una cultura estática): 288-289, 341;
- necesidad actual nuevo tipo (combinación ideal del modelo intelectualista del seminario y de la educación personalizada del taller): 288-289, 344;
- lección magistral: 401-402;
- el seminario (exposición magistral, lectura personal y confrontación crítica), modelo intelectualista del saber sistemático: 342-343;
- el taller (convivencia y aprendizaje concreto, conjunto y continuo), forma práctica y originaria de la educación: 342-344;
- los contenidos básicos, clave del método: 123-124, 266-268, 337-338;
- enseñanza universitaria del método (enseñar a estudiar): 289;
- técnicas e instrumentos metodológicos: 18, 277-278, 342-344;
- métodos didácticos medievales (dialéctica, **expositio, disputatio**): 106-107;
- emulación y sistema de premios y castigos humanista: 111;
- mecanismos de dominación y técnicas didácticas jesuíticas: 113-115;
- eficacia del método sintético: 342;
- el deber escrito como técnica de dominación: 113;
- sustitución de la clase magistral por el seminario y la clase-seminario: 288-289;
- según el realismo pedagógico: 117-119;
- eficacia del trabajo escrito: 278-279;
- análisis de textos originales: 287.

Microsociología:

- interaccionista, humanista y etnometodológica: 20, 383-387.

Monismo: 27, 118, 138.

Moral:

- naturaleza: 79;

- sistema de control: 81, 81-86;
- y sociedad: 79-80;
- y solidaridad: 79-80;
- y religión: 76, 85-86;
- moral científica, autónoma y laica: 76, 85-86;
- y ciencia: 144-145;
- tipología weberiana: 156;
- del decoro pecuniario (gradiente psicosocial): 200-206;
- moral industrial (conservada por la mujer y los trabajadores y revalorizada en la sociedad industrial avanzada): 207.

Mujer:

- “condición bárbara”: 195-196;
- y matrimonio-propiedad: 196-197;
- educación especial de la dama: 201;
- ideales de belleza: 205-206;
- conservadora de la moral industrial: 207;
- lucha feminista por la emancipación y el trabajo: 229;
- ingreso en la universidad y fomento de la escuela infantil no emulativa: 230-231.

Naturalismo: 27-28, 225-227.

“**Nouveaux arrivés**”: 217.

Nueva sociología de la educación:

- orígenes:
- principales orientaciones: orientación subjetivista de la **nueva sociología británica de la educación** (v.) y de la **sociología interpretativa, interaccionista**, etnometodológica y humanista en general (v.) orientación objetivista del **credencialismo** (v.) **neoweberiano**, de la **teoría de la reproducción** (v.) de Bourdieu, la **teoría del poder disciplinario** (v.) de Foucault, la **teoría de los códigos sociolingüísticos** de Bernstein (v.) y las principales orientaciones neomarxistas: **teoría althusseriana de la reproducción** (v.) y teoría de la **correspondencia** (v.); y las **teorías de la resistencia** (v.)
- dos tipos diferentes de reduccionismo (subjetivista y objetivista):
- intentos de síntesis: etnografía y teorías neomarxistas de la resistencia (v.):

Nueva sociología británica de la educación:

- antecedentes: 375, 381-383;

- problemática central de la organización del conocimiento, del control social y de su interrelación: 375-376, 377 y ss.;
- otras características generales: recuperación de los clásicos y papel central de la discusión teórica; reconstrucción crítica de los datos y construcción científica de los problemas; problematización del conocimiento y de la realidad social en tanto que “construcción social”; atención especial a la construcción social del conocimiento a partir de la interacción en el aula (sociología del aula y del centro escolar); curriculum como hecho y curriculum como práctica (sociología del curriculum); tendencia a la identificación entre la sociología del conocimiento y la sociología de la educación; análisis de las causas de la reificación y absolutización de determinadas realidades sociales; radicalismo político y confianza en la experiencia del aula como factor de progreso; reduccionismo explicativo: 376-381.

Obediencia:

- y legitimación: 61, 148-149;
- y consenso activo: 243-245.

Ontogénesis humana (v. personalidad).

Organización escolar:

- en tres niveles: 103;
- universidad medieval: 104-108;
- escuelas profesionales medievales de teología, derecho y medicina: 106;
- de la democracia a la tutoría y el internado: 106;
- jesuítica: 112-115;
- Escuelas Centrales: 119-121.

Organización social y económica:

- con la política, clave de todo sistema educativo y de toda pedagogía: 94-95.

Organización social e ideológica:

- asociaciones hierocráticas: 151;
- **Iglesia** (v.).

Organización social y política:

- Según Marx: 31-32;
- **Estado** (v.);

- con la económica, clave de todo sistema educativo y de toda pedagogía: 94-95;
- asociación política y violencia física: 148;

Particularismo y universalismo:

- necesidad de su equilibrio escolar (el problema de la clase): 120;
- unidad y diversificación preprofesional de la enseñanza secundaria: 121-122, 124-126.

Pedagogía:

- reflexión metódica sobre la educación: 93;
- teoría práctica: 93-94;
- auxiliar imprescindible de la práctica educativa: 95;
- y conflicto y cambio sociales: 95-96;
- y literatura utópica: 96;
- atraso actual: 92-93;
- orientación psicologista tradicional: 92;
- naturaleza ideológica y normativa tradicional: 92;
- fundamentación sociológica y sociohistórica de la nueva pedagogía: 86-87, 92-93;
- del **convict**: 101-102; carolingia: 102-104; universitaria medieval: 104-108; del caballero medieval: 109-110; del gentilhomme humanista: 108-111; jesuítica: 112-114; de la educación del buen cristiano a la del buen ciudadano:
- crítica roussoniana de la pedagogía jesuítica: 257-258, 330-332;
- espontaneismo roussoniano o voluntarismo ilustrado: 257;
- no emulativa del Kindergarten: 230-231;
- nueva, en la "democracia militante": 329-330.

Pedagogía autoritaria y "método del mandato": 329-332.

Pedagogía burguesa:

- basculación ideológica entre el innatismo filosófico y el empirismo positivista: 338-339;
- ignorancia sistemática de la historia y las ciencias sociales: 339-340;
- crítica marxiana: 23, 49-56;
- divorcio entre educación y trabajo: 51;
- crítica gramsciana: 257-269;
- desovillar o reprimir, un dilema pedagógico falso: 257;
- crítica de la pedagogía roussoniana: 257-261;
- crítica de las pedagogías naturalistas en general y de su concepción abstracta y ahistórica del individuo humano: 261-264.

Pedagogía libertaria y “método de la libertad”: 329-332.

Pedagogía reformista:

- crítica instructiva: 264-265;
- político-ilustrada: 49-50;
- romántica e introducción del método del taller en la escuela: 265, 344;
- yuxtaposición esnobista del trabajo intelectual y manual: 265;
- iniciativa total del alumno: 265-266;
- supresión de programas y métodos: 266;
- desprecio de los contenidos y fetichización del falso método: 266-268;
- lúdica: 268-269;
- crítica marxiana: 49-50, 55;
- crítica gramsciana: 264-269.

Pedagogía visible e invisible: 420-422.

Pedagogía y hegemonía: 249 y ss.

Pedagogismo:

- crítica sociológica: 87, 93-95.

Personalidad:

- “sistema de hábitos mentales y morales”: 177-178;
- unidad: 178;
- construcción social (interiorización del medio humano): 33-34, 66-67, 74-75, 76-77, 90, 258-261, 330-331;
- e individualidad animal: 76-77;
- y entendimiento agente: 77.

Plusvalor: 37, 38, 47.

Poder:

- y dominación relativa: 149;
- político y hierocrático: 151-154;
- disciplinario, según Foucault: 405-414.

Política:

- actividad directiva y autónoma: 148;
- dirección o influencia sobre una asociación política o Estado: 148;
- y **dominación** (v.);

Política educativa de la clase trabajadora:

- crítica del sistema de enseñanza y de la pedagogía liberales: 50 y ss.;
- instrucción escolar y trabajo productivo: 51-53; mínimo de escuela y máximo de educación: 53; escuela laica, obligatoria e ideológicamente neutral: 53-55; instrucción física, intelectual y preprofesional: 54-55-56; control de la burocracia escolar: 56.
- **escuela única** (v.).

Positivismo (v. epistemología positivista).

Práctica:

- educativa, pedagógica y escolar: 92.

Prácticas disciplinarias: 406 y ss.

“Praenotiones” baconianas: 71-72.

Pragmatismo: 175.

Primacia epistemológica:

- de la sociología sobre la psicología: 70-73;
- de la sociedad sobre el individuo: 70-73;
- del medio social interno sobre el externo: 75.

Problemas:

- de los universales: 70;
- pedagógicos de las Escuelas Centrales: 119-121;
- de la sociedad actual: 221-224, 308-314.

Producción:

- mercantil: 36;
- mercantil simple: 42;
- capitalista: 39-43.

Propiedad:

- origen y evolución material y simbólica primitiva (social, personal, hereditaria): 195-198.

Psicología:

- ciencia natural o ciencia del hombre: 139-140;

- epistemológicamente subordinada a la sociología: 59, 75, 143;
- precisión sociológica de su función educativa: 86-87, 92-93;
- función pedagógica: 92-93;
- esencial para la didáctica: 93, 96;
- cultura y educación: 173, 177 y ss.

Psicología de la comunidad pacífica primitiva:

- solidaridad, gusto por el trabajo bien hecho y sentido de la utilidad social: 186-189.

Psicología social:

- irreductible a la psicología individual: 91.

Psicologismo:

- dominio tradicional: 87;
- pedagógico dominante: 92-93;
- crítica sociológica: 87, 93-95;
- rechazado por Weber: 143.

Racionalismo:

- científico: 70-71, 126 y ss.;
- jesuítico abstracto y matemático escapista: 115, 286-287.

Realismo científico:

- y “cultura industrial”: 173, 207-210;
- ignorado por la clase académica: 232-233;

Realismo pedagógico:

- base material: 117;
- posiciones teóricas: 118;
- evolución histórica: 117-122.

Reforma democrática del sistema de enseñanza:

- definición estatal de los objetivos y programas: 273;
- protagonismo del profesorado: 273-274;
- implantación de la escuela única: 274 y ss.;
- educación democrática, permanente y de masas: 323-328;
- nuevo profesorado y nueva pedagogía: 328-332;
- la calidad, criterio guía de su democratización: 332-334.

Reforma Gentile:

- acentuación de la estructuración dual. ruptura de la unidad formal y lógica ideológica curricular de tipo hegeliano: 270-272.

Régimen de “status”:

- orígenes: 189-193;
- patriarcal: 193-195;
- de la clase ociosa: 195-198;
- desintegración y resistencia en la sociedad industrial avanzada: 218-224.

Relaciones de dominación:

- mandato más obediencia: 149;
- y Estado: 148-151;
- de la Iglesia y el Estado: 151-154;
- familiares y escolares: 154;
- académicas: 174, 234 y ss.

Relaciones de producción: 31.

Relaciones sociales:

- externas e internas: 75;
- materiales y simbólicas: 76-77;
- educativas: 89-90, 278, 288-289, 334-336, 354, 384-387.

Relaciones sociales materiales:

- y relaciones ideológicas: 32-33, 77-78;
- eficacia ideológica: 39, 42-44.

Relaciones sociales simbólico-lingüísticas: 46-47, 77-78.

Relacionismo:

- **epistemología de Mannheim** (v.);
- y revisión crítica de la teoría marxista de las ideologías: 297-302;
- no es un relativismo (perspectivismo leibniciano): 302-304;
- perspectiva de perspectivas potencial de la **“intelectualidad desclausada y libre”** (v.) y otros criterios de verdad: 303-304.

Religión:

- origen material: 80-84
- y origen de la sociedad: 80;

- concepción del mundo y sistema de control jurídico-moral: 82-83, 85-86;
- crítica histórica: 25;
- y alienación: 40, 41;
- función social, lógica y moral: 76, 81, 85-86;
- autonomía causal y explicativa relativa: 82-83;
- crisis: 76, 86;
- necesidad de un equivalente funcional: 84-86;
- y cultura primitiva: 81, 82-84;
- ritual del universo y cristiana del corazón: 115-117;
- servicio de Dios y servicio del caudillo (el sacerdocio, clase ociosa vicaria): 206;
- escepticismo de los técnicos y trabajadores de la industria moderna: 209-210;
- saber sacerdotal y saber académico: 225-227;
- programa hegeliano de su enseñanza escolar con la reforma fascista de Gentile: 271-272;
- una clase de religión (o filosofía o moral) no garantiza la formación religiosa: 336-337.

Reproducir:

- término weseriano: 155;
- v. **teoría de la reproducción** (v.).

Reproducción de la violencia simbólica:

- colaboración con el Estado de las asociaciones especializadas: 150-156, 394-405.

Reproducción social y cultural escolar:

- según Durkheim: 69-70, 99-100;
- glosario durkheimiano.

Resistencia:

- de la clase ociosa actual (puntos de apoyo: instinto de clase, inercia social, dominación material y simbólica, manipulación de los más débiles, nacionalismo y armamentismo): 218-224.

Ruptura epistemológica:

- con las **praenotiones** espontáneas: 72-73;
- con el psicologismo: 72-73.

Sacerdocio:

- clase ociosa vicaria con una educación especial: 206;
- vestuario femenino: 206;
- etiqueta sobrenatural y ritual simbólico, origen del saber académico: 225-227.

Salvajismo: 186.

Sagrado y profano:

- discriminación ritual de tipo patriarcal: 206;
- tensión histórica: 101 y ss.;
- del naturalismo griego y las religiones rituales del universo a las religiones del corazón y el formalismo humanista cristiano: 115-117;
- en los siglos VI al VIII: 101-102;
- en la época carolingia: 102-104;
- fe y razón en la Edad Media: 104-108;
- universidades renacentistas **versus** colegios jesuíticos: 112-113;
- realismo pedagógico y sistema de enseñanza tradicional: 117-130.

Seminario: 288-289, 342-344.

“Serviceability”: 187-189, 191.

Sistema de enseñanza:

- criterios que lo definen: 98;
- enseñanza de culturas de **status**, función principal: 388-389;
- función social, cultural e ideológica: 397-398;
- función política: 44-46, 154-155, 394 y ss.
- equilibrio entre particularismo y universalismo: 99-100, 120;
- y sociedad e historia social: 95-96, 100 y ss.;
- y Estado moderno: 44-46, 154-155;
- y saber: 44-46, 101 y ss., 234 y ss., 281 y ss., 338 y s.;
- burocratización: 44-46, 168-171, 387 y ss.;
- jerarquización: 45-46;
- y legitimación de la desigualdad de clases: 44-45;
- estructuración en redes y en niveles: 99-100, 224 y ss., 423 y ss.;
- **universidad medieval** (v.);
- Estado absolutista y sistema jesuítico: 113-115;
- Escuelas Centrales: 119-121;
- restauración napoleónica del sistema tradicional: 121;
- progreso científico e industrial y necesidad de su reforma: 228-229, 253-254;

- nueva escuela primaria y escuelas profesionales o técnicas de grado medio: 228-229;
- acceso a la universidad de la mujer: 229-230;
- control tradicional de la clase académica y oposición de ésta al acceso de la mujer y a la integración curricular de los conocimientos científico-técnicos: 231-232;
- mercantilización general: 233, 237-239;
- a mayor neutralidad y autonomía, mayor eficacia legitimadora: 402.

Sistema de enseñanza francés (análisis althusseriano): 427-430;

- estructuración dual y división del trabajo: red primaria y profesional de las masas para oficios puramente ejecutivos y red secundaria y superior para los cuadros 427-428; alfabetización primaria y génesis de la doble red 428;
- la escuela, un aparato ideológico del Estado especializado en la formación técnica y en el encuadramiento ideológico de la fuerza de trabajo: doble forma de inculcación ideológica: 428-429;
- posibilidad de la resistencia escolar: 429;
- virtualidades y limitaciones explicativas: 429-430.

Sistema de enseñanza liberal:

- crítica marxiana: 50-56;
- crítica gramsciana: 281 y ss.;
- ignorante de la sociedad y la historia: 338-339;
- medio moralmente organizado y microcosmos social: 97-98;
- lugar de la discusión y del arte del discutir: 97-98;
- basculación ideológica entre el innatismo filosófico y el empirismo positivista: 338;
- y política clase obrera industrial: 52-56, 273 y ss.

Sistema educativo:

- función social: 90;
- conjunto articulados de prácticas educativas: 91-97;
- sistema de educación, sistema escolar, sistema pedagógico: 92, 97-98;
- y división social del trabajo: 99-100.

Sistemas simbólicos: 395-396.

Sociedad:

- naturaleza: 76-77;

- concepción vulgar: 71-72;
- teoría convencionalista: 72-73;
- segmentaria y no segmentaria: 66, 67;
- orgánica: 66-67.

Socialismo marxista:

- de Marx: 23-56;
- revisión reformista radical de Gramsci: 243 y ss.:

Socialización:

- y educación: 46-47, 76-77;
- y **anomia** social: 78, 310-312;
- metódica y diferencial: 89-90;
- y manipulación social: 309-310, 406 y ss.:

Sociedad civil y sociedad política:

- **Estado** (v.):
- según Marx (hegemonía **versus** dictadura; fundamentalmente económica): 7-8, 2 y 3 y ss.:
- según Gramsci (sentido restringido y sentido estricto; hegemonía + dictadura **versus** dictadura + hegemonía): 2 y 3 y ss.

Sociología:

- posibilidad: 70-71, 73-75;
- función social: 64;
- guía teórica de la moral autónoma, científica y laica: 59, 64, 65;
- arma intelectual de la "democracia militante": 293, 296, 307-308;
- primacía epistemológica respecto de la psicología: 59, 70, 143.

Sociología del aula:

- de Waller: 309;
- y funciones de la clase elemental, según Parsons: 351-352;
- y **nueva sociología británica de la educación** (v.);
- y **etnometodología y etnografía** (v.).

Sociología interpretativa y humanista:

- orientación subjetivista: interaccionismo simbólico, fenomenología y etnometodología o microsociología del aula: 385-386;
- crisis general de la sociología y subjetivismo filosófico, como marco teórico general: 382-383;
- reacción general contra el funcionalismo, como marco teórico inmediato (rechazo de la macrosociología y de la metodología cuan-

titativa y opción por la microsociología y los métodos cualitativos, con especial atención a las relaciones sociales simbólicas): 383-384;

- **etnometodología y etnografía** (v.).

Sociología weberiana:

- sociología del poder y de la dominación: 135-148 y ss.;
- influencia básica de Marx y de Nietzsche: 138;
- sociología comprensiva: 135, 137 y ss.; una más: 142-143;
- marco temático y supuestos epistemológicos: 135-144;
- neutralidad axiológica: 144-147;
- oposición a Durkheim: 138, 144-145;
- oposición a Marx: 138, 145-147;
- materialismo histórico del poder y de la violencia: 147;
- fecundidad heurística: 139-140, 147.

Sociología durkheimiana de la cultura:

- matriz teórica de la sociología de la educación: 75-76, 86-87;
- relación entre individualidad animal y persona humana: 76-78;
- dimensiones de la cultura: material y simbólica, intelectual y moral: 70-80;
- determinación materialista de la conciencia social: 80-84;
- autonomía social y explicativa de la conciencia social: 82-83;
- religión tradicional y moral cíclica y laica: 84-86.

Sociología marxiana de la cultura (v. materialismo histórico).

Sociología del poder y de la cultura de masas, de Mannheim:

- influencia de Weber y de Durkheim: 309;
- totalitarismo político y crisis general de la cultura, la educación y la psicología personal (desarrollo extraordinario de las técnicas y mecanismos sociales de dominación simbólica; concentración del poder y crisis general; crisis de la religión y necesidad de una nueva forma de unidad de la conciencia; generalización de la **anomia** y soluciones alternativas: “planificación para la libertad” o “planificación totalitaria”): 308-314;
- **“democracia militante”** (v.) y “planificación para la libertad” (la sociología, arma intelectual): 314-319.

Sociología vebleniana de la cultura:

- relativa imprecisión semántica: 182, 183;

- riqueza explicativa e influencia social: 183-184;
- visión social y económica: 173;
- evolucionismo tecnológico y darwinismo social: 176-183;
- estructuración dual de la cultura y la educación: 182, 189 y ss.;
- esquemas de evolución: 184 y ss.;
- comunidad pacífica primitiva: 184-189;
- de la cultura pacífica a la depredadora: 189-193;
- “condición bárbara de la mujer”: 196-197;
- origen de la propiedad y de la clase ociosa: 195-198;
- régimen de **status** sexista y patriarcal: 198-195;
- cultura y educación de la **clase ociosa** (v.): 198 y ss.;
- cultura y educación en la sociedad industrial avanzada: 207 y ss.

Sociología weberiana de la cultura:

- Sociología de la dominación: 135, 136-137, 148 y ss.;
- crítica de la cultura, la educación y la escuela capitalista (desencantamiento personal, racionalismo instrumental, burocratización de la sociedad y de la escuela, credencialismo educativo, sustitución de la cultura por la instrucción especializada y del hombre culto por el experto): 160-163, 168-170.

Sociología del conocimiento de Mannheim:

- revisión de la concepción marxiana de las ideologías: teoría especial y teoría general: 293, 297-302;
- **relacionismo**, como clave epistemológica: 302-304;
- la “intelectualidad desclasada y libre”, sujeto potencial de la conciencia verdadera y “abogado de los intereses del todo”: 304-306;
- irreductibilidad de la sociología de los intelectuales a la sociología de las clases: 306-308.

Sociología del conocimiento de Marx:

- genealogía materialista de la conciencia: 39-44;
- organización burocrática del saber: 44-46.

Sociología del conocimiento de la nueva sociología británica de la educación (v.): 378-380.

Sociología de la didáctica escolar:

- el seminario (exposición magistral y confrontación crítica), modelo intelectualista del saber sistemático: 288-289, 342;
- el taller (convivencia y aprendizaje concreto, conjunto y continuo), forma práctica y originaria de educación: 342-343;
- romanticismo pedagógico y limitaciones de la introducción de la

- técnica del taller en el sistema de enseñanza: 343;
- combinación ideal del modelo intelectualista del seminario y de la enseñanza personalizada del taller, y concreción de la misma en función del contenido nuclear del currículum: 343.

Sociología de la educación:

- posibilidad y necesidad: 90-91;
- guía didáctica: 17-19;
- historia básica: 19;
- naturaleza: 90-91;
- relaciones con la psicología y con la pedagogía: 92-95;
- niveles problemáticos: 19, 21-22;
- orientaciones epistemológicas (v. epistemología):
- glosario durkheimiano: 91-92;
- glosario weberiano: 154-155;
- institucionalización definitiva: 367, 375.

Sociología de la educación de Mannheim:

- criterios epistemológicos: 319-320;
- principios de una política educativa democrática y eficaz (educación para el cambio, garantizada por una formación básica rigurosa: educación para todos, con rechazo del biologismo educativo y de la lógica académica de la “barrera y el nivel”; educación permanente, en estrecha relación con la realidad y el cambio social): 320-323;
- **sociología de la reforma del sistema de enseñanza** (v.): 323-334;
- **sociología del currículum** (v.): 334-341;
- **Sociología de la didáctica** (v.): 341-344.

Sociología durkheimiana de la educación:

- primer planteamiento sistemático: 86-87;
- supuestos histórico-sociales e ideológicos personales: 60-70;
- problema de su interpretación: 60-64;
- interpretación funcionalista: 60-61;
- interpretación neoroussoniana y/o neoweberiana: 61;
- del conflicto y del cambio sociales: 64-65, 100-101;
- posibilidad y necesidad: 90-91;
- objeto básico: 91;
- glosario básico: 91-92;
- relaciones con la psicología y con la pedagogía: 91-96;
- **sociología del sistema de enseñanza** (v.):
- sociología de la reforma del sistema de enseñanza (v.).

Sociología funcionalista de la educación:

- cambio de los condicionamientos sociales, políticos y económicos: guerra fría y competencia entre los bloques; desarrollo económico occidental y aumento de las necesidades educativas; creencia en el progreso técnico y en la especialización profesional, motor del desarrollo y de la sociedad del bienestar; planificación de la política educativa, orientación tecnológica y económica de la educación y “explosión educativa”: 361-362;
- orientación general: ruptura con la **Educational Sociology**, funciones ideológica y técnica de la escuela, polarización temática en torno a su eficiencia económica (educación y empleo) y a su lógica meritocrática (relación entre **status** escolar y **status** laboral y social), escaso desarrollo teórico, formalismo metodológico, cientifismo, abundancia de recursos, expansión bibliográfica y alejamiento de los problemas pedagógicos concretos: 362-364, 366;
- marco teórico básico: 1) teoría general de la estratificación social (la estructura social, resultado de la diversidad y jerarquización de las funciones sociales; distribución desigual de los talentos naturales; la escuela, mecanismo de ajuste entre talentos naturales y necesidades sociales); 2) teoría parsoniana de la escuela como subsistema social; 3) estructura formal paralela de la escuela y el centro de trabajo y función homogeneizadora de la escuela: 364-365;
- funcionalismo tecnológico: desarrollo tecnológico, terciarización económica y apogeo de la “explosión educativa”; la teoría del capital humano y la teoría de la igualdad de oportunidades, como formas de legitimación; automatización de la producción y reconversión del sistema de enseñanza como mecanismo orientado al consumo de cultura y al control social del desempleo: 366-368;
- funcionalismo meritocrático y debate funcionalista de la igualdad de oportunidades: “igualdad de acceso” e interpretación naturalista del fracaso escolar; “aritmética política” e “igualdad de éxito”; fracaso de la “educación compensatoria” y la “escuela comprensiva” y debate sobre el “handicap escolar”: 368-372;
- funcionalismo crítico y radicalización teórica: 370-374;

Sociología gramsciana de la educación:

- los intelectuales y el sistema educativo (“fabricación de la hegemonía” y función social de los intelectuales; tipos de intelectuales; intelectualidad y sistema de enseñanza de viejo y de nuevo tipo): 241, 248-257;

- crítica de la pedagogía burguesa y del sistema de enseñanza tradicional (desovillar o reprimir, un dilema pedagógico falso; crítica de la pedagogía roussoniana y naturalista en general; crítica de la “escuela progresiva” y de la “escuela lúdica”; crítica de la organización dual y oligárquica del sistema de enseñanza tradicional; reforma hegeliana de Gentile): 241, 257-272;
- reforma democrática, escuela única y universidad de masas (protagonismo del profesorado y reforma radical de la formación profesional tradicional: la escuela única como escuela activa; dominio del método y autonomía moral); 241, 273-280;
- Sociología del currículum: sociología del currículum: virtualidades formativas del currículum básico tradicional y diseño general del correspondiente a la escuela única:

Sociología marxiana de la educación:

- materialismo histórico, base teórica: 23, 27-33;
- y sociología marxiana del conocimiento: 23, 38 y ss.;
- educación y trabajo (lógica socio-histórica): 46-47;
- crítica del elitismo político y pedagógico: 49-50;
- crítica de la pedagogía y del sistema de enseñanza liberales: 50-56.

Sociología neomarxista de la educación: 348, 423 y ss.

Sociología parsoniana de la educación:

- supuestos funcionalistas: las estructuras sociales, sistemas de relaciones sociales: las relaciones sociales, relaciones entre agentes sociales; socialización, interiorización normativa de la cultura y complementariedad del sistema de roles sociales: 350-351;
- socialización familiar y diferenciación sexual para los roles adultos: 351-352;
- dimensión moral e ideológica y función homogeneizadora de la escuela: 351-353;
- dimensión instrumental preprofesional y función diferencial de la escuela: 351;
- funciones básicas de la clase elemental: emancipación familiar y construcción inicial de la propia identidad; interiorización de normas y valores suprafamiliares; éxito escolar y legitimación de las diferencias; selección social en función del sistema de roles adultos: 352-354;
- socialización “independiente” y aprendizaje de los roles sexuales en el “grupo de iguales”: 352;

- la enseñanza media y la universalización de la cultura escolar: 352;
- confianza ingenua en la neutralidad meritocrática del sistema de enseñanza y en la evaluación diferencial y objetiva del éxito escolar: 354-355;
- principales limitaciones: 355-356.

Sociología weberiana de la educación:

- y sociología de la dominación: 135, 135-136;
- campos problemáticos básicos: 1.º) correlación ideal entre tipos de dominación y tipos educativos: 136-137, 156-168; 2.º) equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela: 136-137, 154-156; 3.º) crítica de la cultura, de la educación y del sistema de enseñanza capitalista: 136-137, 168-171;
- glosario básico: 154-155.

Sociología durkheimiana del sistema de enseñanza:

- la escuela, medio moral y microcosmos social: 59, 97-98;
- lugar de la ciencia, de la discusión y de arte de discutir: 97-98;
- homogeneización y diferenciación sociales: 99-100;

Sociología marxiana del sistema de enseñanza:

- crítica marxiana de la pedagogía y del sistema de enseñanza liberales: 50-56;

Sociología vebleniana del sistema de enseñanza:

- estructuración dual del saber escolar y del sistema de enseñanza: 173, 224-229;
- universidad sexuada y renovación del Kindergarten: 229-231;
- control académico del sistema escolar (educación como forma de consumo ostensible y de distinción social): 174, 231 y ss.;
- control empresarial de la enseñanza superior: 174, 175-176, 238-239.

Sociología weberiana del sistema de enseñanza:

- equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela moderna: 154-156;
- crítica de la sociedad, la cultura y el sistema de enseñanza capitalista: 168-171;

Sociología histórica del sistema de enseñanza:

- e historia del conflicto y del cambio social: 59, 60-61, 95-97, 100-101;
- origen monacal del sistema actual: 101;
- el **convict** y la educación monacal como educación total: 101-102;
- monacato benedictino: 103; iglesia irlandesa: 103; Escuela Palatina: 103-104;
- universidad medieval: 104-108;
- sociedad renacentista: 108-111;
- monarquía absoluta y sistema jesuítico: 111-115;
- de la educación del buen cristiano a la del buen ciudadano: 177 y ss.;
- orígenes del realismo pedagógico: 117-119;
- Escuelas Centrales: 119-121;
- sistema napoleónico: 121;
- conflictos decimonónicos: 121-122;
- reforma de la enseñanza secundaria: 122-126;
- crisis del Bachillerato clásico y necesidad de la instrucción en ciencias sociales para la dirección política de la sociedad y el control popular del gobierno: 338-340;
- reforma italiana de Gentile: 269-272.

Sociología de la reforma del sistema de enseñanza:

- **sociología de la reforma de la enseñanza secundaria** (v.);
- y escuela única (v.);
- educación democrática, permanente y de masas (medio moralmente organizado de tipo durkheimiano, selección democrática de los más aptos y consenso político; ruptura crítica con el sistema de enseñanza elitista y formalista tradicional, eliminación del concepto libresco, memorístico y escolástico del aprendizaje, y superación de la clausura de la escuela tradicional mediante su integración en el proceso de reorganización democrática y libre de toda la sociedad): 323-326;
- continuidad y unidad esenciales del nuevo sistema de enseñanza, interrelación estrecha de la enseñanza reglada y de la educación extraescolar y postescolar y extensión educativa (universidad popular y educación de adultos): 326-328;
- nuevo profesorado (agente del cambio educativo, neutralidad ideológica y preparación científica; maestro de escuela y maestro de vida; formación sociológica y psicológica rigurosas): 328-329;
- nueva pedagogía (superación de la pedagogía autoritaria del "mandato" y de la pedagogía liberal o libertaria de la "libertad",

mediante la síntesis pedagógica de la espontaneidad creadora y de la disciplina inteligente, y su adecuada graduación escolar): 329-332;

- la calidad de la enseñanza, criterio guía de su democratización (insuficiencia del simple desarrollo extensivo, elevación del pensamiento inferior al nivel del pensamiento superior, oposición a la nivelación por abajo) y garantía de la creación de la nueva clase de dirigentes, demócratas militantes y planificadores de la libertad: 332-334;
- formación política, científico-general y especializada: 337-338.

Sociología de la reforma de la enseñanza secundaria:

- direcciones erróneas: radicalismo doctrinario y utópico, inmediateísmo actualista y empirismo puramente técnico y utilitarista: 122-123;
- doble dimensión, intelectual y moral: 123-124;
- fomento del pensamiento general, unitario y personal del alumno como objetivo principal: 123-124;
- formación general y preprofesional: 124-126;
- impotencia de los decretos y necesidad del protagonismo del profesorado: 126;
- y **escuela única** (v.).

Sociología del currículum:

- **currículum oculto** y **currículum manifiesto** (v.);
- criterio de selección, tipo de contenidos y forma de estructurarlos, clave: 336-337;
- eficacia “ideas directrices” de tipo durkheimiano: 337-338;
- escuela tradicional y escuela democrática: 334-335;
- y control inmediato de la clase académica (formalismo pedagógico, consumo de erudición y oposición a los conocimientos industriales y científicos): 234-237;
- conocimientos jurídicos, políticos y administrativos imprescindibles: 235;
- mercantilización de la cultura, la pedagogía y el sistema de enseñanza en general: 235-239;
- según la **nueva sociología británica de la educación** (v.) y la **sociología interpretativa y humanista en general** (v.).

Sociología del currículum de la enseñanza primaria:

- concepto del trabajo, como clave curricular latente y unitaria: 285;

- conocimiento básico del ambiente natural y del medio humano: 281-282;
- cultura instrumental (lectura, escritura, cálculo elemental) y primera noción del medio humano y su historia, con especial atención a los derechos y deberes de cada uno: 284-285;
- superación del pensamiento mágico y particularista: 281-282.

Sociología del curriculum de la enseñanza humanista tradicional:

- eficacia formativa de la orientación histórica y unitaria del humanismo clásico (latín y griego, historia y cultura clásicas e historia y literatura nacionales): 282-284.

Sociología del curriculum de la nueva enseñanza secundaria:

- rechazo explícito del enciclopedismo positivista y erudito, y oposición a la sustitución de la abstracción metafísica por la abstracción matemática y el culto a la máquina: 286-287;
- realismo pedagógico y monismo científico, como supuestos: 126-127, 130;
- noción del trabajo, formación científico-técnica y humanismo histórico, como núcleo curricular: 285-288;
- cultura gramatical y aprendizaje del método científico experimental, como clave de la cultura lógica: 127, 129-130;
- historia social de la cultura y de la literatura internacional y nacional, como clave del auténtico humanismo: 127, 128;
- pensamiento científico-general como núcleo de la formación científico-natural y filosófica: 127, 128-129;
- historia universal, social y económica, total y actual: 287;
- gramática y literatura nacionales, históricas y comparativas: 287-288;
- filosofía problemática y en sus textos: 287.

Solidaridad:

- y moral social: 79-80;
- mecánica y orgánica: 66, 67;
- y egocentrismo: 66-67;
- y autonomía individual: 74-75.

Taller: 342-344.

Teoría althusseriana de la reproducción:

- reproducción de la fuerza de trabajo en el capitalismo: salario y escuela: 424-425;
- teoría del poder y de los aparatos de Estado (represivo e ideológico): 425-426;

- existencia y reproducción materiales de las ideas: 426;
- la escuela, aparato ideológico dominante, especializado en la dominación ideológica y la preparación profesional de los ciudadanos: 426-427;
- autonomía y neutralidad escolar, mecanismo de encubrimiento ideológico: 426-427;
- naturaleza política de la crisis del sistema de enseñanza: 427;
- virtualidades y limitaciones explicativas: 426-427;
- análisis althusseriano del sistema de enseñanza francés (v.) por Baudelot y Establet: 427-430;

Teoría de los códigos sociolingüísticos (Bernstein):

- códigos sociolingüísticos, subculturas de clase y socialización: 415-416;
- **public language** y **formal language**: código restringido y código elaborado: 416;
- Código educativo, clasificación y encuadramiento: 418-420.

Teoría de la correspondencia entre educación y empleo:

- marco teórico y fuentes empíricas: 431-432;
- dimensiones básicas del sistema de enseñanza: organización jerarquizada; mecanismo ideologizador; correspondencia de las relaciones (materiales y simbólicas) escolares y laborales: 432-433;
- rechazo del modelo tecnocrático: 433;
- la regulación diferencial de los rasgos no cognitivos y del comportamiento, aspecto básico de la teoría: 433-434;
- limitaciones explicativas: 434;
- revisión de la teoría: función política (democratización) y función económica (totalitarismo) del sistema de enseñanza en la sociedad capitalista avanzada: institución "cuasi-total" e importancia del "principio de similaridad": 434-436.

Teoría de la reproducción de Bourdieu:

- sistemas simbólicos y violencia simbólica (o poder capaz de imponer significaciones generales legítimamente) y doble determinación -material e intelectual- de los mismos: 395-397;
- la violencia simbólica, función política principal de los sistemas simbólicos (en general) y del sistema de enseñanza, para la inculcación de un determinado sistema de hábitos mentales y morales: 395-397;
- la libertad de cátedra y la neutralidad y autonomía aparentes de la escuela, condición de legitimación de su arbitrariedad cultural: 397-399;

- funciones cultural (inculcación y reproducción cultura), social (conservación estructura social) e ideológica (integración intelectual y moral de los ciudadanos en la cultura legítima) del sistema de enseñanza: 397;
- transformación escolar del capital económico en capital cultural o simbólico y estrategias escolares del capital político y cultural tradicional (humanista), de las nuevas clases medias (profesional) y del capital económico (clasista): 397-400;
- carácter desigual del capital cultural y del **ethos** de clase en la lucha por el control del sistema de enseñanza (capital lingüístico y selección/éxito o fracaso escolares): 400-401;
- la lección magistral, la topografía del aula y el examen y su función en la inculcación de la cultura legítima: 401-404;
- virtualidades y limitaciones explicativas: 404-405.

Teoría foucaultiana del poder disciplinario:

- genealogía sociohistórica: 405-406;
- virtualidades explicativas: 405-406;
- microfísica del poder punitivo y genealogía del alma moderna: el cuerpo, objeto y blanco del poder, para la producción del alma moderna: 406-407;
- raíz ascética y conventual, y generalización desde la segunda mitad del siglo XVIII: 406-407;
- *disciplina* y *prácticas disciplinarias*: técnicas de distribución espacial de los individuos, del tiempo disciplinado, seriado y evolutivo, del ejercicio y de la composición de fuerzas para combinar la técnica del orden y la moral de la obediencia: 407-410;
- medios de encauzamiento: vigilancia jerárquica: 410, 411; micro-penalidad del tiempo: 411, 412; y examen 412-413;
- vigilancia y dominación panóptica: 413-414;
- limitaciones explicativas: 413.

Teorías de la resistencia:

- de Baudelot y Establet: 430-431;
- neomarxismo romántico: 438-439;
- síntesis de la microsociología y la etnografía del aula y la teoría general de la reproducción: 439-441.

Textos:

- utilidad didáctica: 18-19, 98;
- de la Escuela Palatina: 104;
- y didáctica de la filosofía: 287;

Tipos de pensamiento:

- realismo concreto y racionalismo idealista: explicación clasista al thusseriana y explicación genética de Piaget: 429.

Tipos ideales:

- recurso metodológico weberiano: 135, 143-144;
- fecundidad heurística: 144;
- morales: 156;
- de dominación y de educación: 156 y ss.;
- dominación carismática: 156-159;
- dominación tradicional: 156-157, 159-160;
- dominación legal: 156-157, 160;
- dominación burocrática: 160-163;
- educación carismática: 163-165;
- educación humanística: 165-168;
- educación burocrática: 163-164, 165, 168 y ss.

Títulos:

- credenciales culturales: 45-46, 169, 388 y ss.;
- y exámenes: 46, 403-404;
- y clausura profesional con vistas al monopolio del empleo: 393-394;

Topografía del aula: 401-402.

Trabajo:

- origen y naturaleza humanos: 28-29, 47-49, 172, 259-260;
- enajenado: 39-43, 48-49;
- necesario y excedente: 37;
- ideológico: 45-46; artesanal: 48; infantil: 52-53;
- historia: 48-49, 184 y ss.;
- despreciado en la sociedad patriarcal y "cuasipacífica" y revalorización en la industrial avanzada: 207-208;
- trabajo pedagógico: 91;
- tipos de empleos modernos (pecuniarios o industriales) y tipos básicos de educación (personalista o realista): 211 y ss.

Tráfago: 193-195.

"Traición del becario": 256, 334.

Universidad:

- control empresarial: 174, 175-176, 238-239;

- acceso y marginación de la mujer: 229-230;
- vicios y reformas fundamentales (selección objetiva y orgánica del profesorado, sustitución de la clase magistral por el seminario y la clase seminario, y fomento de las relaciones entre profesores y alumnos y entre la universidad y la sociedad): 288-289;
- enseñar a estudiar, enseñanza del método: 288-289;
- construcción universidad nacional, de masas e impulsora de la cultura nacional: 289-290;
- contenidos y organización curriculares básicos: 340-341;
- según Ortega y Gasset: 340-341.

Universidad medieval:

- origen laico y conflictos con la Iglesia; de la democracia organizativa a la tutoría inglesa y al internado continental; cuerpo de profesores impersonal y anónimo; creación de facultades, pensionados y colegios; predominio de la facultad de artes; institución de un sistema de grados, planes de estudios, exámenes y métodos didácticos; formalismo lógico; decadencia al final de la baja edad media: 104-108.

Universidad Popular:

- y **educación de adultos** (v.);
- y universidad nacional y de masas: 289-290;
- formación política y científica de los nuevos dirigentes sociales, y perfeccionamiento profesional del ciudadano común y del especialista, como funciones básicas: 328.

Valor:

- teoría del: 35-38;
- de uso: 36;
- de cambio: 36.

Valores:

- irracionalidad en sí, racionalidad de la relación con los medios de la acción: 140-142.

Vestido:

- femenino, servil y del sacerdote: 206.

Violencia:

- material y espiritual, física y simbólica: 151.

Violencia simbólica:

- poder capaz de imponer significaciones generales legitimamente: 395-396;
- doble determinación material e intelectual: 395-397;
- equivalencia funcional entre Iglesia y escuela moderna: 154-156;
- función política principal del sistema de enseñanza: 395-397;

Visión meritocrática:

- de Durkheim: 65-70. 81-82;
- del funcionalismo: 368-374.

Vocación:

- producto social: 261.

Volumen social: 66.

