

Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales (Premio del Consejo de Universidades de 1989) es el primer punto de apoyo básico de una línea de investigación que parte de la interpretación neodarwinista de la evolución conjunta de los animales y de su medio, y de la naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico impulsada por el biólogo evolucionista Faustino Cordón (1909-1999). El núcleo argumental de *Sociología de la educación* del profesor Rafael Jerez es una crítica rigurosa de la tradición central de la sociología de la cultura y la educación y de su desarrollo institucional como sociología del sistema escolar en los últimos cincuenta años. Revisada, ampliada y actualizada en esta segunda edición, la obra destaca por su riqueza informativa, su meticulosidad y rigor metodológico en el análisis y presentación de los textos y su profundidad explicativa, hasta el punto de que constituye una referencia obligada en el campo de la sociología de la educación y para todos los educadores en general.

3E

ISBN 84-9743-067-0

Sociología de la educación

Guía didáctica y textos fundamentales

Mir

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Biblioteca



80001818677

editorial

Rafael Jerez Mir es profesor de sociología de la educación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se formó con el historiador, sociólogo y antropólogo Eloy Terrón Abad (1919-2002). Se licenció (1967) y se doctoró (1978) con una investigación sobre Manuel Sales y Ferré (1843-1910), primer titular de una cátedra de sociología en España (1899). Desde finales de los años setenta, el profesor Jerez se implicó en el análisis del diseño curricular de la filosofía (*La filosofía en el bachillerato: crisis y revisión*, ICE, Granada, 1978), en el perfeccionamiento de su didáctica, con especial atención al conocimiento directo de las fuentes —con los libros *Marx y Engels: el marxismo genuino* (Cincel, Madrid, 1985) y *Marx* (Ediciones del Orto, Madrid, 1994), entre otras contribuciones— y en la crítica de la reforma del sistema escolar en general. Y, tras su incorporación a la universidad como titular de una cátedra de sociología de la educación en 1989, viene trabájando en la fundamentación biológico-evolucionista de la sociología de la cultura y de la educación (*Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990 y *Para impartir la educación en libertad. Una aproximación a la ciencia de la cultura y la educación*, Verbo Divino, Estella, 1993).

Director:
Joaquín Prats

Coordinador de la colección:
Alfred Agustí

Coordinación:
Dolors Mayoral



RAFAEL JEREZ MIR

Sociología de la educación

Guía didáctica y textos fundamentales

(Segunda edición, revisada y ampliada)

Premio Consejo de Universidades 1989

Colección Educación • Serie Instrumentos

Director:
JOAQUIM PRATS

Coordinador:
ALFRED AGUSTÍ

editorial
MILENIO
LLEIDA, 2003



© Rafael Jerez Mir, 2002
© De la presente edición: Editorial Milenio, 2003
Sant Salvador, 8 - 25005 Lleida
www.edmilenio.com
editorial.milenio@cambrescat.es
Diseño de la cubierta: Mercè Trepal
Segunda edición: abril de 2003
Depósito legal: L-262-2003
ISBN: 84-9743-067-0
Impreso en Arts Gràfiques Bobalà, S. L.

ÍNDICE

Introducción	15
Prólogo a la segunda edición	21
I. La sociología de la educación de Marx	29
1. Una sociología de la cultura	29
1.1. Crítica marxiana del propio medio: de la religión a la política; de la política a la economía; y de la teoría a la práctica	30
1.2. Una visión materialista y dialéctica de la cultura: el materialismo histórico	33
1.3. La construcción cultural de la personalidad: dialéctica del individuo y la sociedad	42
1.4. Crítica de la economía política clásica y teoría económica marxiana	44
2. Sociología marxiana del conocimiento	50
2.1. Genealogía de la conciencia y teoría de la alienación	50
2.2. Crítica teórica y superación práctica de la religión y de la filosofía especulativa: Hegel y Feuerbach	57
2.2.1. Crítica teórica y superación práctica de la religión	59
2.2.2. Crítica de la filosofía especulativa: Hegel y Feuerbach	61
2.2.3. Superación de la filosofía especulativa y realización de la filosofía crítica	65
2.3. Crítica de la burocracia y organización burocrática del saber y teoría de la reproducción escolar de la desigualdad social	70
3. Sociología marxiana de la educación	73
3.1. Educación y trabajo: lógica histórica —cultural, educativa y psicológica— del trabajo	73

3.2. Crítica del elitismo político y pedagógico	76
3.3. Crítica de la pedagogía y del sistema escolar liberales	77
Referencia bibliográficas	83
II. La sociología de la educación de Durkheim	87
1. Supuestos histórico-culturales e ideológicos	88
1.1. La sociología de Durkheim y el problema de su interpretación: de la lectura funcionalista a la neweberiana	88
1.2. Durkheim y su medio cultural: política liberal de la III República Francesa	89
1.3. Sociólogo y pedagogo del conflicto social y del desarrollo cultural	91
1.4. Filosofía social: visión meritocrática de la sociedad y liberalismo organicista	93
1.5. La escuela, clave de la reforma de la sociedad y agente principal de su reorganización moral	96
2. Epistemología positivista y sociología general	97
2.1. Supuestos epistemológicos de la sociología durkheimiana	97
2.2. Posibilidad de la sociología como ciencia y principales reglas del método	99
2.3. Interpretación general de la cultura y de la experiencia humana	102
2.3.1. Individualidad animal y personalidad humana	102
2.3.2. Cultura material y cultura simbólica; cultura intelectual y cultura moral	104
2.3.3. Determinación materialista de la conciencia social	105
2.3.4. De la religión a su equivalente funcional: la moral autónoma, científica y laica	109
3. Sociología de la educación	111
3.1. Naturaleza y funciones sociales de la educación	112
3.2. Posibilidad, objeto y terminología básica de la ciencia social de la educación	114
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	115
3.4. Necesidad de una nueva pedagogía: la historia de la enseñanza y la historia de la pedagogía como propedeútica ideal	117
4. Sociología del sistema escolar	119
4.1. La escuela: medio moralmente organizado y microcosmos social	119

4.2. Funciones de la educación escolar: homogeneización y diferenciación sociales	120
5. Sociología histórica: sociedad, escuela y pedagogía	122
5.1. Un clásico de la sociología del sistema escolar	122
5.2. Orígenes remotos de la escuela moderna: la educación monacal como una forma de <i>educación total</i>	122
5.3. Sistema escolar y pedagogía medievales	124
5.3.1. Del monacato benedictino y la Iglesia irlandesa a la escuela carolingia	124
5.3.2. De la <i>época de la gramática</i> a la <i>época de la lógica</i> : la Universidad de París	125
5.3.3. La Facultad de artes y el sistema universitario de enseñanza	126
5.4. Cultura renacentista y nuevas pedagogías: formalismo erudito o formalismo literario	128
5.5. La pedagogía jesuítica como formalismo humanista instrumental y extremo y sus técnicas escolares para el control de la conciencia	131
5.6. Del naturalismo griego y las religiones rituales del universo a las religiones del corazón y el formalismo humanista cristiano	135
5.7. Del buen cristiano al buen ciudadano	136
5.7.1. Conocer las cosas, no los textos	136
5.7.2. Las Escuelas Centrales: un sistema escolar de nueva planta	138
5.7.3. La enseñanza secundaria, clave de la escuela moderna: lucha por su control político en el siglo XIX ..	139
6. Sociología de la reforma de la enseñanza secundaria	140
6.1. Direcciones erróneas de la política reformista: utopismo, actualismo y utilitarismo	140
6.2. Doble dimensión de la reforma	141
6.3. Formación general y preprofesional	142
7. Sociología del curriculum de la enseñanza secundaria: realismo pedagógico y educación intelectual integral	144
Referencias bibliográficas	147
III. La sociología de la educación de Weber	151
1. Marco temático, supuestos epistemológicos y posición ideológica personal	151
1.1. Sociología de la educación como sociología de la dominación: campos problemáticos básicos	151

1.2. Sociología comprensiva y teoría de los tipos ideales	152
1.3. Neutralidad axiológica del científico y del profesor: crítica de Marx y de Durkheim y limitaciones ideológicas personales	160
2. Fundamentos de sociología de la dominación	162
2.1. Lógica de la dominación y definición del Estado por el monopolio de la violencia física legítima	162
2.2. Relación "típico-ideal" entre el poder temporal del Estado y el poder espiritual de la Iglesia... ..	165
2.3. Equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela	167
3. Tipos ideales de dominación y tipos ideales de educación	168
3.1. Dominación carismática, dominación tradicional y dominación legal	168
3.2. Educación carismática, educación de los grupos sociales privilegiados e instrucción técnica y saber especializado del funcionario y el experto	175
3.3. Burocratización capitalista e instrucción especializada del aprendiz de funcionario y de experto	180
Referencias bibliográficas	183
IV. La sociología de la educación de Veblen	187
1. Sociología de la cultura y de la educación	188
1.1. Dialéctica de la cultura, la educación, la psicología y la creatividad histórica de la especie humana	190
1.2. Esquemas de evolución de la cultura, la educación y la psicología	194
1.3. De la cultura pacífica de la comunidad primitiva a la cultura depredadora	195
1.4. <i>Hazaña</i> varonil y <i>tránsito</i> femenino: código sexista de la cultura patriarcal	201
1.5. "Condición bárbara de la mujer" y origen de la propiedad y de la clase ociosa	203
2. La educación de la clase ociosa y sus códigos culturales	205
2.1. El ocio ostensible y diferencial como código de la cultura, la educación, la psicología de la clase ociosa y de la legitimación de la misma	206
2.2. Educación especial de la clase ociosa "vicaria": la dama noble y los lacayos	207
2.3. El consumo ostensible y diferencial como código de la cultura, la educación y la psicología de la clase ociosa y de la legitimación de la misma	208

2.4. Educación del sentido del gusto y del consumo devoto ..	211
3. Estructuración dual de la cultura, la educación y la psicología social en la civilización industrial	213
3.1. Potenciación del trabajo productivo, la moral social y el realismo científico	213
3.2. Antagonismo actual entre el "hombre y la cultura pecuniarios" y el "hombre y la cultura industriales"	216
3.3. Resistencia de la clase ociosa y carácter incierto del futuro histórico	221
4. Sociología del sistema de enseñanza	226
4.1. Estructuración dual del sistema de enseñanza moderno y sesgo machista de la educación superior	227
4.2. Universidad sexuada y <i>kindergarten</i>	230
4.3. Educación como forma de consumo ostensible y de distinción cultural	232
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 sociología de la educación 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
1.3. Una intelectualidad y un sistema de enseñanza de nuevo tipo	252
2. Crítica de la pedagogía burguesa y del sistema tradicional de enseñanza	255
2.1. Desovillar o dirigir: un dilema pedagógico falso	255
2.2. Crítica de las "escuelas progresivas" y de la "escuela lúdica"	261
2.3. El código de clase del sistema de enseñanza tradicional italiano y su acentuación con la reforma Gentile	266
3. Reforma democrática, <i>escuela única</i> y universidad de masas: sociología del currículum	268
3.1. Protagonismo del profesorado y reforma radical de la formación profesional tradicional	268

3.2. <i>La escuela única</i> , única genuinamente activa: dominio del método y autonomía moral	271
3.3. Sociología del currículum: virtualidades formativas del currículum básico tradicional y diseño general del currículum de la escuela única	275
3.4. Crítica de la universidad tradicional y construcción de una universidad democrática y de masas	280
Referencias bibliográficas	282
VI. La sociología de la educación de Mannheim	285
1. Sociología del conocimiento y teoría de los intelectuales	286
1.1. De la teoría marxista de las ideologías a la sociología del conocimiento del autor	288
1.2. El <i>relacionismo</i> leibniciano, como clave epistemológica ..	293
1.3. La intelectualidad desclasada y libre, sujeto potencial de la conciencia verdadera y "abogado de los intereses del todo"	295
2. Diagnóstico de nuestro tiempo: sociología del poder y de la dominación en la civilización de masas actual	299
2.1. Crisis general de la civilización, concentración del poder político y desintegración de la personalidad	299
2.2. "Democracia militante" y "planificación para la libertad": la sociología como arma intelectual	303
3. Sociología de la educación: criterios epistemológicos y principios de una política educativa democrática y eficaz	307
4. Sociología de la reforma del sistema de enseñanza	310
4.1. Educación democrática, permanente y de masas	310
4.2. Nuevo profesorado y nueva pedagogía: la calidad de la enseñanza, criterio guía de la democratización de la cultura y la educación escolar	314
5. Sociología del currículum y sociología de la didáctica	319
5.1. Currículum oculto y currículum manifiesto	319
5.2. Diseño curricular básico: ciencias sociales y síntesis general de la experiencia histórica	322
5.3. El problema del método: el seminario y el taller, modelos de articulación de la técnica didáctica	325
Referencias bibliográficas	328
VII. Institucionalización académica: sociología de la cultura y la educación escolar	331
1. Norbert Elias, Talcott Parsons y otros "neoclásicos" menores ..	332

1.1. Norbert Elias: "proceso de la civilización" y cultura, educación y psicología típica de la aristocracia cortesana de Europa Occidental	333
1.2. Talcott Parsons: sociología del aula y del centro escolar ..	344
2. Institucionalización de la sociología de la educación	356
2.1. De la sociología educativa a la sociología de la educación: liderazgo pedagógico de John Dewey	356
2.2. Del funcionalismo técnico y económico al funcionalismo crítico	359
2.2.1. Eficiencia económica y relación entre educación y empleo: similitud entre la escuela y el trabajo y teoría del capital humano	359
2.2.2. <i>Status</i> escolar y <i>status</i> laboral y social: debate funcionalista sobre la "igualdad de oportunidades"	366
3. La nueva sociología de la educación y sus principales orientaciones	371
3.1. De la "nueva sociología británica de la educación" a la microsociología "interpretativa" y etnometodológica	372
3.2. Modelo neoweberiano: credencialismo y segregación escolar	380
3.2.1. R. Collins: "pruebas de linaje", diplomas escolares y clausura profesional	381
3.2.2. S. Tomlinson: de la infancia deficiente al "niño con necesidades especiales"	386
3.3. Modelos eclécticos: teoría de la violencia simbólica, genealogía sociohistórica y sociología del lenguaje	391
3.3.1. P. Bourdieu: poder de la violencia simbólica, función política del sistema escolar y "espiral de la competencia académica"	391
3.3.2. M. Foucault: genealogía del sistema escolar como aparato disciplinario del orden burgués	404
3.3.3. B. Bernstein: de la discriminación sociolingüística escolar a la sociología de la pedagogía	413
3.4. Modelos neomarxistas: determinismo estructuralista, subjetivismo romántico y aproximación dialéctica	429
3.4.1. Determinismo estructuralista y reproducción escolar del capitalismo	430
3.4.1.1. L. Althusser: existencia material de las ideas y reproducción escolar de la explotación y la dominación capitalistas	430

3.4.1.2. C. Baudelot y R. Establet: interpretación althusseriana del sistema escolar francés .	433
3.4.1.3. S. Bowles y H. Gintis: teoría de la correspondencia y contradicción entre la función económica y la función política del sistema escolar	436
3.4.2. Subjetivismo romántico y teorías de la resistencia	440
3.4.3. Aproximación dialéctica: crítica de la pedagogía hegemónica y educación para la liberación	445
3.4.3.1. El maestro transformador: diálogo con las culturas del silencio, rigor teórico y lenguaje de la crítica y de la posibilidad	446
3.4.3.2. Crítica de la nueva pedagogía hegemónica: gestión científica del trabajo escolar, reestructuración técnica de la enseñanza y formalismo didáctico	448
3.4.3.3. Construcción de una cultura escolar alternativa: democratización radical, temas generadores y materiales transformativos	454
Referencias bibliográficas	459

INTRODUCCIÓN

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 esas carencias mediante las investigaciones precisas para poner en las manos de cada docente los manuales introductorios más idóneos para operar, material y lógicamente, como una auténtica "guía didáctica".¹

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 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 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 Weber, y no pueden entenderse bien sin su conocimiento. Porque no sólo se originaron

1. Esta introducción se redactó al presentar este estudio al concurso público del Premio Consejo de Universidades 1989 por la modalidad "metodológica", aun cuando, de hecho, obtuvo dicho premio por la modalidad de "investigaciones de contenido socioeconómico relacionadas con la enseñanza superior".



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 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 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, gráficas, 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 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 decir 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 determina la empiria no significa que aquélla surja de la nada o de las cabezas 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 de destilar proyectos propios”.²

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 significativos, sino que, además, debe poner directamente y en lo posible una muestra significativa de esas obras y esos textos fundamentales en las manos del “aprendiz de maestro”, profesor en ejercicio o lector culto común. No hay mejor forma de estimular la reflexión personal y de contribuir así a la construcción social del pensamiento. Únicamente la elaboración crítica subjetiva y continua

2. 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.

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 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 cultura y la educación; 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 si no es 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; y por lo mismo, ese sistema escolar no puede tampoco entenderse si no es en el contexto más amplio de la educación y 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 complementariedad característica de la integración dialéctica real de ese medio escolar más concreto con el sistema de enseñanza y con la sociedad en su conjunto.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: VISIÓN DE CONJUNTO TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y MATRICES TEÓRICAS BÁSICAS

Epistemología	Dialéctica	Positivista	Comprensiva	Relacionista	Fenomenológica
Clásicos	Marx (1818-1883)	Durkheim (1858-1917) Veblen (1857-1929)	Weber (1864-1920)		
Neoclásicos	Gramsci (1891-1937)	Parsons (1902-1979)		Mannheim (1893-1947)	
Funcionalismo (1945-1970)		-Tecnológico -Del Capital Humano -Meritocrático			
Nueva sociología de la educación	-Estructuralismo -Teoría de la correspondencia -Teorías de la resistencia		-Teoría credencialista		Microsociología interpretativa y etnometodológica
		Teoría de la reproducción de Bourdieu Genealogía de Foucault Sociología de Bernstein			

La sociología de la educación, como toda ciencia, es un "saber en permanente construcción" y en el que coexisten, 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 estos autores y estas 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 esa 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 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 cultura y la educación. 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 cultura. 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 estalinismo. 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 cultura y la educación. 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 curriculum 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, subjetiva e interaccionista, de matriz epistemológica fenomenológica; y otra, hoy dominante, que propugna la combinación del análisis microsociológico e intersubjetivo con el macrosociológico y estructural.

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

La primera edición de esta obra la hizo el Consejo de Universidades, que distribuyó la mayor parte de los ejemplares entre las universidades españolas. El resto se agotó enseguida y pronto se vio la necesidad de una nueva edición. Pero es sólo ahora, trece años después, cuando la editorial Milenio ha satisfecho esa demanda, proporcionando, de paso, al autor la oportunidad de apuntar de forma más explícita y con más precisión el hilo teórico conductor del conjunto y de revisar y ampliar el libro.¹

Cuando una investigación no se reduce a la erudición académica, se aborda siempre desde el pensamiento activo y personal del autor, por más modesto que éste pueda ser. Ahora bien, en ese sentido, el hilo teórico conductor —ciertamente, sólo implícito— de este estudio no es el materialismo histórico —como pudo haberse pensado—,² sino una concepción del hombre y de la cultura fundamentada en la interpretación del biólogo evolucionista español Faustino Cordón (1909-1999) sobre la evolución conjunta de los animales y su medio, el medio biológico de una especie animal, el proceso de especiación animal y la naturaleza del hombre y de la cultura —entendiendo por ésta el medio biológico de la especie humana— a la luz de su origen histórico-natural.³

De acuerdo con esa interpretación biológico-evolucionista, todas las especies animales se hallan sujetas a un mismo proceso de evolución, esencialmente

1. Se ha revisado todo el texto, reelaborando parcialmente la redacción, eliminando determinados pasajes e introduciendo otros nuevos, y se han ampliado notoriamente los capítulos primero y último.

2. Así parece haberlo entendido, concretamente, el propio jurado del Premio Consejo de Universidades, al concederle esa distinción honorífica por la modalidad "socioeconómica" y no por la "metodológica", que fue por la que se presentó la obra.

3. Véanse, básicamente, *La evolución conjunta de los animales y su medio* (Península, Barcelona, 1966), *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico* (Anthropos, Barcelona, 1981) y *Cocinar hizo al hombre* (Tusquets, Barcelona, 1979), de Faustino Cordón, y *Conversaciones con Faustino Cordón sobre biología evolucionista* (Península, Barcelona, 1979), de Antonio Núñez, cuya parte científica fue revisada minuciosamente por Cordón.

integrador, por lo que la conducta y la configuración de cada especie depende siempre directa o indirectamente —en ondas de influencia cada vez más alejadas— de todas las demás. Hay, así, una *evolución conjunta de los animales y de su medio* específico. El *medio biológico animal* es el ámbito más concreto de la realidad que es objeto de la acción y experiencia de cada especie animal. Es decir, fundamentalmente, todas las especies del entorno que estén en una relación activa y regular con la especie en cuestión: esto es, el conjunto formado por aquellas especies vegetales y/o animales concurrentes con las que se relacionan los animales concretos que la constituyen como tal especie para satisfacer sus funciones biológicas elementales: alimentación, defensa y reproducción. Ahora bien, fundamentalmente tan sólo, porque el medio biológico de cada especie animal incluye también aquellos aspectos de lo inorgánico y del ambiente natural en general (rocas, tierra, aire, etc.) relevantes como indicio regular y como señales eficaces para la satisfacción de sus necesidades de alimentación, defensa y reproducción.

Siendo esto así, cada especie animal ocupa una posición biológica muy determinada en el conjunto de la biosfera: algo así como un nicho ecológico particular, que se identifica con su propio medio y difiere siempre de los correspondientes a todas y cada una de las demás especies que comparten con ella un determinado territorio. Es más. Esos medios se distinguen a veces tan absolutamente entre sí que dos especies pueden convivir sobre un mismo espacio geográfico sin llegar nunca a percibirse. Pero, además, dado que el medio de cada especie animal está constituido por otras especies que tienen también, a su vez, su propio medio biológico, y así sucesivamente, se dará constantemente, también y en definitiva, un ajuste biológico final, unitario y constante de todas las especies y los nichos ecológicos: una evolución conjunta de los animales y de su medio.

Por otra parte, el núcleo del medio de todo ser vivo está siempre constituido por las especies de las que se alimenta; de modo que, en el caso de los animales, se compondrá, o bien de vegetales, o bien de vegetales y de la masa de asociaciones celulares a las que queda reducida la presa animal del carnívoro, una vez muerta. Ahora bien, en cualquier caso, el nicho ecológico de cada especie animal es siempre un medio discontinuo constituido por plantas y por otros animales, a los que el animal llega mediante determinadas acciones mecánicas musculares. Y es precisamente esa especialización alimentaria la que determina el modo de desplazarse en pro del alimento y la que condiciona la conducta psíquica y la conformación somática específicas que permiten realizarla (buscar la comida específica, captarla, mastigarla y tragarla, digerirla, etc.) a cada especie.

De ese modo, la conducta impuesta por el medio a los individuos de una especie iría determinando también la configuración del cuerpo, al hacer que unos

determinados músculos trabajen más (exigiendo, por ello, mayor riego sanguíneo) y se desarrollen más que otros. Por lo demás, si bien los caracteres adquiridos no se heredan, las diferentes especies animales se constituirían precisamente en función de la constante selección natural de los más aptos para captar su alimento y para eludir, al hacerlo, los peligros frecuentes. Dicho de otro modo: el medio de cualquier especie posee siempre dos cualidades activas muy notables y estrechamente relacionadas entre sí. A saber: en primer lugar, selecciona constantemente a los individuos más capaces, más conformes con él; y, paralelamente, evoluciona también a su vez adquiriendo con el tiempo la capacidad de seleccionar con mayor rigor y mayor fineza aún. De ahí que una determinada especie se defina por una pauta de conducta tanto más rica y más eficaz cuanto mayor y más complejo sea su propio medio. Y que evolucione, también, tanto más prontamente junto con él. Porque, por una parte, se ve ante todo impulsada por el gran número de especies que constituyen inicialmente su medio; pero, además y puesto que ese medio se complejiza a su vez internamente al producirse nuevos procesos de especiación, las pautas de conducta de la especie concreta en cuestión se multiplican y se afinan necesariamente junto con él.

Al estar todas las especies tan ajustadas a sus propios nichos ecológicos, el cambio paulatino de los animales habría coincidido siempre con el de su medio. Y no sólo esto. De tarde en tarde, ese ajuste progresivo de unas especies por otras desemboca en la diferenciación final de una especie en dos: en un *proceso de especiación animal*. Ahora bien, cuanto esto último ocurre, cuando una especie ancestral se diferencia en dos, su medio se desdobra igualmente de forma paralela. Así habrían ido surgiendo, de hecho, y a lo largo de los varios centenares de millones de años de la evolución de la vida animal, todas las especies hoy extintas y las que todavía persisten. Por lo demás, todo proceso de especiación se explica fundamentalmente por el afinamiento continuo de la acción y experiencia características de una especie determinada hasta que un grupo concreto de la misma logra desarrollar una especialización alimentaria diferente al resto de la especie, y tanto o más eficaz, de diversas formas: mediante la adaptación exclusiva a una determinada variedad del alimento de la especie ancestral, mediante el hallazgo de un nuevo modo de obtención de ese alimento nuevo o mediante alguna innovación trófica similar e igualmente decisiva. En cualquier caso, una diferenciación de la conducta tan determinante como la impuesta por este tipo de especialización traería siempre aparejada la diferenciación progresiva de los medios, de la forma en que éstos seleccionan a los individuos más capaces y, finalmente, de la configuración corporal de los mismos, hasta el punto de que ambos grupos básicos se irían aislando progresivamente en la reproducción hasta terminar por constituir dos especies distintas.

Por tanto y en síntesis: el ejercicio de una y otra conducta comienza por separar psíquicamente y físicamente a los dos grupos; los medios respectivos seleccionan como progenitores a los individuos con mayor capacidad congénita para desarrollar y afinar esas conductas diferentes; esto se traduce, a su vez, en una creciente diferenciación somática; y, finalmente, los dos grupos se aíslan en la reproducción, comportándose como especies plenas e independientes. Y entonces puede hablarse propiamente de una nueva especiación.

Con este marco teórico general, la *génesis del hombre y de la cultura* debe entenderse como un proceso de especiación más, aunque en cierto modo excepcional, puesto que, en el caso de la especie humana, cesa para el hombre la selección natural de los individuos más aptos y la evolución de sus capacidades congénitas (genéticamente no hay diferencias apreciables entre un hombre primitivo y un hombre actual) y se inicia, además, su desarrollo histórico-cultural. Aunque, presumiblemente, la capacidad humana para transformar progresivamente la naturaleza hostil en medio humano la ha heredado el hombre del homínido, su ancestro más directo, que evolucionaba ya sobre la base de una cooperación intensa y creciente, transformando la naturaleza y haciendo evolucionar los instrumentos, los útiles y las cosas que le rodean mediante el uso social de la técnica.⁴

Mientras el medio biológico de cualquier otra especie animal selecciona constantemente a los individuos más aptos, sin que éstos puedan nunca transmitirse la experiencia que van adquiriendo como resultado de la propia acción, en el caso del homínido la experiencia adquirida se transmite socialmente y se acumula históricamente mediante la acción demostrativa y la imitación social. En estas condiciones, el medio biológico del homínido bloquea el comportamiento instintivo de las crías, domesticándolas y posibilitando la configuración social y técnica de su conocimiento, su afectividad, su comportamiento y su psique en general: su educación. Resulta así una psicología animal muy característica, que se distingue por la intensificación creciente de la sociabilidad y de los sentimientos sociales, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la creatividad técnica, mayor o menor, de los distintos individuos. Con la ayuda de los instrumentos y útiles, el homínido adquiere una continuidad excepcional de los contenidos de su conciencia, elabora en su imaginación nuevos modelos ideales de acciones instrumentales y de instrumentos más eficaces, y ensaya una y otra vez su uso en la práctica. Pero esas destrezas no son sólo el resultado de la

4. En el libro del autor *Para impartir la educación en la libertad. Una aproximación a la ciencia de la cultura y de la educación* (Verbo Divino, Estella, 1993: 9-79) hay ya un esbozo —con lo sustancial de los materiales científicos imprescindibles— de esta concepción de la cultura y la educación.

potenciación individual de la internalización psíquica de la experiencia social de la especie, sino que pasan a formar parte también de esa misma experiencia en la medida en que se objetivan, se normalizan y se estandarizan interindividualmente. Por tanto, en el caso del homínido, el núcleo de su medio biológico es ya su propia especie. Y el resultado final de la interacción dialéctica entre los homínidos y su medio biológico es la configuración social y técnica de la psicología individual y de la psicología social de la especie y la construcción histórico-social y técnica de ese mismo medio.

Por otra parte, la fabricación y el uso de útiles e instrumentos, como ventaja selectiva propia del homínido, está en el origen del lenguaje, como ventaja selectiva de la especie humana, y de la cultura, como biológico de la misma. El hombre es el homínido que habla, y la palabra, el soporte físico específico de la comunicación social y del pensamiento colectivo e individual. Como en el caso del homínido, el medio biológico de cada hombre son los demás hombres, pero ese medio no está trabado únicamente por los usos sociales y técnicos, como en el homínido, sino, ante todo, por la comunicación simbólico-lingüística. El hombre se desarrolla históricamente transformando creativamente la cultura, pero, en su caso, lo que se avanza en vanguardia es el pensamiento colectivo, que está al alcance de todos gracias a la lengua, como soporte físico y neutro del mismo.

El medio biológico del hombre es, por tanto, la cultura, y no la sociedad como normalmente se supone y se dice, puesto que la cultura —entendida como algo objetivo—⁵ consiste en la trama resultante de la organización social y los usos sociales (la sociedad), de los útiles, los instrumentos, las máquinas, los objetos y los usos técnicos (las cosas) y del lenguaje y demás símbolos y los usos lingüístico-simbólicos (las palabras —el habla—, ante todo), como soporte físico del pensamiento colectivo y de la comunicación social. La experiencia ganada por la especie humana se integra sistemáticamente en este triple soporte material de la cultura que es, por tanto, una realidad objetiva, exterior e independiente de cada individuo humano. Pero cada hombre es obra de la educación, como configuración cultural de la mente humana o internalización psíquica de la cultura. Así, la personalidad de cada individuo y la psicología típica de cada grupo social se desarrolla siempre en función de su culturalización relativa (que es algo más complejo que la mera socialización): esto es, en función de la internalización subjetiva de la complejización relativa de sus relaciones sociales, del enriquecimiento creciente de sus destrezas técnicas y de la elevación

5. La cultura puede entenderse también en sentido subjetivo, como el conjunto de las aptitudes y actitudes del hombre y su desarrollo que resulta de la educación del mismo en el medio biológico de la especie humana.

constante de su lenguaje y de su pensamiento (en tanto que el pensamiento no es, en definitiva, sino el resultado del lenguaje interiorizado y activo de cada conciencia humana).

Como configuración cultural de la mente humana, la educación determina la orientación afectiva, volitiva y cognitiva característica de la mente humana, comenzando por la formación infantil de los sentimientos sociales básicos hasta el despertar de la conciencia moral y el germen de la autoconciencia como centro de la propia intimidad (del propio yo) y de la coordinación del comportamiento subjetivo. Partiendo de sus condiciones congénitas particulares y de su individualidad orgánica animal en general, cada hombre concreto se va formando como tal hombre en la medida en que va asumiendo las formas de la organización social y del comportamiento social, las destrezas y los objetos técnicos, y el lenguaje y los usos simbólicos propios de la cultura de la que forma parte, desde la posición concreta que ocupa dentro de ella y en función de su esfuerzo relativo en el aprovechamiento subjetivo de esas condiciones objetivas de posibilidad: así se forma su personalidad y se desenvuelve su psicología individual. Pero, puesto que la cultura se complejiza, diversificándose históricamente en una multitud de subculturas en virtud de la diversidad de territorio, edad, género, etnia, clase e incluso de la función cultural de cada grupo social, cada subcultura particular genera de por sí una educación diferencial que determina, a su vez, la psicología típica de los diversos grupos sociales: nómada o sedentaria; rural o urbana; infantil, juvenil, adulta o de la vejez; masculina o femenina: de las clases, castas o grupos étnicos hegemónicos o de los subalternos; del trabajador manual o del trabajador intelectual; del trabajador no especializado, del cuadro medio o del directivo; del productor, el militar, el funcionario, el sacerdote o cualquier otro grupo funcional; etc.

Así entendida, la cultura configura la orientación cognitiva, afectiva y comportamental de la psique genéricamente animal del hombre; modela la psicología individual y colectiva, la educa. Pero esa internalización subjetiva de la cultura —esa educación— posibilita, a su vez, la transformación histórica del medio humano mediante la creatividad subjetiva y la interacción social. Los hombres construyen siempre histórica y socialmente su cultura en la medida de su culturalización relativa. Con el resultado final, de un desarrollo cultural, educativo y psicológico que va de la relativa simplicidad y homogeneidad de las tribus agrícolas y prepastoriles primitivas y de los niños de todas las culturas a la complejidad del mundo actual y de sus miembros más cultos, pasando por la diversificación interna creciente de las tribus pastoriles y agrícolas, la civilización agrícola y la civilización científico-técnica.

Históricamente, pueden distinguirse, en principio, cuatro tipos ideales básicos de la cultura: la cultura preagrícola y pastoril del hombre primitivo; la cultura

tribal, aldeana o pastoril, resultado de la revolución neolítica; la civilización-estado agrícola, producto de la madurez de la revolución urbana; y la civilización-estado urbana, que surge con el capitalismo y la revolución científico-técnica. Cada forma típica de la cultura implica nuevos tipos de comunidades, redes de interdependencia y formas de interacción social, nuevos modos de integración técnica en el medio físico y una reorientación notoria de las ideas, las creencias y la interpretación de la experiencia humana. Por lo demás, con el desarrollo histórico de la cultura aparecen también las formas básicas de la discriminación cultural, de explotación económica y de la dominación política de unos hombres por otros. Con la cultura tribal aldeana o pastoril, surgen la jerarquización patriarcal del poder y de la posición social en función de la edad y el género y la desigualdad étnica. Con la transición a la civilización-estado agrícola, aparecen los señores de la guerra y los sacerdotes, como clase social dirigente. Y, con la madurez de esa misma civilización, la dialéctica propia de la dominación de unas clases por otras se complica con la lucha interna y el equilibrio relativo de poder entre las clases y los grupos sociales que controlan los recursos culturales básicos para satisfacer las necesidades humanas fundamentales: la élite económica, propietaria directa o indirecta de los principales medios de subsistencia, los bienes naturales y la riqueza en general; la élite militar, que garantiza la seguridad de la población y se especializa en la defensa, la agresión y la gestión de los conflictos sociales internos mediante la violencia material; la élite funcionarial y política, que controla la administración, el fisco y los medios del gobierno político y jurídico; y la élite intelectual, que monopoliza los medios de la coerción simbólico-ideológica, la educación en la cultura letrada y la dirección intelectual y moral de la comunidad.

Más concretamente, el poder de los intelectuales se basa, en general, en el control de los recursos técnicos —la escritura, el cálculo, las técnicas literarias y otros medios de expresión intelectual—, de las organizaciones sociales y de las formas de saber características de la cultura letrada: el saber litúrgico y mágico-mítico; el saber meditativo de los profetas, los poetas y los filósofos; el saber honorífico y ornamental, como mecanismo de distinción social —desde la etiqueta y los buenos modales a las “humanidades”, las “bellas letras”, las “bellas artes” y la erudición clásica y formal; y el saber práctico del dominio de unos hombres por otros —el dogma moral, los principios de la teoría económica y política y el derecho— y del dominio colectivo de la naturaleza —la matemática y el empirismo científico-natural, administrativo, mercantil y militar. Por lo demás, la alta tradición intelectual de esa cultura letrada —“legítima y genuina”— se contraponen históricamente a la cultura iletrada —“vulgar e ilegítima”— de los trabajadores manuales, con su ética solidaria de la familia, la comunidad, la vecindad y la aldea o el taller, su subordinación ordinaria frente a los poderosos

y su acervo de saber empírico ligado a la producción, a los rituales relacionados con los principales acontecimientos de la vida humana y a la superstición mágico-mítica. De modo que, en tanto que la cultura intelectual de las "clases cultivadas" se construye y se reproduce en un sistema escolar y/o en o en otras instituciones educativas especiales, las masas no tienen más instrucción que la religiosa hasta que se inicia la institucionalización de la cultura escolar universal y jerarquizada actual, con la transición de la civilización agrícola tradicional a la civilización científico-técnica contemporánea.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE MARX

La sociología de la cultura —entendiendo por cultura el medio biológico de la especie humana— surge propiamente 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". Ésa es la base de la recreación marxiana de la economía política clásica y de la materialización intelectual del compromiso político personal de Marx con la clase trabajadora asalariada. Pero eso no es todo, aun cuando sea lo principal. La sociología del conocimiento constituye una parte fundamental de la sociología de la cultura. Por lo demás, aun cuando Marx no estudió de modo sistemático la problemática particular de la sociología de la educación, esa sociología se desprende directamente de determinados materiales críticos relacionados con su sociología del conocimiento (genealogía de la conciencia y teoría de la alienación; crítica de la religión y de la filosofía especulativa; y burocratización del saber y del Estado en la sociedad moderna), con su sociología general (relación entre trabajo y educación) y con la necesidad de definir políticamente la estrategia y la tácticas escolares de la clase obrera (crítica de la pedagogía burguesa y del sistema de enseñanza liberal). En cuanto a su fecundidad heurística, ha sido más que probada por la potencia de la tradición marxista de las ciencias del hombre y de la cultura y por el desarrollo reciente de las diversas corrientes neomarxistas de la nueva sociología de la educación.

1. Una sociología de la cultura

Si se identifica la cultura con el medio biológico de la especie humana, puede afirmarse que la sociología de la cultura, la sociología del conocimiento y la sociología de la educación surgen históricamente con la obra de Carlos Marx (1818-1883). Hay, por supuesto, otros antecedentes importantes, pero carecen de la madurez teórica y la riqueza empírica de la obra de Marx. Como científico genuino, Marx se aplicó sistemáticamente al dominio crítico de lo más

significativo del conocimiento previo del hombre y de la cultura: 1º la filosofía de Hegel y de Feuerbach, como culminación dialéctica de la historia de la filosofía occidental hasta su época; 2º la teoría social de los historiadores de la Revolución Francesa y de los socialistas utópicos más notorios de su tiempo; y 3º la tradición clásica de la economía política, fundamentalmente. El resultado fue una concepción del hombre, de la cultura y de su historia —lo que otros denominarían materialismo histórico— enormemente fecunda para la observación de los hechos y para su interpretación teórica eficaz.

Espectador privilegiado del presente histórico, Marx analizó lúcidamente, con esa base teórica, la historia mundial de cada día, construyó una economía política con una capacidad explicativa muy potente y orientó política e ideológicamente a la nueva clase de los trabajadores asalariados y a sus principales dirigentes con un éxito histórico sin 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, 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).

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

En contraste con la tradición clásica de la economía, que habla 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 —como individuo y como especie— y su medio biológico. Pero, para entender la lógica de ese movimiento, hay que asimilarse sistemáticamente el pensamiento previo y contrastarlo sistemáticamente con la experiencia personal que se va ganando: en eso consiste precisamente la crítica, un término que encabeza, significativamente, el título o el subtítulo de las obras más importantes de Marx.

Los jóvenes hegelianos —entre los que se contaba Marx— interpretaron el método dialéctico de Hegel como crítica sistemática de la propia conciencia y de los contenidos que ésta va alcanzando. De ese modo, algunos de ellos abordaron por primera vez la crítica histórica de la religión, explicándola como un proceso cultural más: D. Strauss, B. Bauer, L. Feuerbach y el propio Marx, en su tesis doctoral. Tras asimilar la crítica feuerbachiana de Hegel y del idealismo filosófico en general, se situaron decididamente en la perspectiva ontológica y epistemológica del materialismo filosófico. Y, finalmente, se dividieron en dos

fracciones principales: mientras la mayoría se refugió en las posiciones académicas de la crítica puramente especulativa (la “crítica-crítica”), una minoría orientó su trabajo teórico políticamente (como “crítica-práctica”) de forma explícita, comprometiéndose con la democracia liberal radical o con el socialismo y el comunismo anticapitalistas tras comprender que todo es político y que entre la teoría y la práctica existe siempre una relación muy estrecha, aunque más o menos directa. Pero ninguno fue tan lejos como Marx, que —valiéndose de su experiencia como editorialista y redactor político de la *Gaceta Renana* de Colonia— descubrió muy pronto que la clave última del conocimiento de todas las relaciones sociales de la civilización actual y de su dialéctica histórica se encuentra en la crítica de la economía política —esto es, en el estudio de la “sociedad civil” capitalista, 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 que se entregó por completo a esa tarea, como el vector principal de sus investigaciones y el modo más eficaz de materializar su compromiso político con la superación socialista del capitalismo.

«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 *Reinische Zeitung*, me vi obligado por vez primera a dar mi opinión sobre los llamados intereses materiales. Las decisiones 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 *Reinische Zeitung* un eco debilitado, por decirlo así, filosófico, del socialismo y del comunismo franceses (...). La ilusión de los gerentes de la *Reinische 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, 1970a: 41-42).

Marx no fue nunca un teórico puro. Ya en 1844, al llegar a París, mientras estudiaba economía clásica y socialismo y comunismo utópico, descubrió al proletariado, la dureza de sus condiciones de vida y su relación antagónica con el capital, y comprendió que los economistas y los socialistas y los comunistas utópicos representaban sus intereses contrapuestos en el campo del pensamiento.

«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).

Su objetivo intelectual básico era la comprensión de su propio medio histórico, el capitalismo de la época, pero en función de un compromiso político personal muy firme con la clase obrera y con su lucha para superar la miseria material y espiritual del proletariado, bajo el capitalismo, mediante la construcción histórica del socialismo. Para él, para ser eficaz, la crítica de la la intelectualidad socialista y comunista tenía que ser una crítica "crítico-práctica", capaz de fomentar la conciencia crítica espontánea del proletariado y de intensificar su potencial revolucionario, mediante el esclarecimiento de las "raíces" de su situación social, de su condición miserable y de la imposibilidad de eliminarla sin la superación histórica de la civilización capitalista.

«Ciertamente, el arma de la crítica no puede sustituir la crítica por las armas; la violencia material no puede ser derrocada sino por 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 hominem*; y demuestra *ad hominem* en cuanto se radicaliza. Ser radical es tomar las cosas de raíz» (Marx, 1978a: 217).

Así, en los años cuarenta, Marx pasó de la crítica de la teoría política hegeliana con la guía del materialismo feuerbachiano, en sus escritos de 1843, a la crítica general de la filosofía y la economía política, en los *Manuscritos de 1844*. Precisó su concepción definitiva de la filosofía, de la sociedad y de la historia en los trabajos de 1845/46 y en la *Miseria de la Filosofía* (1847) mediante la síntesis dialéctica del idealismo filosófico, el materialismo de Feuerbach y el socialismo y el comunismo utópicos, tras romper frontalmente con la teoría puramente especulativa y con los teóricos puros: los "alquimistas de la revolución" y los "profesores de barricadas". Se integró prácticamente en las organizaciones políticas de la clase obrera, como agente hegemónico potencial de la revolución socialista, en razón de la miseria extrema de sus condiciones de existencia. Y, en la coyuntura prerrevolucionaria de 1848, proporcionó a la *Liga de los Comunistas* un programa político riguroso, redactando con ayuda de Engels, el *Manifiesto Comunista*, con su visión realista y clara de la revolución como un proceso de maduración social estructural de larga duración —y no, en cambio, como una transformación radical en el breve plazo histórico— y con el apunte general de la vía correcta de la teoría y la práctica socialistas.

«La *Liga de los Comunistas* fue fundada en París en 1836, originariamente con otro nombre. (...) La actividad de la "Liga" consistía ante todo en la fundación de sociedades públicas alemanas para la cultura obrera. (...) Por lo que hace a la doctrina secreta de la "Liga" misma, recorrió todas las fases del socialismo y el comunismo inglés y francés, incluyendo su variedad alemana (las fantasías de Weitling, por

ejemplo). Desde 1839 (...) la importancia mayor la tuvo, al lado de lo social, la cuestión religiosa. Las diversas fases recorridas por la filosofía alemana de 1839 a 1846 fueron seguidas en el seno de estas sociedades obreras con la atención más viva. (...) En Bruselas, a donde fui exiliado por Guizot, fundé con Engels, W. Wolff y otros la Asociación alemana para la cultura obrera, que aún existe allí. A la vez, publicamos una serie de opúsculos, en parte en imprenta y en parte litografiados, donde la mezcla de socialismo o comunismo anglofrancés y de la filosofía alemana —que constituía entonces la doctrina secreta de la "Liga"— quedaba sometida a una crítica despiadada, estableciéndose, por el contrario, la intelección científica de la estructura económica de la sociedad burguesa como única base teórica sólida, exponiéndose finalmente de forma popular cómo no se trataba de la actuación de ningún sistema utópico, sino de la participación consciente en el proceso histórico revolucionario de la sociedad tal cual tenía lugar ante nuestros ojos» (Marx, 1974a: 65-66).

«También en el *Manifiesto*, destinado directamente a los obreros, lancé por la borda todos los sistemas, sustituyéndolos por la "inteligencia crítica de las condiciones del camino y los resultados generales del verdadero movimiento social". Tal inteligencia, por lo demás, no puede repetirse ni ser "cortada a medida" como el patrón de un bolsillo (...). En la primera parte del *Manifiesto*, titulada "Burgueses y Proletarios" (...), se dice por extenso que la dominación económica —y por ello también de uno u otros modos la política— de la burguesía es la condición fundamental tanto de la existencia del moderno proletariado cuanto de las condiciones de su liberación» (Marx, 1974a: 76).

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 se ocuparon, ante todo, de la crítica de la ideología alemana (1845) con el fin de elaborar su propio pensamiento general sobre el mundo y el hombre —el materialismo histórico—, para poder abordar así, con una base teórica rigurosa, la crítica sistemática de las ideologías con más influencia en la clase obrera y en sus dirigentes y el estudio especializado y en profundidad del capitalismo.

Ante todo, el supuesto básico de la concepción del mundo y del hombre de Marx es el monismo ontológico y epistemológico. La naturaleza y la historia no son 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 naturaleza, de la que el hombre forma parte. Pero, además de unitaria, la naturaleza es también dinámica e histórica, puesto que evoluciona. Está constituida por diversos niveles básicos, con los elementos de que se componen. Tanto la naturaleza en su totalidad como los niveles que

las constituyen y los elementos de estos últimos son esencialmente activos, puesto que lo que llamamos *ser* y lo que llamamos *proceso* son una misma cosa. Pero, además, la naturaleza es también histórica y el hombre, una especie culminante de esa historia natural que satisface sus necesidades como cualquier otra especie animal, relacionándose regularmente de una determinada forma con el resto de la naturaleza. De modo que, por ejemplo, en su caso, también

«el "hambre" es una "necesidad" natural y por lo tanto requiere una naturaleza exterior, un "objeto" exterior, para poder satisfacerse y sosegar» (Marx, 1978 b: 421).

Frente al dualismo ontológico y la contraposición consiguiente 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, 1978 b: 378).

Marx no pudo encuadrar sus investigaciones en el marco teórico más riguroso y más preciso de la biología evolucionista, porque la biología empírica y la biología experimental no se habían desarrollado aún lo suficiente. Pero tuvo ya una conciencia muy clara de la unidad, el dinamismo y la historicidad de la naturaleza, e intuyó también la filogénesis y la ontogénesis del hombre a partir del trabajo.

«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, 1978b: 385-386).

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

El origen "natural" del hombre a partir del trabajo es un proceso que, como toda especiación animal, implica determinadas transformaciones del cuerpo y de la psique: el bipedismo, la liberación de las manos, la telencefalización y otras modificaciones somáticas; y una cooperación social muy intensa, la fabricación y el uso permanente de útiles e instrumentos y, sobre todo, el lenguaje y el pensamiento que se apoya en él —la ventaja selectiva de la especie—, como principales transformaciones psíquicas. Por lo demás, con la especie humana surge también el medio humano: a diferencia del resto de las especies, el medio biológico del hombre es el mismo hombre, la sociedad o, más exactamente, la

cultura, bien entendida. Pero, además, puesto que "las ideas no existen separadas del lenguaje" (Marx, 1977-1978, I. 91) y el trabajo se define como la acción guiada por el pensamiento, hablar del origen del lenguaje es hablar del origen del trabajo. De hecho, éste implica la interrelación dialéctica de tres capacidades humanas básicas: la abstracción lingüístico-conceptual de la lógica de cada agente o proceso natural; la concepción ideal de su dominio práctico buscando el propio provecho; y la aplicación técnica eficaz de ese conocimiento teórico previo. Pero, por lo mismo, hablar de la historia de la especie es hablar de la historia del trabajo, verdadera "historia natural" del hombre.

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

Supuesto esto y puesto que el medio del hombre es siempre el hombre, en virtud de la naturaleza social del lenguaje y de su potencia como ventaja selectiva de la especie,

«en la producción, los hombres no actúan solamente sobre la naturaleza, sino que actúan también los unos sobre los otros. No pueden producir sin asociarse de cierto modo, para actuar en común y establecer un intercambio de actividades. Para producir, los hombres contraen determinados vínculos y relaciones, y sólo a través de ellos es como se relacionan con la naturaleza y se efectúa la producción. (...) Las relaciones de producción cambian, por tanto, se transforman, al cambiar y desarrollarse los medios materiales de producción, las fuerzas productivas. Las relaciones de producción forman en su conjunto lo que se llama relaciones sociales, más concretamente, una sociedad con un determinado grado de desarrollo histórico, una sociedad de carácter peculiar y distintivo. La sociedad antigua, la sociedad feudal, la sociedad burguesa, son otros tantos conjuntos de relaciones de producción, cada uno de los cuales representa, a la vez, un grado especial de desarrollo de la historia de la humanidad» (Marx, 1968a: 37-38).

El hombre va transformando históricamente el resto de la naturaleza de morada hostil en medio humano mediante el trabajo, comenzando por la agricultura y la domesticación de los animales. Pero, al hacerlo, impulsa también su crecimiento demográfico y la complejización de la división del trabajo y la distribución y el intercambio económicos.

«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).

Ahora bien, el trabajo no es únicamente producción social de la vida económica de los hombres, sino también producción de su vida política y de su vida ideológica. Esas tres formas básicas del trabajo interaccionan siempre

dialécticamente entre sí, pero la más potente —al menos mientras persista la escasez económica y/o la miseria social— es siempre la económica. Los hombres construyen su propio medio biológico, pero dependiendo siempre del desarrollo histórico relativo de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción: una forma determinada de división del trabajo, de estructuración igualitaria, jerarquizada o clasista de la propiedad de la riqueza y de las relaciones sociales en que se produce, cambia y distribuye esa misma riqueza (una determinada "sociedad civil"). Pero, a su vez, esta última determina, en última instancia, a su vez, tanto Estado —"como expresión oficial de la sociedad civil"—, como el sistema de ideas y creencias, que "constituye la expresión abstracta, ideal, de esas mismas relaciones sociales".

«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).

«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 lo tanto, tal y como desarrollan sus actividades bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientemente de su voluntad» (Marx-Engels, 1970: 25).

«Toda forma de producción engendra sus propias relaciones jurídicas, su propia forma de gobierno» (Marx, 1977-1978, I: 11).

«Las relaciones sociales están íntimamente vinculadas a las fuerzas productivas. Al adquirir nuevas fuerzas productivas, los hombres cambian el modo de producción, y al cambiar el modo de producción, la manera de ganarse la vida, cambian todas sus relaciones sociales. (...) Los hombres, al establecer las relaciones sociales con arreglo al desarrollo de la producción material, crean también los principios, las ideas y las categorías, conforme a sus relaciones sociales. Por lo tanto, estas ideas, estas categorías, son tan poco eternas como las relaciones a las que sirven de expresión. Son productos históricos y transitorios» (Marx-Engels: 1974b: 90-91).

Los conflictos políticos que oponen a los hombres entre sí —las diversas formas históricas de la lucha por el poder administrativo, militar, jurídico y gubernamental en general— se explican, fundamentalmente, por la lucha social

y económica de las clases privilegiadas y las clases subalternas por la conservación o la transformación de un determinado modo de producción y de reparto del producto.

«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).

La lógica de la actividad ideológica es similar, y esto, tanto en el caso de los hombres comunes como en el de los intelectuales. Estos últimos tienen cierta autonomía como clase social especializada en la reproducción y en la actualización relativa del universo ideológico de la cultura —del sistema de ideas, creencias y valores—, pero en su gran mayoría están siempre al servicio de la clase dominante y, cuando peligran los intereses de ésta, ponen rápidamente fin a sus querrelas internas para defenderlos más eficazmente.

«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).

«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 su propio poder propio, distinto de esa clase» (Marx-Engels, 1970: 51).

De modo que, 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).

El desarrollo de las fuerzas productivas es el desarrollo del hombre mismo, como trabajador, de sus hábitos de trabajo, su experiencia laboral en general y el conjunto de instrumentos creados por él para producir los medios necesarios para su supervivencia y para mejorar, en lo posible, las condiciones de su existencia. Pero cuando una forma histórica determinada de la división del trabajo y de la estructuración de la sociedad civil en estamentos, clases y otros grupos sociales se convierte en una traba para el desarrollo de las fuerzas productivas, los hombres terminan revolucionando, antes o después, esa forma histórica de la sociedad civil, acabando al mismo tiempo con la sociedad política, con el universo ideológico y con todas las formas sociales tradicionales.

«¿Qué es la sociedad, cualquiera que sea su forma? El producto de la actividad recíproca de los hombres. ¿Los hombres son libres de elegir por sí mismos esta o aquella forma de sociedad? De ninguna manera. Supóngase un cierto grado de desarrollo de las fuerzas productivas del hombre y se tendrá una forma correspondiente del comercio y del consumo. Supónganse ciertos grados de desarrollo de la producción, del comercio y del consumo, y se tendrá un orden social correspondiente, una correspondiente organización de las familias, de las jerarquías o de las clases: en una palabra, una correspondiente sociedad civil. Presupóngase una sociedad civil dada y se tendrán condiciones políticas determinadas que son sólo la expresión oficial de la sociedad civil (...). Los hombres no son libres de elegir sus *fuerzas productivas* —que son la base de la historia—, puesto que cada fuerza productiva es fuerza adquirida, producto de la actividad anterior. Por consiguiente, las fuerzas productivas son el resultado de la energía humana práctica; pero esta energía está a su vez condicionada por las circunstancias en que se hallan los hombres, por las fuerzas productivas ya conquistadas, por la forma social preexistente, que ellos no crean, que es el producto de la generación anterior. (...). Los hombres nunca abandonan lo que han conquistado, pero esto no significa que nunca renuncien a la forma social en la que han adquirido ciertas fuerzas productivas. Por el contrario, a fin de no ser despojados del resultado obtenido y de no perder los frutos de la civilización, están obligados, a partir del momento en que su comercio deja de corresponder a las fuerzas productivas adquiridas, a cambiar todas sus formas sociales tradicionales (...). Así, pues, las formas económicas en que los hombres producen, consumen, intercambian, son *transitorias e históricas*. Al conquistarse nuevas fuerzas productivas, los hombres cambian su método de producción, y

con el método de producción todas las relaciones económicas, las que son meramente condiciones necesarias de ese determinado método de producción (...). A medida que los hombres desarrollan sus fuerzas productivas, esto es, en cuanto viven, desarrollan ciertas relaciones sociales entre sí y (...) la naturaleza de estas relaciones necesariamente debe cambiar con el cambio y el crecimiento de las fuerzas productivas. (...). Estos hombres, de acuerdo con sus fuerzas, también producen las *relaciones sociales* en cuyo seno confeccionan los vestidos y la ropa blanca. Y (...) los hombres, que conforman sus relaciones sociales de acuerdo con su método material de producción, también conforman *ideas y categorías*, es decir, la expresión abstracta, ideal, de esas mismas relaciones sociales» (Marx y Engels, 1973: 15-21).

Trece años después, Marx resumiría nuevamente, pero con más rigor y precisión conceptual, la concepción general del hombre, de la cultura y de la historia, de su carta a Annekov del último día de febrero de 1846.

«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 determinado desarrollo de las fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la realidad, 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 es la que determina su conciencia. Durante el curso de su desarrollo, las fuerzas productoras de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo cual, no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad en cuyo interior se habían movido hasta entonces. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas que eran, estas relaciones se convierten en trabas de esas fuerzas. Entonces se abre una época de revolución social. El cambio que se ha producido en la base trastorna más o menos lenta o rápidamente toda la colosal superestructura. (...) Una sociedad no desaparece nunca antes de que se hayan desarrollado todas las fuerzas productoras que pueda contener, y las relaciones de producción nuevas y superiores no se sustituyen jamás en ella antes de que las condiciones materiales de existencia de estas relaciones hayan sido incubadas en el seno de la vieja sociedad. Por eso la humanidad no se propone nunca más que los problemas que puede resolver, pues, mirando de más cerca, se verá siempre que el problema mismo no se presenta más que cuando las condiciones materiales para resolverlo existen o se encuentran en estado de existir» (Marx, 1970a: 42-43).

La historia del hombre es, ante todo, la historia de la producción de su vida económica, la historia de la forma o del campo 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).

Así, el medio histórico-cultural de los pastores y agricultores primitivos estuvo estrechamente trabado por las relaciones de parentesco, el trabajo familiar y la propiedad colectiva de los bienes, hasta el punto de que "como la primera gran fuerza productiva aparece la comunidad en su conjunto" (Marx, 1977-1978, I: 448). Posteriormente, con el trabajo del artesano y el intercambio mercantil, apareció la propiedad privada, pero siempre en la periferia de las culturas comunales primitivas. Con todo, poco a poco, la propiedad privada fue extendiéndose desde los bienes muebles a la tierra, debilitando los lazos estrechos del parentesco, hasta dar origen a la estructuración de la sociedad en clases y al control del Estado y las creencias populares, por parte de la clase dominante, con la ayuda de los expertos en la escritura, la contabilidad, las nuevas técnicas de la administración y el gobierno de la civilización agrícola y la dirección intelectual y moral del conjunto de la sociedad.

«Originariamente la existencia en la comunidad y la relación con la tierra como propiedad a través de la comunidad son los presupuestos fundamentales para la reproducción tanto del individuo como de la comunidad misma. En los pueblos que se dedican al pastoreo, la tierra se presenta como condición de nomadismo; de apropiación de la misma no se puede ni hablar. Siguen viviendas fijas con la agricultura; y entonces la propiedad de la tierra es común, e incluso allí donde esta propiedad pasa a ser propiedad privada, la relación del individuo con la misma viene mediada por su relación con la comunidad. La propiedad se presenta como simple apoyo de la comunidad, etc., etc. La transformación de la misma en valor meramente cambiante —la movilización de la misma— es el producto del capital y de la completa subordinación del organismo del Estado al mismo. La tierra, incluso allí donde se ha convertido en propiedad privada, sólo es valor de cambio, en consecuencia, en un sentido limitado. El valor de cambio comienza con el producto natural aislado, separado de la tierra, e individualizado mediante la industria (o la mera apropiación). Aquí aparece por primera vez también el trabajo individual. El cambio comienza en general no dentro de la comunidad originaria sino en sus fronteras; allí, donde la comunidad acaba. Cambiar el suelo, la residencia, vendérselo a comunidades extranjeras sería, *of course*, traición. El cambio sólo puede, poco a poco, extenderse de su esfera originaria, la propiedad mueble, a la inmueble. Sólo mediante la extensión de la primera, obtiene el capital poco a poco la segunda. El dinero es el agente principal en este proceso» (Marx, 1977-1978, II: 128).

A partir de ahí, pueden distinguirse algunos tipos culturales fundamentales.

«Esbozados a grandes rasgos, los modos de producción asiáticos, antiguos, feudales y burgueses pueden ser designados como "otras tantas épocas-progresivas de la formación social y económica" (Marx, 1970a: 38).

Por lo demás, al menos desde la madurez de la revolución urbana de la civilización-estado agrícola,

«la historia de todas las sociedades existentes hasta el presente es la historia de la lucha de clases» (Marx, 1978c: 136).

«Desde el principio mismo de la civilización, la producción comienza a basarse en el antagonismo de los rangos, de los estamentos, de las clases, y por último en el antagonismo entre el trabajo acumulado y el trabajo directo. Sin el antagonismo no hay progreso. Tal es la ley a la que se ha subordinado hasta nuestros días la civilización. Las fuerzas productivas se han desarrollado hasta el presente gracias a este régimen de antagonismo de clases» (Marx, 1974b: 42).

En general y

«en la medida en que millones de familias viven bajo condiciones económicas de existencia que las distinguen por su modo de vivir, sus intereses y su cultura de otras clases, y las oponen a éstas de un modo hostil, aquéllas forman una clase» (Marx, 1975a: 318);

y, por otra parte,

«la existencia de una clase oprimida es la condición vital de toda sociedad basada en el antagonismo de clase» (Marx, 1974b: 159).

Toda clase oprimida se constituye primero objetivamente como clase "en sí" durante un proceso histórico muy largo, y sólo posteriormente va logrando una conciencia objetiva de su medio cultural y de su posición dentro de él, como clase "para sí". Eso fue, al menos, lo que sucedió en el caso de la burguesía capitalista: se formó como clase en sí bajo el feudalismo medieval y la monarquía absoluta; e impuso finalmente su propia dominación, mediante la revolución, después de haberse transformado en clase para sí.

Pero, además, el caso de la burguesía capitalista es también excepcional. Porque, por un lado, ejerce su dominación económica a escala mundial: sobre la mayoría de la población, forzada a vender su fuerza de trabajo en el mercado para poder sobrevivir, sobre todas las clases sociales tradicionales y sobre las culturas y las civilizaciones precapitalistas en general. Pero, por otra parte, impulsa el desarrollo de una nueva clase social —el proletariado o la clase trabajadora asalariada— que no puede liberarse a sí misma sin acabar al mismo tiempo con la explotación del hombre por el hombre y con la sociedad de clases en general. Hasta el punto de que, tras la revolución socialista, concluiría la edad de las revoluciones políticas y comenzaría la de la evolución social.

«Las condiciones económicas transformaron primero a la masa de la población del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado a esta masa una situación

común, intereses comunes. Así, pues, esta masa es ya una clase con respecto al capital, pero aún no es una clase para sí. Los intereses que defiende se convierten en intereses de clase. Pero la lucha de clase contra clase es una lucha política. En la historia de la burguesía debemos diferenciar dos fases: en la primera se constituye como clase bajo el régimen del feudalismo y de la monarquía absoluta; en la segunda, constituida ya como clase, derroca el feudalismo y la monarquía para transformar la vieja sociedad en una sociedad burguesa. La primera de estas fases fue la más prolongada y requirió mayores esfuerzos. (...). La existencia de una clase oprimida es la condición vital de toda sociedad fundada en el antagonismo de clases. La emancipación de la clase oprimida implica, pues, necesariamente, la creación de una sociedad nueva (...). De todos los instrumentos de producción, la fuerza productiva más grande es la propia clase revolucionaria. (...). ¿Esto quiere decir que después del derrocamiento de la vieja sociedad sobrevendrá una nueva dominación de clase, traducida en un nuevo poder político? No, de ningún modo. La condición de la emancipación de la clase obrera es la abolición de todas las clases, del mismo modo que la condición de la emancipación del tercer estado, del orden burgués, fue la abolición de todos los estados y todos los órdenes. En el transcurso de su desarrollo, la clase obrera sustituirá la antigua sociedad civil por una asociación que excluya las clases y su antagonismo; y no existirá ya un poder político propiamente dicho, pues el poder político es precisamente la expresión oficial del antagonismo de clase dentro de la sociedad civil. (...). Sólo en un orden de cosas en el que no existan clases y antagonismo de clases, las *evoluciones sociales* dejarán de ser *revoluciones políticas*» (Marx, 1974b: 158-160).

1.3. La construcción cultural de la personalidad: dialéctica del individuo y la sociedad

Puesto que se centra en la explicación sociológica de unos procesos sociales por otros, Marx se opone, en principio, a pensar las relaciones entre los hombres y la cultura en los términos tradicionales de la oposición entre el individuo y la sociedad. No le interesan las motivaciones psicológicas del individuo, sino la dialéctica de las formas básicas de la cultura y, eso, con vistas a su estudio especializado de la civilización capitalista. Pero, al poner los fundamentos filosóficos de su concepción general del hombre, de la cultura y de la historia, desmontó también, lúcidamente, la contraposición metafísica tradicional entre el individuo y la sociedad.

El hombre no es un animal social más, sino un animal político; y la existencia de un individuo propiamente humano totalmente al margen de la civilización, un absurdo teórico y una ficción de la imaginación literaria que sólo puede ocurrírsele a un individuo previamente civilizado cuando se encuentra circunstancialmente lejos de toda civilización.

«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 ocurrírsele 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).

Son los hombres —pero no los hombres en general, sino los hombres reales, los individuos que viven de hecho en cada momento histórico y en cada cultura concreta— quienes construyen la cultura y hacen la historia, pero siempre en unas condiciones históricas y culturales determinadas. El hombre es un producto de la cultura; y la cultura, la creación del hombre. Cuando la cultura es más dinámica y más rica, aumenta también el número y la excelencia de las personalidades más complejas y más creativas; y viceversa. Los individuos humanos se hacen física y psíquicamente, de ese modo, los unos a los otros; pero un individuo totalmente aislado no podría realizarse nunca como propiamente humano.

«Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con las que se encuentran directamente, que existen y transmiten el pasado» (Marx, 1975a: 233).

«Igual que la sociedad misma produce al hombre como hombre, éste le 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, 1978b: 380).

«Si el hombre es sociable por naturaleza, es en la sociedad donde 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).

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

Por lo tanto —ontogenética y filogenéticamente—, la complejización y el desarrollo psíquico —espiritual o subjetivo— de los hombres es el resultado del proceso de interiorización o de apropiación del medio humano y del enriquecimiento consiguiente de ese mismo medio en función de su construcción histórica creativa de ese mismo medio como algo objetivo.

«Pasando del punto de vista objetivo al subjetivo, la música es quien despierta en el hombre la sensibilidad musical; para un oído inmusical la mejor música *carece*

de sentido (...). Por tanto, los *sentidos* del hombre social no son los del hombre sin sociedad. Sólo el despliegue en los objetos de la riqueza del ser humano produce la riqueza de su sensibilidad subjetiva, un oído musical, un ojo sensible a la belleza de la forma, en una palabra *sentidos* capaces de placer humano, sentidos que se confirmen como facultades *humanas* en parte por su cultivo, en parte por su misma producción. Y es que no sólo los cinco sentidos sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.), en una palabra la sensibilidad *humana*, la humanidad de los sentidos, es coproducida por la existencia de su objeto, por la naturaleza *humanizada*. La formación de los cinco sentidos es obra de toda la historia humana» (Marx, 1978b: 383).

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

Tras su crítica del idealismo alemán, Marx llegó a la conclusión de que la vía más válida para entender la historia del pensamiento y el desarrollo cultural de la humanidad en general era, precisamente, el estudio de la civilización capitalista, como forma culminante de los mismos.

«La sociedad burguesa es la organización histórica de la producción más desarrollada y compleja. Las categorías que expresan sus relaciones, la comprensión de su organización, permiten comprender al mismo tiempo la organización y las relaciones de producción de todas las formas de sociedad pasadas, con cuyas ruinas y elementos ella ha sido edificada, de los cuales ella continúa arrastrando en parte consigo restos todavía no superados, mientras que meros indicios han desarrollado en ella toda su significación. En la anatomía del hombre está la clave para la anatomía del mono. Los indicios de las formas superiores en las especies animales inferiores sólo pueden ser comprendidos cuando la forma superior misma es ya conocida. La economía burguesa suministra, por lo tanto, la clave de la economía antigua, etc. Pero en modo alguno, de la forma en que proceden los economistas, que cancelan todas las diferencias históricas y ven en todas las formas de sociedad la forma burguesa. Se puede comprender el tributo, el diezmo, etc., cuando se conoce la renta de la tierra. Pero hay que no identificarlas. Puesto que además la misma sociedad burguesa no es más que una forma antagónica del desarrollo, determinadas circunstancias de formas anteriores se presentan en ella con frecuencia sólo de manera totalmente atrofiada o completamente caricaturizada. Por ejemplo, la propiedad comunal. En consecuencia, si es verdad que las categorías de la economía burguesa poseen una cierta validez para todas las demás formas de sociedad, esto ha de ser aceptado *cum grano salis*. Ellas pueden contener dichas formas de un modo desarrollado, atrofiado, caricaturizado, etc., pero la diferencia será siempre esencial» (Marx, 1977-1978, I: 29-30).

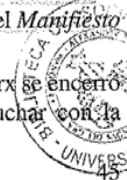
Su proyecto teórico inicial era el estudio crítico de todas y cada una de las dimensiones básicas de la civilización capitalista, para concluir con la explicación de su lógica de conjunto:

«Iré publicando en una serie de folletos independientes la crítica del Derecho, de la Moral, la 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 ese material» (Marx, 1978b: 303).

En la práctica no tuvo tiempo material más que para precisar su concepción general de la historia de la humanidad, cuya base histórico-natural atribuiría posteriormente a Darwin (Marx-Engels, 1973: 110), y para concentrarse, fundamentalmente, en la crítica de la economía política del capitalismo. De hecho, siguió alternando el trabajo político con el estudio científico de la economía capitalista, según la coyuntura política. Pero, desde 1852, se centró casi exclusivamente en el estudio de la lógica económica de la civilización capitalista, acumulando un manuscrito tras otro (desde la *Introducción a la crítica de la economía política* hasta las "Notas marginales al Manual de Economía Política, de Wagner"), y, aun así, dejó sin concluir su investigación básica.

La crítica marxiana de la economía política comenzó, de hecho, en 1843, con la lectura de dos artículos importantes publicados en los *Anales Franco-Alemanes* por otros dos jóvenes hegelianos: "Sobre la esencia del dinero", de Hess; y "Esbozo de crítica de la economía política", de Engels. Según el primero, la enajenación social y económica de la clase obrera es mucho más radical que la enajenación religiosa analizada por Feuerbach. Para poder sobrevivir, el trabajador asalariado tiene que vender su fuerza de trabajo en el mercado, de forma que las mercancías que él mismo produce —pero que son propiedad privada del capital que ha comprado su fuerza de trabajo— se le imponen avasallándole, cultural y psicológicamente, como una fuerza poderosa y extraña. Y de ahí que esa enajenación no pueda superarse sin acabar al mismo tiempo con la propiedad privada de los medios de producción. En cuanto al ensayo de Engels, constituye un primer esbozo riguroso —con centro en la teoría de la competencia— de los logros y las limitaciones objetivas del capitalismo y la teoría económica burguesa, y pone, además, un acento importante en la historicidad de ambos y en el esclarecimiento del sesgo interesado e ideológico de la economía política burguesa. Estos dos trabajos, pero sobre todo el segundo, reforzaron las conclusiones de sus primeras lecturas económicas y fueron la base para la evolución teórica de Marx desde la crítica abstracta de la propiedad privada y la condena moral del capitalismo de sus escritos anteriores a la justificación socioeconómica del comunismo en los *Manuscritos de 1844*, *La Sagrada Familia* y *La ideología alemana*. Después vino su asimilación crítica de la teoría del valor-trabajo de Ricardo y el descubrimiento de su uso político por los ricardianos de la época, con motivo de un viaje político y de estudios a Inglaterra, en 1846. Y eso culminó con una primera aplicación de su matriz heurística básica —el materialismo histórico— a la interpretación de conjunto de la civilización capitalista, en *Miseria de la Filosofía*, *Trabajo asalariado y capital* y el *Manifiesto Comunista*.

Al cerrarse la coyuntura revolucionaria de mediados de siglo, Marx se encerró durante muchos años en la biblioteca del Museo Británico para luchar con la



interpretación de los nuevos hechos económicos, tratando de articular una explicación rigurosa de los mismos. El perfeccionamiento de la teoría del valor, la teoría de la plusvalía y la teoría de la moneda, entre 1857 y 1858, fueron algunas de sus primeras contribuciones más válidas a la teoría económica. Pero la comprensión unitaria, dinámica e histórica del proceso de la producción, la circulación y la producción y la circulación conjunta del capital era una tarea muy difícil y compleja. Aparte de que tenía que encontrar, también, la forma *dialéctica* de exposición más idónea, sabiendo que

«llevar una ciencia mediante la crítica al punto en que pueda ser expuesta dialécticamente es una cosa enteramente distinta de aplicar un sistema lógico abstracto, de confección, a vagas nociones de ese mismo sistema» (Marx-Engels, 1973: 93).

De hecho, esa exposición dialéctica integradora de las principales categorías de la producción capitalista (producción y circulación; mercancía y dinero; capital, salario y plusvalía; etc.) sólo se logra en *El Capital*, donde el análisis de la mercancía, del dinero y de la circulación económica en general conduce al capital; el del capital, al de la producción; el de la producción, al de la plusvalía; el de la plusvalía —absoluta y relativa—, al del salario y la acumulación del capital; y así sucesivamente.

Para entender el capitalismo, Marx estudió a fondo la historia del capitalismo inglés —centro del capitalismo mundial de la época— y completó dicho estudio con el de las culturas precapitalistas: la antigüedad clásica y el feudalismo europeo ya se conocían entonces bastante bien, pero la información sobre la prehistoria, las culturas comunales primitivas y la evolución de África y la América precolombina era mucho más limitada. Con todo, aunque *El Capital* no es un libro de historia, sí es la obra de un historiador. Marx se centró en la teoría económica que hace inteligible el capitalismo como civilización histórica, combinando el análisis histórico con el teórico, partiendo del materialismo histórico como matriz heurística e hilo teórico conductor general; y trató de exponer dialécticamente, así, en el plano abstracto de la teoría, los vínculos reales y los condicionamientos objetivos del plano concreto de los hechos históricos.

En los manuscritos de 1857-1858 (publicados en 1939, como *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política*, que representan una primera síntesis, para uso personal, de esas investigaciones económicas), el lugar central lo ocupa aún la superación de la posición teórica de los ricardianos, temáticamente centrada —como la economía burguesa en general— en el estudio de la circulación económica. La lógica del intercambio mercantil (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 de libre competencia. Así, en ese enfoque

«está ya implícito el que aparezcan canceladas todas las contradicciones immanentes de la sociedad burguesa, y desde este punto de vista se busca refugio en él (...) con una finalidad apologetica de las relaciones económicas existentes» (Marx, 1977-1978, I: 179).

Por el contrario, cuando la investigación se centra en la producción y en las relaciones de 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 en unas condiciones de existencia antagónicas. Entonces se comprende que

«en la sociedad burguesa ya existente, tomada en su totalidad, esta fijación de precios y su circulación, etc., aparece como el proceso superficial, bajo el cual, sin embargo, se realizan otros procesos completamente distintos, en los cuales desaparece esta aparente igualdad y libertad de los individuos (...). Finalmente, no se ve que ya en la simple determinación del valor de cambio y del dinero está contenida en potencia la oposición del trabajo asalariado y capital» (Marx-Engels, 1977-1978, I: 186-187).

Marx profundizó en la misma dirección teórica, apoyándose en la teoría clásica del valor, en su *Contribución a la crítica de la economía política*. Los bienes económicos tienen un valor de uso (en tanto satisfacen necesidades humanas) y un valor de cambio (un valor en el mercado) y, aunque no todos los valores de uso son valores de cambio, 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 es la producción de mercancías como valores de uso que se producen para el intercambio, para ser cambiadas por otras cosas vendidas en el mercado a un determinado precio; es, por tanto, producción de mercancías que tienen un valor de cambio o producción de valores de cambio.

Ese tipo de producción es específico de ciertos modos de producción. Bajo la economía natural, los individuos producen 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 fabrica 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 que se define 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. Pero lo que aparece a primera vista no es eso, sino el intercambio mercantil de bienes por bienes, porque

«lo que caracteriza el trabajo que crea valor de cambio es que las relaciones sociales de las personas aparecen, por así decirlo, invertidas, como la relación social de las cosas» (Marx, 1970a: 53).

Encomiando a los economistas clásicos —y a Ricardo en particular— por haber visto que el núcleo de toda la actividad económica está en la producción y en las relaciones de producción, Marx critica a la pléyade de economistas vulgares de su época por afirmar que el mercado es la clave de la economía e instaurar así 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.

«Todas las ilusiones del sistema monetario provienen de que no se ve que el dinero representa una relación de producción social y de que la realiza bajo la forma de un objeto natural de propiedades determinadas» (Marx, 1970a: 50).

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”. Y, por último, 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*) y la teoría se expone de forma mucho más completa.

Por de pronto, el modo de producción capitalista se diferencia con precisión de otros modos de producción mercantil, puesto que

«surge tan sólo cuando el poseedor de los medios de producción y de los medios de subsistencia se encuentra en el mercado al *trabajador libre* como vendedor de su fuerza de trabajo y *esta condición histórica* entraña una historia universal. El *capital*, por consiguiente, anuncia desde el primer momento una nueva época en el proceso de la producción social» (Marx, 1975-1981, I.1.: 207).

Obligado a vender su fuerza de trabajo en el mercado, el trabajador se convierte en asalariado del capital. Los medios y objetos del trabajo son el *capital constante*. La fuerza de trabajo, el *capital variable*. El primero transfiere un valor fijo al producto; el segundo crea valor, y, tanto más, cuanto más eficazmente se lo explota. Como en el caso de las demás mercancías, el precio de la fuerza de trabajo en el mercado está en función de su valor de cambio: es decir, del tiempo social de trabajo empleado en producir 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. Lo que ocurre es que, en este caso, el capitalista compra una mercancía singular, puesto que produce un valor mayor que el necesario para su reproducción física y moral: un *plusvalor*. El trabajador

no está interesado en producir más valor que el necesario para reponer el desgaste de su fuerza de trabajo. Pero, como ha vendido su fuerza de trabajo al capitalista, además del *trabajo necesario* para reponerla, realiza un trabajo excedente o plus-trabajo, creador del plusvalor, que constituye, a su vez, el origen del beneficio y de su reparto entre el capital industrial, el mercantil y el financiero. Además, el capital tiende a llevar al trabajo al nivel mínimo de subsistencia, aunque no se trata de un mínimo fisiológico o animal, sino de un mínimo histórico-moral o humano, ya que las necesidades de su existencia laboral aumentan históricamente con el desarrollo de la civilización capitalista.

En el primer estadio histórico del modo de producción capitalista el plusvalor aparece como *plusvalor absoluto*, en función, básicamente, de la prolongación de la jornada de trabajo. Pero, con la *madurez del capitalismo*, es el *plusvalor relativo* —que descansa en la reducción del tiempo de trabajo necesario con el progreso de las fuerzas productivas— el que se impone, siendo la “tendencia natural del capital” la combinación sistemática del plusvalor absoluto y el relativo. Además, conforme aumenta la masa del capital constante respecto del capital variable, cambia también tendencialmente la *composición técnica del capital* y aumenta el *ejército industrial de reserva*, compuesto por los trabajadores que no encuentran comprador para su fuerza de trabajo. Por otra parte, el coste de las innovaciones tecnológicas crecientes determina la *caída tendencial de la cuota de beneficio*, pese a su moderación paralela relativa con el abaratamiento de los alimentos y con otros factores secundarios. Pero la competencia continua entre los distintos capitales, no sólo se traduce en una mayor progreso tecnológico, sino también en la crisis continua de las empresas menos competitivas y en la crisis cíclica del sistema en su conjunto, en la concentración de los medios de producción y la centralización del capital crecientes, y, por tanto, también, en la socialización objetiva de la producción a nivel mundial, hasta que la contradicción estructural entre la forma social de la producción y la forma privada de su apropiación se hace tan aguda que lleva a la superación revolucionaria del capitalismo y a su sustitución por el socialismo. Aunque hay que advertir también que se trata de un proceso complejo, de larga duración y que exige, además, el desarrollo de la conciencia de la clase trabajadora como clase en sí: y que, por lo mismo, la teoría marxiana del derrumbe del capitalismo es una teoría del derrocamiento consciente del capitalismo mediante la revolución socialista.

La *crítica marxiana de la economía política* se materializó en un cuerpo teórico y sistemático original con innovaciones notorias, como las siguientes: 1^ª) el tratamiento de la doctrina del valor y de la plusvalía para mostrar la ley del movimiento (la tendencia) de la sociedad moderna; 2^ª) el análisis de la forma general del plusvalor como clave de sus formas particulares; 3^ª) la tesis de que la fuerza de trabajo tiene un valor de cambio y un valor de uso, y que representa

el fundamento de la producción mercantil capitalista; 4ª) la idea de que el fetichismo de la mercancía es la forma irracional de manifestarse la explotación capitalista oculta tras él; 5ª) la explotación capitalista, como raíz de la alienación característica de la sociedad capitalista; o, en fin, 6ª) el relieve especial atribuido a la concentración y centralización creciente del capital como tendencia histórica resultante del proceso de acumulación.

2. Sociología marxiana del conocimiento

Aun cuando la obra teórica de Marx tiene su centro en la crítica de la economía política, hay también en ella "materiales" científicos fundamentales para la construcción de una sociología del conocimiento y de una sociología de la educación, estrechamente relacionadas. Dichos materiales fueron lógicamente elaborados a la luz del mismo "hilo teórico conductor" (el materialismo histórico), se enriquecieron notablemente con los resultados del análisis económico marxiano, y, como éste, forman parte también de la "crítica radical de lo existente" que Marx practicó sistemáticamente para contribuir al desarrollo de la conciencia crítica de la clase trabajadora asalariada. Por lo demás, aun cuando están mucho menos elaborados que la teoría económica, contienen, de hecho, ya el núcleo problemático y teórico de la sociología marxista de la educación.

2.1. Genealogía de la conciencia y teoría de la alienación

Como ha escrito un buen especialista en el tema,

«lo que la teoría marxiana de la alienación 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 de cada cultura, cada grupo social e incluso cada individuo concreto surge "espontáneamente" de su experiencia de unas determinadas condiciones materiales de existencia (de su producción y de su reproducción cultural instante a instante). Por lo demás, Marx no negó nunca la influencia de la conciencia sobre las condiciones materiales de la existencia humana. Pero insiste en que

«la conciencia no puede ser otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real (...); la moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología, y las formas de conciencia que a ella corresponden (...) no tienen su propio 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» (Marx y Engels, 1970: 26).

Las condiciones materiales de la existencia humana conforman espontáneamente, de por sí, la educación y la psicología básicas de la especie en general, la psicología típica de los diversos grupos y clases sociales y la psicología individual de cada persona concreta. Así,

«sobre las diversas formas de propiedad, sobre las condiciones sociales de existencia, se levanta toda una superestructura de sentimientos, ilusiones, modos de pensar y concepciones de vida diversos y plasmados de un modo peculiar. La clase entera los crea y los plasma derivándolos de sus bases materiales y de las relaciones sociales correspondientes. El individuo suelto, a quien se lo imbuye la tradición y la educación, podrá creer que son los verdaderos móviles y el punto de partida de su conducta» (Marx, 1975a: 258).

En ese sentido, el joven Marx partió, en principio, de la teoría de la alienación de Hegel y de Feuerbach, pero fue bastante más allá que ellos. De hecho, en los *Manuscritos de París* (1844) se explica ya la "falsa conciencia" por la naturaleza de las condiciones materiales de la existencia humana en la civilización capitalista. Con el capitalismo,

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

en tanto que el capital, como

«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, 1978b: 321-322).

En esas condiciones, la "falsa conciencia" espontánea de la clase obrera como trabajo asalariado y de la burguesía como capital se refuerza ideológicamente con la economía liberal. La fracción de la intelectualidad liberal especializada en el estudio de la economía política fija exclusivamente su atención "científica" sobre el intercambio mercantil de los bienes y la lógica económica de esa circulación; y prescinde, por lo mismo, del análisis de la lógica de la producción —sin la que no hay circulación— y de la lógica conjunta de la producción, la circulación y la distribución de los bienes como un proceso unitario. Es decir: del tipo de análisis que puede desvelar las claves últimas de la economía capitalista y explicar por qué, a pesar del ritmo histórico sin precedentes del desarrollo de las fuerzas productivas en la civilización capitalista, el trabajo asalariado es siempre un trabajo enajenado, alienado; y tanto más, cuanto más se desarrollan las relaciones de producción capitalistas.

Hegel había hablado de la enajenación universal de Dios (la Razón, Idea o Espíritu Absoluto) en los diversos niveles constitutivos de la naturaleza y en

la especie humana, desde sus orígenes a la culminación de su historia. Pero esa enajenación y esa objetivación de lo infinito en lo finito natural y en lo finito humano se superaba, progresivamente, con el avance de la Razón en función de la complejización estructural creciente de los procesos físicos, químicos y biológicos, primero, y con el progreso de la conciencia y de la creatividad intelectual del hombre —en el arte, la religión y la filosofía—, que culmina con el autoconocimiento absoluto de la Razón por la Razón en el idealismo filosófico alemán y la filosofía del propio Hegel, fundamentalmente.

Por otra parte, Feuerbach había explicado, frente a Hegel, que no es Dios, sino el hombre quien se enajena teóricamente, objetivándose en Dios: en el Dios de las religiones y la teología; y en el Dios de la filosofía idealista. Pero esa enajenación puede cancelarse mediante el desarrollo de la autoconciencia humana, impulsado por la crítica materialista de la religión, cuando se descubre finalmente que Dios —el Dios de la teología y el de la filosofía especulativa— y todas las propiedades supuestamente divinas no son sino un resultado más de la actividad intelectual como una extrapolación ideológica de la naturaleza y de las propiedades del mismo hombre.

En cambio, Marx —que esbozó su teoría de la alienación en sus *Manuscritos de 1844* y la desarrolló en los *Manuscritos de 1857-1858* y en *El Capital*— le dio a la enajenación humana un contenido básicamente económico, pasando así del plano teórico puramente especulativo de Hegel y Feuerbach al plano “teórico-práctico” del conflicto estructural y la lucha de clases entre el trabajo asalariado y la burguesía en la civilización capitalista. El trabajador asalariado se enajena en el acto mismo de la producción: formalmente, contrata “libremente” su trabajo en el mercado con el capitalista por un precio determinado; pero, por lo mismo, ese trabajo no es ya suyo y lo vivencia, de hecho, como propiedad de otro. Es más: el objeto que él mismo produce y que el capitalista vende luego en el mercado, le parece igualmente extraño y ajeno. E incluso el trabajo en general —que es la propiedad que distingue al hombre como hombre— no es para él más que un simple medio para reproducir la existencia humana, vendiéndolo a quien pueda y quiera comprarlo.

En las condiciones de la civilización capitalista, el trabajador no se reconoce a sí mismo como hombre, como un ser capaz de dominar culturalmente la naturaleza, transformándola progresivamente de morada hostil en medio humano; y en cuanto a los demás hombres —la sociedad— le son igualmente ajenos, y con tanta o más razón. Por su parte, el capitalista —el no obrero— es un hombre igualmente enajenado: el producto —que no es su producto— no le interesa por sí mismo, como materialización de la creatividad humana, sino como una mercancía con la que obtener un beneficio: y en cuanto al obrero, tampoco le interesa como hombre, sino como máquina de producir beneficios. Por lo

demás, cuanto mayor y más absoluto es el dominio de las relaciones de producción burguesas, más aumenta la cosificación del trabajo asalariado y de todas las relaciones sociales, con la consiguiente deshumanización del hombre y de la cultura —del mundo de los hombres—, en general.

TEORÍA DE LA ALIENACIÓN

	Según Hegel	Según Feuerbach	Según Marx
Sujeto enajenado	Dios	El hombre	El trabajo asalariado
Actividad en que se enajena	Del espíritu divino	De la conciencia humana	Del trabajo
Carácter de esa actividad	Teórico	Teórico (Falsa conciencia)	Práctico (Acto de la producción)
Objetivación del sujeto enajenado	Universal: en la naturaleza y en la historia	En Dios	En los productos del trabajo
Superación de toda alienación	Mediante el autoconocimiento absoluto de Dios por medio del hombre y como culminación de la historia de éste	Mediante la crítica materialista de la religión	Mediante la abolición de la propiedad privada de los grandes medios de producción y de la sociedad de clases

Como las relaciones sociales materiales —y, ante todo, las relaciones de producción, circulación y distribución de la riqueza— tienen, de por sí, una gran eficacia ideológica, los hombres —todos ellos— no pueden menos que “experimentarlas” como condicionamientos radicales de su propia existencia personal y social. De hecho, esas relaciones materiales “educan” básicamente a los hombres, condicionando su psicología social e individual. Eso explica, por de pronto, las diferencias existentes entre la psicología típica y la visión general de la realidad de las distintas clases sociales: el amo y el esclavo; el señor y el siervo; el capitalista y el trabajador asalariado; el intelectual y el obrero; el pequeño empresario, el grande y el mediano; la burguesía industrial, la mercantil, la financiera y la más puramente especulativa; etcétera. Pero hay más: las condiciones materiales en las que produce y reproduce su vida, día tras día, cada clase, cada grupo social y cada hombre concreto —que son siempre más o menos diferentes entre sí— modelan, continuamente y de forma diversa, la visión del mundo y del hombre y la orientación del pensamiento, el comportamiento y la afectividad de cada hombre.

Las ideas sobre los derechos del hombre —igualdad, libertad y reciprocidad—, en la civilización capitalista, por ejemplo, se explican con ese tipo de lógica; se van consolidando con la desaparición histórica de la aristocracia feudal como clase dominante y con la generalización paralela de la producción

capitalista: y se imponen firmemente con el desarrollo final del sistema monetario moderno. Y eso facilita extraordinariamente, a su vez, el trabajo ideológico de los economistas y de los especialistas del estudio del hombre y de la cultura como apologistas del capitalismo, que se refugian con predilección —significativamente y hasta hoy mismo—, en la lógica del intercambio mercantil simple, haciendo desaparecer, como por arte de magia, las contradicciones del orden social y económico capitalista, con su discurso sobre la “armonía de la libertad y la igualdad” y de la civilización capitalista como “un verdadero edén de los derechos humanos” (Rosdolsky, 1978: 214-215): las condiciones materiales de existencia humana en el capitalismo generan de por sí la visión de la economía capitalista como el reino de los derechos naturales del hombre —propiedad, libertad e igualdad—, porque —aun cuando cada hombre busca, de hecho, egoístamente lo suyo— todos son iguales como propietarios de su fuerza de trabajo y pueden cambiarla libremente en el mercado por otros bienes con un precio equivalente.

«La esfera de la circulación o del intercambio mercancías, dentro de cuyos límites se efectúa la compra y la venta de la fuerza de trabajo era, en realidad, un verdadero Edén de los derechos humanos innatos. Lo que allí imperaba era la libertad, la igualdad, la propiedad y Bentham. ¡Libertad!, porque el comprador y el vendedor de una mercancía, por ejemplo de la fuerza de trabajo, sólo están determinados por su libre voluntad. Celebran su contrato como personas libres, jurídicamente iguales. El contrato es el resultado final en el que sus voluntades confluyen en una expresión jurídica común. ¡Igualdad!, porque sólo se relacionan entre sí en cuanto poseedores de mercancías, e intercambian equivalente por equivalente. ¡Propiedad!, porque cada uno dispone sólo de lo suyo. ¡Bentham!, porque cada uno de los dos se ocupa sólo de sí mismo. El único poder que los reúne y los pone en relación es el de su egoísmo, el de su ventaja personal, el de sus intereses privados. Y precisamente porque cada uno sólo se preocupa de sí mismo y ninguno por el otro, ejecutan todos, en virtud de una armonía preestablecida de las cosas o bajo los auspicios de una providencia omniastuta, solamente la obra de su provecho recíproco, de su altruismo, de su interés colectivo» (Marx, 1975-1981, I.1.: 214).

Por otra parte, el fetichismo de la mercancía se refuerza extraordinariamente cuando ésta aparece con la forma del dinero: la monetarización capitalista integra todas las relaciones sociales, disolviendo los lazos personales e históricos e imponiendo la competencia de todos contra todos, en unas condiciones objetivas independientes de todos.

«El dinero, en cuanto posee la propiedad de comprarlo todo, de apropiarse de todos los objetos, es el objeto por excelencia. La universalidad de esa propiedad es la omnipotencia de su ser; por eso se le tiene por omnipotente (...). El dinero es el alcahuete entre la necesidad y el objeto, entre la vida humana y sus medios de vida. Pero lo que media mi vida, me media también la existencia de otros hombres en forma consciente. En eso se convierta para mí el otro.»

«¡Qué diantre! ¡Claro que tienes
Manos, pies, culo y cabeza!
Mas disfrutar con fuerza de una cosa
No la hace por eso menos mía.
Si es que puedo pagarme seis caballos,
Son por eso sus fuerzas menos mías?
Cuando corro con ellos soy un gran hombre
Cual si tuviera veinticuatro patas».
Goethe, *Fausto* (Mefistófeles, parte 1ª, esc. 4ª)

Shakespeare en *Timón el Ateniense* (acto IV, esc. 3ª de la trad. Alemana Schlegel-Tieck).

«¿Oro? ¿Brillante, precioso, amarillo oro?
¡No, dioses! No era súplica fatua la mía (...).
Tanto, puede hacer lo negro blanco, lo feo, bello;
Lo malo será bueno, como lo bajo noble,
El viejo será joven y el cobarde valiente.
(...).

Del altar le baja al cura...
Al enfermizo le hace arrojar las mantas.
Este esclavo amarillo suelta y ata
Vínculos sagrados como bendice al maldito;
Hace adorable la lepra, ensalza al ladrón y
Le da rango, respeto e influjo en el senado;
La viuda amojamada tiene otra vez amantes
Y, aunque se halle cubierta de llagas purulentas,
Carne asquerosa de hospital, rejuvenece
Con el aroma de un día de abril. Metal maldito,
Mala puta que se va con todos y trastorna
Los pueblos (...)

Y más abajo:

«¡Oh dulce regicida! ¡Oh noble división
Entre hijos y padres! Brillante seductor
Del más puro himeneo! ¡Oh valeroso Marte!
¡Oh galán siempre joven, amado con ternura,
Cuyo amarillo brillo funde las nieves sagradas
En el seno purísimo de Diana!
¡Divinidad visible que lo imposible hermanas
Y les haces besarse! ¡No hay lengua que no hables,
Ni hallarse puede objetivo que te sea extraño!
¡Piedra de toque de los corazones! ¡Mira que tu esclavo, el hombre, se rebela!
¡Aniquila tu fuerza, confundiendo así a todos.
Y que el dominio del mundo corresponda a las bestias!»

«Shakespeare describe magníficamente la esencia del dinero. Para comprenderle mejor, comencemos comentando el pasaje de Goethe. (...).

»Mientras el dinero me dé *todo* lo que un corazón humano puede desear, ¿no dispongo de todas las cualidades humanas? Mi dinero, ¿no transforma todas mis flaquezas en su contrario? Si el *dinero* es el vínculo que me une con la *vida humana*, con la sociedad, con la naturaleza y los hombres, ¿no será el vínculo de todos los *vínculos*? ¿No podrá atar y desatarlos todos? ¿No será así también el *disolvente* universal? El dinero es "calderilla", la *moneda* verdaderamente *fraccionaria*, la "única" fuerza química de la sociedad. (...). El dinero es la *riqueza* de la *humanidad* en forma extrañada (...). El *dinero es medio y facultad* universal (...). Él convierte la *imaginación en realidad y la realidad en mera fantasía*. Transforma las facultades *humanas y naturales reales* en ideas puramente abstractas, en *imperfecciones*, quimeras angustiosas, del mismo modo que bajo él *las imperfecciones reales y las quimeras*, las facultades realmente impotentes e imaginarias, se convierten en *facultades y potencias reales* del individuo (...). El dinero se manifiesta además como este poder *tergiversador* contra el individuo y contra los vínculos sociales (...). Él cambia la fidelidad en infidelidad, el amor en odio, el odio en amor, la virtud en vicio, el vicio en virtud, al señor en esclavo, al esclavo en señor, la estupidez en inteligencia, la inteligencia en estupidez. Puesto que el dinero como concepto vivo y activo del valor lo confunde todo y trueca todo, es también la confusión y trueque de todas las cosas, o sea el mundo tergiversado, la *confusión y trueque* de todas las cualidades naturales y humanas» (Marx, 1978b: 406-409).

«El desarrollo, por lo tanto, de los valores de cambio (y de las relaciones dinerarias) se identifica con la venalidad y la corrupción general. La prostitución general aparece como una fase necesaria del desarrollo del carácter social de las aptitudes, capacidades, habilidades y actividades personales. Expresado de forma más cortés se diría: la relación general de utilidad. Shakespeare ya concibió el dinero como el elemento que convierte en igual lo que no lo es» (Marx, 1977-1978, I: 91).

Ese proceso de reificación o cosificación humana y de fetichismo general se extiende igualmente a la esfera de la producción, ocultando al común de las gentes la lógica objetiva de la producción y su trascendencia social. Así, aunque objetivamente, el capital no es sino el resultado de la apropiación privada del trabajo social e históricamente acumulado, la visión normal de las cosas, no muestra el capital de ese modo, sino que presenta el trabajo exclusivamente como un componente más de la producción: "el capital emplea trabajo", como compra materias primas y otros medios de producción, con el fin de producir con ellos otras mercancías y venderlas 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, cuando aparecen 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, junto con la tendencia general a la igualación de la ganancia entre las distintas formas del capital, mixtifican todavía más la representación ideológica de la situación real. En el caso del capital mercantil, la ganancia comercial ni siquiera roza el dominio de la producción: se debe a la compraventa

"inteligente" del comerciante. En cuanto al capital dinerario, su ganancia es cosa de magia: ¡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, 2: 499-500).

Esa misma lógica materialista de la alienación ideológica explica también el fetichismo científico creciente y la estupidización del obrero, reducido a la condición de accesorio viviente de la máquina "inteligente", con la automatización de la producción, aparte de que se refuerza con la idiotización de todos los grupos sociales mediante el fomento capitalista del consumo por el consumo y la creación constante de necesidades artificiales.

«El refinamiento de las necesidades y de los medios para satisfacerlas produce a la vez un bestial salvajismo, la simplicidad absoluta y abstracta de la necesidad» (Marx, 1978b: 389).

«Hoy día, todo parece llevar en su seno su propia contradicción (...). Hasta la pura luz de la ciencia parece no poder brillar más que sobre el fondo tenebroso de la ignorancia. Todos nuestros inventos y progresos parecen dotar de vida intelectual a las fuerzas materiales, mientras que reducen la vida humana al nivel de una fuerza material bruta» (Marx, 1975b: 344).

Aunque el análisis marxiano de la eficacia ideológica de las condiciones materiales de la existencia humana se centra en los condicionamientos estrictamente económicos y en la civilización capitalista, su tesis básica sería válida para todas las dimensiones materiales —geográfica, social, económica, política, ideológica, etcétera— de la cultura y para cualquier cultura histórica real.

2.2. Crítica teórica y superación práctica de la religión y de la filosofía especulativa: Hegel y Feuerbach

Otra aplicación importante de esta sociología del conocimiento es la crítica de la religión y la crítica de la filosofía, con especial atención a Hegel y Feuerbach.

Todo comienza con la publicación de la *Esencia del cristianismo* (1841), de Feuerbach. La lectura de esa obra fue ideológicamente decisiva para la juventud de la izquierda hegeliana, que estaba atrapada todavía entre el idealismo subjetivo y la fidelidad al idealismo filosófico del maestro, por una parte, y la heterodoxia de su superación crítica de la religión con la ayuda de los materialistas ingleses y franceses de los siglos xvii y xviii. Porque en ese libro se explicaba convincentemente que el hombre es una especie natural más, que fuera de la

naturaleza no existe nada y que los dioses son una construcción fantástica de la imaginación y un reflejo de las potencialidades, las limitaciones y la experiencia general de los hombres. Pero lo más decisivo fue la insatisfacción intelectual del joven Marx con las conclusiones de Feuerbach. Éste planteó correctamente el problema de la creación y la reproducción cultural de la religión. Pero no lo resolvió realmente porque eso exige la ruptura radical con todo tipo de filosofía especulativa y la búsqueda crítica de la solución en la realidad misma —como lo haría un hombre común— y con los materiales empíricos y heurísticos del especialista.

«Feuerbach parte de la autoenajenación religiosa, del desdoblamiento del mundo en un mundo religioso y otro terrenal. Su labor consiste en reducir el mundo religioso a su fundamento terrenal. Pero el hecho de que el fundamento terrenal se separe de sí mismo para plasmarse como un reino independiente que flota en las nubes, es algo que sólo puede explicarse por el propio desgarramiento y contradicción de este fundamento terrenal consigo mismo. Por ende, es necesario tanto comprenderlo en su propia contradicción como revolucionarlo prácticamente» (Marx, 1970b: 666).

«Al mostrar Feuerbach que el mundo religioso no era sino la ilusión del mundo terrenal que en él mismo aparecía solamente como *frase*, se planteaba también, para la teoría alemana, por sí mismo, un problema a que él no daba solución, a saber: ¿cómo explicarse que los hombres “se metan en la cabeza” estas ilusiones? Y esta pregunta abrió a los teóricos alemanes el camino hacia una interpretación materialista del mundo, que no sólo *no carecía de premisas*, sino que, por el contrario, observaba empíricamente las premisas en la realidad en cuanto tales y era, por ello, cabalmente, una concepción *realmente* crítica del mundo. Esta trayectoria se apuntaba ya en los *Anales franco-alemanes*, en la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel* y en el trabajo *sobre la cuestión judía* (...). Hay que “dejar a un lado” la filosofía (...), hay que saltar fuera de ella y afrontar como un hombre sencillo y corriente el estudio de la realidad, para lo que se dispone, también en el terreno literario, de un inmenso material desconocido naturalmente por los filósofos» (Marx-Engels, 1970: 272-273).

Además, la superación de la religión en el plano teórico tiene que completarse en la práctica con la mundialización de la filosofía, en virtud de su extensión social como conciencia crítica del presente y del pasado vivo: de la religión —como expresión tradicional de las luchas teóricas de la humanidad; y del Estado —como resumen de sus luchas prácticas. Se precisa, por lo tanto, un nuevo tipo de filosofía: una *filosofía crítica*, radical, antidogmática y no utópica que parta de los intereses y las preocupaciones de los hombres actuales para influir transformadoramente sobre ellos.

«Cada vez está más clara la necesidad de buscar un nuevo centro para las cabezas realmente pensantes e independientes —le escribe Marx a Ruge, en carta de septiembre de 1843, a propósito de la orientación más idónea de los *Anales franco-alemanes*. Estoy convencido de que nuestro plan responde a una demanda real y necesidades reales tienen que poder ser satisfechas. Por tanto no tengo ninguna duda

de la empresa, siempre y cuando se emprenda en serio (...). Por otra parte, en esto consiste precisamente la ventaja de la nueva tendencia; nosotros no anticipamos dogmáticamente el mundo, sino que queremos encontrar el mundo nuevo a partir de la crítica del viejo. Hasta ahora los filósofos habían tenido lista en sus pupitres la solución de todos los enigmas (...). Ahora la filosofía se ha mundanizado. (...) No es cosa nuestra la construcción del futuro o de un resultado definitivo para todos los tiempos; pero tanto más claro está en mi opinión lo que hay que hacer actualmente: *criticar sin contemplaciones todo lo que existe*: sin contemplaciones, en el sentido de que la crítica no se asuste ni de sus consecuencias ni de entrar en conflicto con los poderes establecidos. De ahí que no esté a favor de plantar una bandera dogmática. Al contrario: tenemos que tratar de ayudar a los dogmáticos para que se den cuenta del sentido de sus tesis (...). Además, queremos influir sobre nuestros contemporáneos alemanes. La cuestión es cómo hacerlo».

«Dos hechos son innegables: que la religión por una parte y la política por la otra son los objetos que más interesan hoy a los alemanes. (...) La razón ha existido siempre, pero no siempre en forma racional. De modo que el crítico puede empalmar con todas las formas de la conciencia teórica y práctica, y desarrollar a partir de las *propias* formas de la realidad existente una verdadera realidad como imperativo y fin último. Por lo que toca a la vida real (...), lo mismo que la *religión* resume las luchas teóricas de la Humanidad, el *Estado político* expresa, dentro de los límites de su forma, *sub specie rei publicae*, todas las luchas, apetencias y verdades sociales. (...) La tendencia de nuestra revista la podemos resumir por tanto así: que nuestro tiempo llegue a entenderse a sí mismo en sus luchas y deseos (filosofía crítica). Es un trabajo por el mundo y por nosotros y sólo puede ser obra de una unión de fuerzas» (Marx, 1978d: 173-177).

2.2.1. Crítica teórica y superación práctica de la religión

Al enfrentarse a la religión, la nueva filosofía crítica tiene que

«explicarla partiendo de las condiciones empíricas y (...) demostrar cómo determinadas condiciones industriales y de intercambio llevan necesariamente aparejada una forma de sociedad y, por tanto, una determinada forma de Estado, y, con ello, a la par, una determinada forma de la conciencia religiosa» (Marx-Engels, 1970: 173).

Son los hombres los que crearon los dioses y no al revés; y

«si bien los griegos derivan sus gentes de la mitología, aquéllas son más antiguas que la mitología de los dioses y semidioses que ellas mismas crearon» (Marx, 1988: 170).

En general,

«el miserable elemento religioso se convierte en lo principal en la gens a medida que se acaban la cooperación real y la propiedad común: el aroma a incienso, lo que queda (...): el encadenamiento de los linajes, especialmente al surgir la monogamia, se presenta como algo lejano y la realidad del pasado cobra el reflejo fantástico de una imagen mitológica» (Marx, 1988: 172).

Con todo,

«para los hombres no han sido nunca lo más importante ni Dios ni sus predicados» (Marx-Engels, 1970: 271); y «solamente en gracia a las personas protegidas —es decir, que se protegen a sí mismas— y privilegiadas —es decir, que se rodean de privilegios ellas mismas— se adoraba a los seres superiores y se sacrificaba a los espectros» (Marx-Engels, 1970: 180).

Como racionalización ilusoria de la experiencia general de los hombres,

«toda mitología somete, domina y conforma las fuerzas de la naturaleza en la imaginación; desaparece, por lo tanto, con el dominio real sobre ellas» (Marx, 1977-1978, I: 35).

Como forma histórica del pensamiento general, la religión resume la experiencia y modela educativamente las ideas, los deseos, los afectos y la psicología del hombre en general. Como universo ideológico de las culturas tradicionales organizadas sobre la base de la explotación económica y de la dominación social y política de unos hombres por otros, sólo puede proporcionarles un consuelo moral subjetivo y una felicidad ilusoria. Es, por tanto, la expresión a un tiempo de la capacidad excepcional de la especie humana y de su inmadurez histórica, de su rebelión contra su miseria real y de su embrutecimiento social y psíquico en esas condiciones históricas. Pero, por lo mismo, para “superar la religión” y alcanzar la felicidad real no bastan ni la crítica puramente “teórica” ni el progreso de la “razón científica” en general: para ello, hay que acabar, también, “prácticamente” y al mismo tiempo, con la explotación económica y la dominación social y política del hombre por el hombre.

«El fundamento de la crítica irreligiosa es: *el hombre hace la religión*, la religión no hace al hombre. Y ciertamente la religión es la conciencia de sí y de la propia dignidad, como las puede tener el hombre que todavía no se ha ganado a sí mismo o bien ya se ha vuelto a perder. Pero *el hombre* no es un ser abstracto, agazapado fuera del mundo. El hombre es *su propio mundo*, Estado, sociedad; Estado y sociedad, que producen la religión “como” *conciencia tergiversada del mundo*, porque ellos son un mundo al revés. La religión es la teoría universal de este mundo, su compendio enciclopédico, su lógica popularizada, su pundonor espiritualista, su entusiasmo, su sanción moral, su complemento de solemnidad, la razón general que le consuela y justifica. Es la *realización fantástica* del ser humano, puesto que el *ser humano* carece de verdadera realidad. Por lo tanto, la lucha contra la religión es indirectamente una lucha *contra ese mundo* al que le da su *aroma* espiritual. La *miseria religiosa* es a un tiempo *expresión* de la miseria real y *protesta* contra la miseria real. La religión es la queja de la criatura en pena, el sentimiento de un mundo sin corazón y el espíritu de un estado de cosas embrutecido. Es el *opio* del pueblo».

«La superación de la religión como felicidad *ilusoria* del pueblo es la exigencia de que éste sea *realmente feliz*. La exigencia de que el pueblo se deje de ilusiones

es la *exigencia de que abandone un estado de cosas que las necesita*. La crítica de la religión es ya, por tanto, implícitamente la crítica del valle de lágrimas, santificado por la religión. (...) La crítica de la religión desengaña al hombre, para que piense, actúe, dé forma a su realidad como a un hombre desengañado, que entra en razón; para que gire en torno a sí mismo y por tanto en torno a un sol real (...). Es decir que, tras la superación del *más allá de la verdad*, la *tarea de la historia* es “ahora” establecer la *verdad del más acá*. (...) La crítica del cielo se transforma en crítica de la tierra, la *crítica de la religión en crítica del Derecho*, la *crítica de la teología en crítica de la política*» (Marx, 1978a: 210-211).

2.2.2. Crítica de la filosofía especulativa: Hegel y Feuerbach

Por su parte, la filosofía puramente especulativa es otra forma histórica del pensamiento general igualmente condicionada por las condiciones materiales de la existencia humana, aunque los filósofos —que viven de hecho de ella— se afanan siempre, interesadamente, en presentarla como el producto supremo de un pensamiento autónomo y puro.

«Los cambios de la conciencia, separados de las condiciones, tal como los filósofos los ejercen, como una profesión, es decir, como un *negocio*, son a su vez producto de las condiciones existentes y forman parte de ellas. Esta elevación ideal por encima del mundo es la expresión ideológica de la impotencia de los filósofos ante el mundo: la práctica se encarga de dar un mentís cada día a sus baladronadas ideológicas» (Marx-Engels, 1970: 450).

Por lo mismo,

«el problema de pasar del pensamiento a la realidad y, por tanto, del lenguaje a la vida, sólo (...) tiene razón de ser para la conciencia filosófica» (Marx-Engels, 1970: 668).

Al ser el lenguaje el soporte físico del pensamiento, el problema de la conciencia filosófica, en general, y el del filósofo —como especialista en las “ideas puras”—, en particular, no consiste sino en la reducción de las categorías filosóficas al lenguaje filosófico, en la traducción del lenguaje filosófico al lenguaje común, y en la interpretación de este último desde el mundo real.

«Uno de los problemas más difíciles para los filósofos es descender del mundo del pensamiento al mundo real. La realidad inmediata del pensamiento es el *lenguaje*. Y como los filósofos han proclamado la independencia del pensamiento, debieron proclamar también el lenguaje como un reino propio y soberano. En esto reside el secreto del lenguaje filosófico; en que los pensamientos encierran, como palabras, un contenido propio. El problema de descender del mundo de los pensamientos al mundo real se convierte así en el problema de descender del lenguaje a la vida. (...) Los filósofos no tendrían más que reducir su lenguaje al lenguaje corriente, del que aquél se abstrae, para darse cuenta y reconocer que ni los pensamientos

ni el lenguaje forman por sí mismos un reino aparte, sino que son sencillamente, *expresiones de la vida real*» (Marx-Engels, 1970: 534-535).

No obstante, todo eso resulta muy difícil para el propio filósofo, puesto que su método —como *el misterio de la construcción especulativa* (Marx-Engels, 1978a: 61-65) en general— consiste en una forma de abstracción que reduce sistemáticamente lo concreto real a pura categoría lógica. Y de ahí que no tenga nada de extraño “que de esta manera el mundo real pueda hundirse en el mundo de las abstracciones, en el mundo de las categorías lógicas”.

«¿Hay que extrañarse de que cualquier cosa, en último grado de abstracción —puesto que hay abstracción y no análisis— se presente en estado de categoría lógica? ¿Hay que extrañarse de que eliminando poco a poco todo lo que constituye la individualidad de una casa, de que haciendo abstracción de los materiales de que se compone, de la forma que la distingue, se llegue a obtener sólo un cuerpo en general; que haciendo abstracción de los límites de ese cuerpo, no se tenga ya más que un espacio; que haciendo por último abstracción de las dimensiones de ese espacio, se termine por no tener más que la cantidad absolutamente pura, la categoría lógica? A fuerza de abstraer así de todo sujeto los pretendidos accidentes, animados o inanimados, hombres o cosas, tenemos razón en decir que, en último grado de abstracción, se llega a obtener como sustancia las categorías lógicas. Así, los metafísicos, que al hacer estas abstracciones se imaginan hacer análisis y que, a medida que se separan más y más de los objetos, imaginan aproximarse a ellos hasta el punto de penetrarlos, esos metafísicos tienen razón a su vez al decir que las cosas de nuestro mundo son bordados cuya trama son las categorías lógicas. (...). ¿Qué tiene de extraño, después de esto, que todo lo existente, cuanto vive sobre la tierra y el agua, pueda a fuerza de abstracción, ser reducido a una categoría lógica, y que de esta manera el mundo real pueda hundirse en el mundo de las categorías lógicas?» (Marx, 1974b: 86-87).

De ese modo, el método especulativo de los filósofos explica también la tesis central del idealismo hegeliano y del idealismo filosófico en general: el mundo real es un producto del mundo ideal, y su conocimiento objetivo, un privilegio exclusivo del filósofo, que se presenta a sí mismo, por lo mismo, como el eje y el motor de la historia.

«El idealismo alemán (...) considera que el mundo está regido por las ideas, que las ideas y los conceptos son principios determinantes, que ciertos pensamientos constituyen el misterio —accesible a los filósofos— del mundo real. Hegel había llevado el idealismo positivo a su perfección. Para él no sólo se había transmutado todo el mundo real en un mundo de las ideas y toda la historia en una historia de las ideas. No se contenta con clasificar minuciosamente los objetos del pensamiento, sino que procura, asimismo, exponer el acto-productivo (...). Los críticos filosóficos alemanes aseveran de consuno que las ideas, representaciones y conceptos hasta aquí han determinado y regido a los hombres reales, que el mundo real es el producto del mundo ideal. Esto, que ha acontecido hasta este preciso instante, debe, empero, modificarse (...); el acto crítico de su pensamiento provocará necesariamente el derrumbe de lo existente» (Marx-Engels, 1970: 675).

A diferencia de Hegel, Feuerbach —como la tradición filosófica materialista en general— no admite más realidad que la naturaleza y ve el mundo ideal como producto de la experiencia sensorial del hombre. No obstante, su interpretación general de la realidad tiene, a su vez, algunas limitaciones importantes. Así, mientras Hegel y otros idealistas insisten en el movimiento esencial y en el desarrollo histórico del mundo ideal, Feuerbach ignora por completo que todo ser es agente; todo objeto, proceso; y la actividad sensorial humana, no sólo actividad “crítica” —especulativa y teórica—, sino también actividad “crítico-práctica” —experiencia y acción dialécticamente interrelacionadas— e histórica. La *“batalla crítica contra el materialismo francés”* que culmina con el comunismo inglés y francés del siglo XIX y que fue desatada por la izquierda hegeliana idealista, tuvo, por tanto, un fundamento objetivo. Pero Marx fue más allá que unos y otros en esa polémica filosófica histórica (Marx-Engels, 1978 a: 143-154), al exponer con objetividad y precisión las limitaciones explicativas del materialismo especulativo y de su concepción del hombre.

«La falla fundamental de todo el materialismo precedente (incluyendo el de Feuerbach) reside en que sólo capta la cosa (*Gegenstand*), la realidad, lo sensible, bajo la forma de objeto (*Objekt*) o de la contemplación (*Anschauung*), no como actividad humana sensorial, como *práctica*; no de un modo subjetivo. De ahí que el lado *activo* fuese desarrollado de un modo abstracto, en contraposición al materialismo, por el idealismo, el cual, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, en cuanto tal. Feuerbach aspira a objetos sensibles, realmente distintos de los objetos conceptuales, pero no concibe la actividad humana como una actividad *objetiva* (*gegenständliche*). Por eso, en *La esencia del cristianismo*, sólo considera como auténticamente humano el comportamiento teórico, y en cambio la práctica sólo se capta bajo su sucia forma judía de manifestarse. De ahí que Feuerbach no comprenda la importancia de la actividad “revolucionaria”, de la actividad “crítico-práctica”» (Marx, 1970b: 665-666).

No obstante, aun cuando

«comparado con Hegel, Feuerbach es muy pobre (...), hizo época *después* de Hegel, porque insiste en ciertos puntos que desagradaban a la conciencia cristiana, pero que eran importantes para el progreso de la crítica y que Hegel había dejado en una penumbra crítica» (Marx-Engels, 1973: 145).

En sus *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía* (1843), Feuerbach abordó la crítica del idealismo alemán a partir de su crítica previa de la religión.

«El secreto de la *teología* es la *antropología*, pero el secreto de la *filosofía especulativa* es la *teología* —la *teología especulativa*» (Feuerbach, 1976: 3).

El secreto de la filosofía especulativa es la teología especulativa, es decir, la racionalización del contenido, básicamente imaginativo e ilusorio, de las

religiones positivas de los teólogos —especialistas en lo divino—, concebido como trascendente e inaccesible en definitiva para la razón humana, como objeto de la fe, aun cuando el idealismo filosófico no hable de la fe sino de un infinito racional, de una razón absoluta y de la identidad entre lo infinito y lo finito, y entre el espíritu y la naturaleza.

«Así como en teología la *verdad*, la *realidad* de Dios, es el *hombre* —pues todos los predicados que realizan a Dios en tanto que Dios y convierten a Dios en un poder real, como poder, sabiduría, bondad, amor, incluso infinitud y personalidad, que tienen como condición la diferencia respecto de lo finito, sólo son puestos *en* y *con* el hombre—, así también en la filosofía especulativa lo *finito* es la *verdad* de lo *infinito*» (Feuerbach, 1976: 10).

Pero, por lo mismo,

«quien no abandona la filosofía hegeliana, tampoco abandona la teología. La doctrina hegeliana, según la cual la naturaleza, la realidad, es *puesta* por la idea, no es más que la expresión racional de la doctrina teológica según la cual la naturaleza es creada por Dios, el ser material por un ser inmaterial, es decir, abstracto (...). La filosofía hegeliana es el último refugio, el último pilar racional de la teología» (Feuerbach, 1976: 20).

«Es Feuerbach quien consume y critica a Hegel desde el punto de vista hegeliano al disolver el metafísico espíritu absoluto en el "hombre real sobre la base de la naturaleza", el que por primera vez consume la crítica de la religión, trazando a la vez los rasgos fundamentales —grandiosos y magistrales— para la crítica de la especulación hegeliana y por consiguiente de toda metafísica» (Marx-Engels, 1978a: 160-161).

Con la superación materialista de la filosofía hegeliana —al mostrar que la negación hegeliana de la religión restaura de hecho la teología y la trascendencia— Feuerbach prueba que "la filosofía no es más que la religión transpuesta en conceptos y así desarrollada". Funda, además, el "verdadero materialismo y la ciencia real, al convertir la *relación social del hombre con el hombre* en el principio fundamental de su teoría": la "filosofía especulativa", como expresión abstracta de las condiciones peculiares de la existencia humana, debe descender del cielo de la especulación al valle de lágrimas de la miseria humana. Pero, en tanto que la negación de la negación hegeliana —como "la expresión abstracta, lógica, especulativa de la historia"— representa el descubrimiento de la historicidad del hombre, Feuerbach ignora, por completo, la dimensión "práctica" —la "actividad sensible"— de la vida humana, que es la clave última de todos los enigmas teóricos.

«Feuerbach es el único que mantiene una relación *seria, crítica*, con la dialéctica hegeliana (...); él es quien verdaderamente ha acabado con la antigua filosofía (...).

Lo grande en Feuerbach es: 1º) Haber demostrado que la filosofía no es más que la religión traspuesta en conceptos y así desarrollada, otra forma y figura de la enajenación del ser humano y por tanto igualmente reprochable. 2º) Haber fundado el *verdadero materialismo* y la *ciencia real*, al convertir la relación social "del hombre con el hombre" en el principio fundamental de la teoría. 3º) Haber opuesto a la negación de la negación, que se pretendía lo absolutamente positivo, basado en sí mismo (...), lo percibido sensiblemente (...). Feuerbach concibe la negación de la negación como *mera* contradicción de la filosofía consigo misma, como filosofía que vuelve a afirmar la teología (trascendencia, etc.) después de haberla negado y por tanto contra sí misma (...). Pero Hegel concebía la negación de la negación, en cuanto implica una relación positiva, como la única y verdadera aserción, y, en cuanto implica una relación negativa, como el único acto verdadero y autónomo de todo ser. Con ello no hizo sino descubrir la expresión *abstracta, lógica, especulativa* del proceso de la historia, que aún no se ha convertido en la historia *real* del hombre como un sujeto ya formado, sino que sigue siendo *construcción, génesis* del hombre» (Marx, 1978b: 412-413).

«Feuerbach no se da por satisfecho con el *pensamiento abstracto* y recurre a la *contemplación (Anschauung)*, pero no concibe lo sensorial como actividad sensorial humana *práctica*. (...) Toda la vida social es esencialmente *práctica*. Todos los misterios que inducen a la teoría al misticismo encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica» (Marx, 1970b: 667).

Y, puesto que prescinde del desarrollo de la cultura —con su concepción ahistórica del hombre y su concepción abstracta del individuo—, Feuerbach tampoco puede explicar la religión como producto de una determinada fase —superable— de ese mismo desarrollo.

«Feuerbach resuelve la esencia religiosa en la esencia humana. Pero la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales. Feuerbach, quien no entra en la crítica de esta esencia real, se ve, por tanto, obligado: 1º) A prescindir del proceso histórico, plasmando el sentimiento religioso de por sí y presuponiendo un individuo humano abstracto, *aislado*; 2º) La esencia sólo puede concebirse, por tanto, de un modo "genérico", como una generalidad interna, muda, que une de un modo *natural* a los muchos individuos. Feuerbach no ve, por tanto, que el "sentimiento religioso" es, a su vez, un producto social y que el individuo abstracto que él analiza pertenece a una determinada forma de sociedad» (Marx, 1970b: 667).

2.2.3. Superación de la filosofía especulativa y realización de la filosofía crítica

Por el contrario, Marx ensayó con éxito la síntesis dialéctica de la tradición filosófica materialista y la tradición filosófica idealista, optando por el materialismo de Feuerbach frente al idealismo de Hegel e integrando en el mismo la dialéctica hegeliana, para superar el reduccionismo explicativo del primero.

El método dialéctico de Marx es, por su materialismo, la antítesis *directa* del hegeliano, pero la dialéctica idealista de Hegel representa la primera



sición amplia y consciente de las formas generales del movimiento dialéctico y de "su esencia, crítica y revolucionaria"; y de ahí lo ilusorio de la legitimación hegeliana de "lo existente" en la Prusia de la época por parte de la derecha hegeliana y de la fracción de la izquierda formada por los "teóricos puros".

«La dialéctica de Hegel es la base de toda dialéctica, pero sólo una vez que se la ha depurado de su forma mística, y precisamente esto es lo que distingue a mi método» (Marx-Engels, 1973: 197).

«Mi método dialéctico no sólo difiere del de Hegel, en cuanto a sus fundamentos, sino que es su antítesis directa. Para Hegel el proceso del pensar, al que convierte incluso, bajo el nombre de idea, en un sujeto autónomo, es el demiurgo de lo real; lo real no es más que su manifestación externa. Para mí, a la inversa, lo ideal no es sino lo material traspuesto y traducido en la mente humana. (...) La mistificación que sufre la dialéctica en manos de Hegel en modo alguno obsta para que haya sido él quien, por vez primera, expuso de manera amplia y consciente las formas generales del movimiento de aquélla. En él la dialéctica está puesta al revés. Es necesario darle la vuelta, para descubrir así el núcleo racional que se oculta bajo la envoltura mística. En su forma mistificada, la dialéctica estuvo en boga en Alemania, porque parecía glorificar lo existente. En su figura racional, es escándalo y abominación para la burguesía y sus portavoces doctrinarios, porque en la intelección positiva de lo existente incluye también, al propio tiempo, la inteligencia de su negación, de su necesaria ruina; porque concibe toda forma desarrollada en el fluir de su movimiento, y por tanto sin perder de vista su lado precedero; porque nada la hace retroceder y es, por esencia, crítica y revolucionaria» (Marx, 1975-1981, I.1.: 19-20).

Por lo demás y a diferencia de la filosofía especulativa, la filosofía crítica de Marx —como superadora del puro empirismo y del idealismo históricos— comienza con la exposición real de las cosas: con "la ciencia real y positiva, la exposición de la acción práctica, del proceso práctico de desarrollo de los hombres".

«Las premisas de que partimos no tienen nada de arbitrarias, no son ninguna clase de dogmas, sino premisas reales, de las que sólo es posible abstraerse en la imaginación. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con las que se han encontrado como las engendradas por su propia acción. Estas premisas pueden comprobarse, consiguientemente, por la vía puramente empírica» (Marx-Engels, 1970: 19).

«Este modo de considerar las cosas (...) parte de las condiciones reales y no las pierde de vista ni por un momento. Sus condiciones son los hombres, pero no vistos y plasmados a través de la fantasía, sino en su proceso de desarrollo real y empíricamente registrable, bajo la acción de determinadas condiciones. Tan pronto como se expone ese proceso activo de vida, la historia deja de ser una colección de hechos muertos, como lo es para los empiristas, todavía abstractos, o una acción imaginaria de sujetos imaginarios, como para los idealistas» (Marx-Engels, 1970: 27).

En segundo lugar, el monismo materialista y dialéctico marxiano elimina de raíz la posibilidad misma de la "filosofía pura", sustituyéndola por el saber real y el pensamiento científico general. De esa forma, "todo profundo problema filosófico se reduce a un hecho empírico, puro y simple". Por ejemplo: el dualismo ontológico, producto de la "antítesis de la naturaleza y la historia", "desaparece por sí mismo" ante la unidad de la historia natural y de la historia humana, de la ciencia natural y de la ciencia del hombre. Porque, en definitiva, la historia de la especie humana no es más que una etapa más —aunque culminante— de la historia natural. En cambio, los problemas auténticos y las dificultades reales del historiador comienzan siempre con la exposición real de las cosas en una época determinada.

«Allí donde termina la especulación, en la vida real, comienza también la ciencia real y positiva, la exposición de la acción práctica, del proceso práctico de desarrollo de los hombres. Terminan allí las frases sobre la conciencia y pasa a ocupar su sitio el saber real. La filosofía independiente pierde, con la exposición de la realidad, el medio en el que puede existir. En lugar de ella, puede aparecer, a lo sumo, un compendio de los resultados más generales, abstraído de la consideración del desarrollo histórico de los hombres. Estas abstracciones de por sí, separadas de la historia real, carecen de todo valor. Sólo pueden servir para facilitar la ordenación del material histórico, para indicar la sucesión en serie de sus diferentes estratos. Pero no ofrecen en modo alguno, como la filosofía, una receta o un patrón con arreglo al cual puedan aderezarse las épocas históricas. Por el contrario, la dificultad comienza allí donde se aborda la consideración y ordenación del material, sea de una época pasada o del presente, la exposición real de las cosas» (Marx-Engels, 1970: 27).

«Por lo demás, en esta concepción de las cosas tal y como realmente han acontecido, todo profundo problema filosófico se reduce a un hecho empírico puro y simple. Así, por ejemplo, el importante problema de las relaciones entre el hombre y la naturaleza (o, incluso, como dice Bruno —pág. 10—, la "antítesis de naturaleza e historia", como si se tratara de dos "cosas" distintas y el hombre no tuviera siempre ante sí una naturaleza histórica y una historia natural), del que han brotado todas las "obras inescrutablemente altas" sobre la "sustancia" y la "autoconciencia", desaparece por sí mismo ante la convicción de que la famosísima "unidad del hombre con la naturaleza" ha consistido siempre en la industria (...). ¿Qué sería de la ciencia natural, a no ser por la industria y el comercio?» (Marx-Engels, 1970: 47-48).

Al abordar la construcción de la ciencia del capitalismo, Marx parte de los criterios metodológicos de rigor del monismo materialista y dialéctico. El conjunto de la naturaleza, sus diversos niveles constitutivos y los seres o agentes individuales que componen cada uno de esos niveles son esencialmente unitarios, dinámicos e históricos. Los hombres, concretamente, construyen siempre su propia vida dentro de la biosfera en un medio histórico-cultural determinado, de forma que su historia, como una etapa más de la historia natural, está igualmente regulada por leyes objetivas, comenzando por la primacía real y explicativa de los procesos reales sobre las ideas, del medio cultural sobre los

individuos, de la ciencia del hombre y de la cultura sobre la psicología, y de la producción material de la vida humana sobre la formas de su organización social, política e ideológica. Pero, además, cada orden histórico-cultural ideal o concreto —cada modo de producción real de la vida humana y cada formación histórica determinada dentro del mismo— tiene sus propias leyes particulares, que deben investigarse con el método de la ciencia experimental: rastreo sistemático de los datos más pertinentes y de sus correlaciones empíricas; identificación teórica de las leyes reguladoras de un orden cultural igualmente determinado; y verificación empírica deductiva y sistemática de esas mismas hipótesis teóricas, finalmente. Y ése es precisamente el método que Marx aplicó en su investigación de las leyes que regulan el origen, la reproducción, el desarrollo y la desaparición histórica final del capitalismo, en virtud de su necesario reemplazo por otro orden histórico-cultural futuro igualmente determinado.

«Mi método *analítico*, que no parte del “hombre” sino de un período económico dado de la sociedad, no tiene nada que ver con ese método de entrelazamiento de conceptos que gustan de emplear los profesores germanos: “con palabras es fácil combatir, con palabras se puede construir un sistema”» (Marx, 1976: 179).

«La revista de San Peterburgo *Viéšnik Ievropi* (*El Mensajero de Europa*), en un artículo dedicado exclusivamente al método de *El Capital* (...), encuentra que mi método de investigación es estrictamente realista (...). Dice así: (...). “Para Marx, sólo una cosa es importante: encontrar la ley de los fenómenos en cuya investigación se ocupa. Y no sólo le resulta importante la ley que los rige cuando han adquirido una forma acabada y se hallan en la interrelación que se observa en un período determinado. Para él, es importante, además, y sobre todo, la ley que gobierna su transformación, su desarrollo, vale decir, la transformación de una a otra forma, de un orden de interrelación a otro. No bien ha descubierto esa ley, investiga circunstanciadamente los efectos a través de los cuales se manifiesta en la vida social... Conforme a ello, Marx sólo se empeña en una cosa: en demostrar, mediante una rigurosa investigación científica, la necesidad de determinados órdenes de relaciones sociales y, en la medida de lo posible, comprobar de manera inobjetable los hechos que le sirven de punto de partida y de apoyo. Al tal efecto, basta plenamente que demuestre, al tiempo que la necesidad del orden actual, la necesidad de otro orden en el que aquél tiene que transformarse inevitablemente, siendo por entero indiferente que los hombres lo crean o no, que sean conscientes o no de ello. Marx concibe el movimiento social como un proceso de historia natural, regido por leyes que no sólo son independientes de la voluntad, la conciencia y la intención de los hombres, sino que, por el contrario, determinan su querer, conciencia e intenciones... Si el elemento consciente desempeña en la historia de la civilización un papel tan subalterno, ni qué decir tiene que la crítica cuyo objeto es la civilización misma, menos que ninguna otra puede tener como base una forma o un resultado cualquiera de la conciencia. O sea, no es la idea, sino únicamente el fenómeno externo lo que puede servirle de punto de partida. La crítica habrá de reducirse a cotejar o confrontar un hecho no con la idea sino con otro hecho. Lo importante para ella, sencillamente,

es que se investiguen ambos hechos con la máxima precisión posible y que éstos constituyan en realidad, el uno respecto al otro, diversas fases de desarrollo; le importa, ante todo, que no se escudriñe con menos exactitud la serie de los órdenes, la sucesión y concatenación en que se presentan las etapas de desarrollo. Pero, se dirá, las leyes generales de la vida económica son unas, siempre las mismas, siendo del todo indiferente que se las aplique al pasado o al presente. Es esto, precisamente, lo que niega Marx. Según él, no existen tales leyes abstractas... En su opinión, por el contrario, cada período histórico tiene sus propias leyes... (...). Marx niega, a modo de ejemplo, que la ley de la población sea la misma en todas las épocas y en todos los lugares. Asegura, por el contrario, que cada etapa de desarrollo tiene su propia ley de la población... Con el diferente desarrollo de fuerza productiva se modifican las relaciones y las leyes que la rigen. Al fijarse como objetivo el investigar y dilucidar, desde ese punto de vista, el orden económico capitalista, no hace sino formular con rigor científico la meta que debe proponerse toda investigación exacta de la vida económica... El valor científico de tal investigación radica en la elucidación de las leyes que rigen el surgimiento, existencia, desarrollo y muerte de un organismo social determinado y su reemplazo por otro superior al primero. Y éste es el valor que, de hecho, tiene la obra de Marx.” Al caracterizar lo que él llama mi verdadero método de una manera tan certera, y tan benévola en lo que atañe a mi empleo personal del mismo, ¿qué hace el articulista sino describir el método dialéctico?» (Marx, 1975-1981, I.I.: 17-19).

Ahora bien, mientras

«los filósofos se han limitado a *interpretar* el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo» (Marx, 1970b: 668): «no podéis superar la filosofía sin realizarla» (Marx, 1978a: 216).

Es decir: lo que se necesita no son nuevas teorías especulativas sobre el capitalismo, sino su superación histórica en la práctica. Pero eso sólo se conseguirá mediante la explicación científica del capitalismo y el arraigo de la misma en la conciencia de los hombres, al hacerles entender sus problemas y al resolver sus necesidades en función de sus intereses. Porque, en general y en definitiva, el problema de la verdad del pensamiento es siempre un problema práctico que depende de su capacidad para aclarar a los hombres concretos sus problemas reales.

«El problema de si puede atribuirse al pensamiento una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema *práctico*. Es en la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento. La disputa en torno a la realidad o la irrealdad del pensamiento —aislado de la práctica— es un problema puramente *escolástico*» (Marx, 1970b: 666).

«La “*idea*” siempre ha quedado en ridículo al estar diferenciada del “*interés*”» (Marx-Engels, 1978a: 91).

«Las *ideas* no pueden llevar más allá de un viejo estado de cosas, sino siempre, únicamente, más allá de las ideas correspondientes al viejo estado de cosas mundial.

Las ideas no pueden *ejecutar* absolutamente *nada*. Para ejecutar las ideas se requieren hombres que empleen un poder práctico» (Marx-Engels, 1978b: 137).

2.3. Crítica de la burocracia y organización burocrática del saber y teoría de la reproducción escolar de la desigualdad social

Marx esbozó también, ocasionalmente, una genealogía materialista de la cultura, la educación y la psicología típicas del burgués, el pequeño burgués y otros grupos sociales, siendo, quizás, lo más significativo de todo la crítica de la burocracia y de la organización burocrático-escolar del saber moderno en su *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*.

Para Hegel, la historia del hombre es la historia del progreso de la conciencia y de la libertad humanas y de una complejización creciente de la cultura que culminan en la civilización occidental moderna y con su Estado como árbitro racional supremo de todos los problemas y conflictos sociales. Pero, en la práctica, esa filosofía política fue utilizada en Prusia por la derecha hegeliana para legitimar el Estado prusiano real, cuya función social principal era la defensa de la gran propiedad territorial señorial, presentándolo como juez y mediador social máximo. Aunque, por lo demás, con la filosofía política liberal ocurrió algo similar, puesto que se utilizó para mostrar al Estado liberal como la encarnación del ciudadano y de los derechos del hombre, cuando era, ante todo, el garante de la propiedad privada y del orden social capitalistas.

Según Hegel, la burocracia es la "clase universal" que, precisamente porque carece de intereses particulares, realiza la función mediadora suprema del Estado, imponiendo los intereses generales de la sociedad y logrando así 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 sistemáticamente valiéndose del poder que le confiere su control técnico del Estado; y, por eso, en lugar de esforzarse por conciliar los intereses de los distintos sectores sociales, aviva sus contradicciones buscando el propio provecho y alienta los conflictos que la favorecen.

Pero, además de saber todo esto, Marx explicó también con rigor la configuración de la psicología típica del funcionario (su educación especial) en función de la cultura burocrática. Examinó con precisión la lógica de esa psicología típica y sus orientaciones características: el formalismo y el tradicionalismo; el trato desapasionado con los usuarios de sus servicios; y la retórica y la fe de la propia equidad profesional. Y comparó lúcidamente la nueva burocracia del Estado laico liberal con la burocracia "jesuítica" o clerical del Antiguo Régimen, apuntando su similitud básica y esclareciendo sus diferencias, sus funciones sociales y políticas.

«El "formalismo del Estado" que es la burocracia (...) es una trama de ilusiones prácticas o la "ilusión del Estado". El espíritu burocrático es un espíritu jesuítico y teológico a más no poder. Los burócratas son los jesuitas y teólogos del Estado. La burocracia es la *republique prêtre*. (...) La burocracia posee en *propiedad privada* el ser del Estado, la esencia espiritual de la sociedad. El espíritu general de la burocracia es el *secreto*, el misterio guardado hacia dentro por la jerarquía, hacia fuera por la solidaridad de Cuerpo. Mostrar el espíritu del Estado, incluso la convicción cívica le parece así a la burocracia una *traición* a su misterio. La *autoridad* es por lo tanto el principio de su saber y la divinización de la autoridad su *convicción*. Sólo que en el seno de la burocracia el *espiritualismo* se convierte en *craso materialismo*, en el materialismo de la obediencia pasiva, de la fe en la autoridad, del *mecanismo* de una acción formal fija, de principios, opiniones y costumbres inmutables. En cuanto al burócrata particular, el fin del Estado se convierte en su fin privado, en la *caza de puestos más altos, en hacer carrera*» (Marx, 1978e: 58-59).

Según Marx, la "burocracia moderna" y la psicología del funcionario del Estado laico liberal son respecto a éste y la sociedad civil burguesa, lo que la "burocracia jesuítica" y la "psicología clerical" del funcionario del Estado monárquico-absolutista fueron, en su día, respecto de este último y de la sociedad señorial del Antiguo Régimen. Todos tienen la misma psicología típica: la práctica sistemática del arte del secreto y del argumento de autoridad; el formalismo y el tradicionalismo profesionales; el corporativismo profesional; y la retórica de la neutralidad del experto y la ética de la equidad. La "burocracia jesuítica" propugnó la alianza estrecha de la Iglesia y el Estado y pretendía hablar, ante todo, en nombre de Dios y de los intereses espirituales de la Iglesia entendida como comunidad de todos los creyentes. La "burocracia moderna", en cambio, propugna la separación de la Iglesia y el Estado, fomenta el desarrollo de la escuela como alternativa legitimadora del orden social y político, y se presenta a sí misma como representante del Estado y de los intereses integrados de las distintas fracciones de la sociedad civil. Pero, bajo la capa de esa solidaridad y ese altruismo teóricos, tanto una como otra defienden en la práctica sus propios intereses corporativistas y los de las respectivas clases dominantes: la aristocracia señorial, civil y eclesiástica, en el caso de la "burocracia jesuítica"; y el capital o, a lo más, la alianza oligárquica del capital y la renta de la tierra, en el de la "burocracia moderna".

La crítica marxiana de la burocracia incluye también la crítica de la organización burocrática del saber y de las profesiones políticas e ideológicas y la teoría de la legitimación credencialista de las desigualdades sociales, esbozando, en cierto modo, la teoría de la dominación burocrática capitalista, de Weber, y la teoría de la legitimación escolar de las desigualdades sociales, de los teóricos de la reproducción de la nueva sociología de la educación de los años setenta y ochenta del siglo xx.

En la sociedad moderna, la burocracia tiende a desarrollarse hasta atrapar a todos los ciudadanos en las redes del poder y del saber que la distinguen. Y lo hace, fundamentalmente, valiéndose de la cultura escolar en general y del sistema de exámenes en particular.

«La burocracia es el círculo del que nadie puede escapar. Su jerarquía es una jerarquía del 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, 1978e: 59).

La jerarquización de la cultura escolar en tres niveles básicos —enseñanza primaria, secundaria y superior— reproduce la jerarquización del saber: saber superior, filosófico, de conjunto y profesional de la élite política e ideológica; saber especializado y semiprofesional de los cuadros y técnicos medios; y saber elemental, práctico y concreto de los trabajadores manuales. Pero, además, en la práctica, la reproducción desigual de los conocimientos en la escuela contribuye decisivamente a la reproducción de todas las desigualdades sociales, legitimándolas con su lógica credencialista.

«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» (Marx, *Cuadernos de Bruselas*, 1845. Cf. Lerena, 1983a: 293).

La desigualdad social y política se legitima mediante la escolar. La categoría escolar se mide por los títulos y las credenciales académicas. Los títulos se alcanzan en general aprobando los exámenes. Si son superiores y difíciles de obtener, convierten a sus titulares en sabios, aunque sean en realidad unos ignorantes. Y, en el caso de los títulos profesionales correspondientes a la superación de las oposiciones para las distintas funciones de la Administración estatal, otorgan, además, el derecho a disfrutar de las plazas “en propiedad”. Eso normalmente. Porque hay otro mecanismo, igual de eficaz, pero menos dificultoso y mucho más rápido para la patrimonialización de lo público. A saber: la recomendación y “el enchufe” de quien pueden conceder esas plazas públicas “en propiedad”, según “su libre arbitrio”: el rey, en la Prusia de Marx; y otras élites de poder, en la actualidad.

«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). (...) Aparte del vínculo objetivo del individuo con el cargo público, el examen, hay otro vínculo: el arbitrio del monarca» (Marx, 1978e: 63-64).

3. Sociología marxiana de la educación

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 la economía política marxiana del capitalismo. En cuanto a su temática concreta, pueden destacarse los siguientes puntos básicos: lógica histórica —cultural, educativa y psicológica— del trabajo; crítica del sistema escolar y de la pedagogía burguesa; y principios de la estrategia y la táctica escolares de la clase trabajadora en la sociedad burguesa de la época.

3.1. Educación y trabajo: lógica histórica —cultural, educativa y psicológica— del trabajo

La cultura tiene dos dimensiones básicas: material y simbólica. La educación consiste en el proceso de socialización (de configuración cultural) de la mente del hombre; o —dicho de otro modo— en el proceso de interiorización psíquica de la cultura. Puesto que el hombre se mueve siempre socialmente junto a otros hombres para satisfacer sus necesidades, comunicándose por medio del lenguaje y de otros símbolos y transformando técnicamente la naturaleza mediante el trabajo, la educación implica necesariamente un cierto grado de coerción y de disciplina social. Para humanizarse, todo individuo tiene que reconocer, interiorizar y recrear su propia cultura, su dimensión material y simbólica, su estructuración de conjunto y su dinámica unitaria. ¿Cómo? Aprendiendo a relacionarse socialmente transformándose de individuo animal en persona, a comunicarse por medio del lenguaje y de otras formas de comunicación simbólica hasta pensar más o menos por sí mismo, y a usar y fabricar eficientemente las cosas y los útiles, instrumentos y las herramientas. Pero eso es imposible sin el control y la configuración cultural de los instintos y de la psicología animal del hombre en general. Aunque, una vez supuesto esto último, cada individuo y cada grupo social puede enriquecer y enriquece, de hecho, siempre el medio humano con su propia creatividad, si bien en un grado mayor o menor, en función de la posición concreta que ocupa dentro del entramado histórico y concreto de su medio cultural, de las condiciones objetivas de posibilidad de la misma, de sus capacidades congénitas y del esfuerzo de cada uno para aprovecharlas.

También hay que distinguir muy bien entre educación e instrucción. La educación es la culturalización (o la “socialización”, según la terminología más usual) del hombre; es decir, la configuración de la mente de cada individuo y cada grupo social concretos por su propio medio histórico-cultural; o la interiorización psíquica de ese mismo medio, dicho de otra forma. En cambio, la instrucción se reduce a la transmisión sistemática de determinados conoci-

mientos, más o menos especializados. También se habla de diversos tipos de educación —difusa o institucionalizada, familiar o suprafamiliar, escolar o no escolar, oral o escrita, etcétera—, pero, propiamente, la educación es el resultado unitario de la interrelación conjunta de esas y otras formas especiales de educación en su totalidad.

Ahora bien, según Marx lo que distingue a la especie humana es el trabajo. Como el resto de los animales, el hombre lucha por la supervivencia, pero se distingue de todos ellos porque produce constantemente su propia vida mediante el trabajo: es decir, transformando social y técnicamente la naturaleza con la guía "ideal" del pensamiento, como lenguaje interiorizado.

«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.1: 216).

El trabajo —como la cultura, la educación y la psicología humana— se transforma históricamente. Su función educativa depende siempre de las condiciones socioeconómicas particulares de la cultura en la que cada hombre tiene que producir su vida y de la dirección histórica de la transformación de esa cultura en cada momento, como resultado de su construcción social y de las contradicciones existentes entre los intereses de los diversos grupos y clases sociales y de la lucha de todos para defenderlos. Como núcleo objetivo de toda cultura o civilización concreta, la organización y la dinámica históricas del trabajo (incluyendo la posición de cada individuo, grupo o clase social, dentro de ellas y su reacción frente a ellas) constituye el núcleo de la educación; y, en ese sentido, la historia del trabajo —y de la preparación para el trabajo— contiene también la trama principal de la historia de la educación.

En lo que atañe a la historia de la preparación para el trabajo, cabría hablar, en principio, de diversos tipos históricos básicos; en la cultura "comunal" primitiva, por ejemplo, los individuos se preparaban para integrarse en la producción mediante los juegos, la vida cotidiana familiar, el trabajo junto a los adultos y determinados ritos iniciáticos. Pero, limitándose a la civilización

capitalista-actual, hay que comenzar por recordar cómo se empleó sistemáticamente la coacción y la violencia material directa del Estado en la época del capitalismo primitivo-manufacturero para satisfacer la demanda de la fuerza de trabajo industrial: forzando el reclutamiento de los trabajadores mediante las leyes de pobres, la legislación contra la vagancia y otros mecanismos políticos similares. Con el capitalismo, el desarrollo de la división social y técnica del trabajo lleva a la sustitución del trabajo autónomo, personal y creativo del artesano por la dependencia del trabajo asalariado respecto del capitalista, la fragmentación y la mecanización del proceso laboral y la especialización de los trabajadores en una determinada fase del mismo. Durante un período histórico más o menos largo —según la nación y la región concretas— la división del trabajo de la civilización capitalista no logró imponerse por completo frente a la precapitalista. Pero, con la consolidación histórica del capitalismo como modo de producción dominante a escala mundial, la gente tuvo que vender su fuerza de trabajo para poder subsistir; es más, desde entonces, "el trabajador se ha convertido en una mercancía y para él es una suerte encontrar a quien venderse" (Marx, 1978b: 308). De hecho, el aprendizaje de la cultura económica capitalista es hoy algo más o menos espontáneo y universal en función de la necesidad objetiva del trabajo para poder subsistir, de la experiencia familiar del trabajo, de la multiplicación creciente y artificial de las necesidades, estimulando el consumo por el consumo mediante la publicidad y los *mass-media*, y de algunos otros factores. Pero, con ello, se ha intensificado también intensiva y extensivamente la alienación de los trabajadores y la de los hombres en general.

Como especie animal, el hombre surgió con el trabajo, cuando una estirpe determinada de homínidos logró desarrollar el lenguaje como nueva ventaja selectiva y acabó aislándose del resto de la especie en la reproducción. Desde la madurez de la civilización agrícola —si no antes, con las primeras culturas tribales patriarcales— la historia del trabajo ha sido, ante todo, la historia de la falsa conciencia humana y de la alienación del hombre. Pero, desde la consolidación histórica de la hegemonía mundial de la civilización capitalista, la alienación está degradando la biosfera a un ritmo tal que puede llegar a ser irreversible hasta amenazar incluso la supervivencia de la propia especie humana. Ciertamente, la suerte del hombre no está aún definitivamente echada. Pero, para impedir que llegue a estarlo algún día, habría que seguir el ejemplo de Marx cuando apuesta por el "fin de la prehistoria" para comenzar a poner las bases de "la historia". Es decir, por la construcción política de una única civilización mundial como alternativa a la historia de la alienación humana mediante el impulso de una organización mundial 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— y total —o capaz de

estimular el despliegue de todas las capacidades creativas del ser humano: una meta que, hoy por hoy, sigue pareciendo utópica, pero hacia la que se puede caminar potenciando el análisis científico del presente y una moral y una política radicalmente solidarias.

3.2. Crítica del elitismo político y pedagógico

En 1845, Marx resumió su concepción del mundo y del hombre en un par de páginas, con once notas, difundidas por Engels en 1888 y que se conocen como *Tesis sobre Feuerbach*. Pues bien, la tercera de esas tesis contiene, por de pronto, una crítica tajante de dos concepciones pedagógicas complementarias e igualmente reduccionistas: el determinismo histórico-cultural de Helvetius y otros ilustrados franceses; y la teoría elitista de la historia, de los ilustrados en general y de los socialistas y comunistas utópicos, como Owen.

«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, 1970b: 666).

Desde el siglo XVIII, el reformismo pedagógico ha venido siguiendo dos orientaciones básicas: la naturalista, de Rousseau, que tiene su principal antecedente en Sócrates-Platón; y la política, de los ilustrados. La orientación roussoniana pone el acento en la liberación de la conciencia y de las virtualidades naturales del individuo, en general, propugnando la remoción de los obstáculos culturales que impiden el desarrollo espontáneo de esas cualidades naturales. Por el contrario, la orientación política descansa en dos tesis básicas: la concepción general de la educación como configuración histórico-cultural de la mente humana; y la explicación del cambio histórico en función de la educación de las masas por las élites.

Según Marx, cada orientación reconoce solamente una parte de la verdad, por lo que las dos son igualmente reduccionistas. Frente a la tesis de Rousseau y de Sócrates-Platón, hay que explicar que la personalidad es la resultante de las condiciones psíquicas congénitas de cada hombre y de la configuración cultural de las mismas ("las circunstancias hacen al hombre"). Y, frente al elitismo político de la ilustración francesa y del socialismo y el comunismo utópico, hay que denunciar como falsa la contraposición entre los notables y las masas como los educadores y los educados, y hay que afirmar que todos los hombres son a la vez educadores y educandos. Porque, como el medio de cada hombre son

los demás hombres, la relación entre los hombres es siempre mutua, dialéctica; cada hombre es educado por los demás hombres y, al mismo tiempo, es educador de otros hombres. No hay individuo humano sin sociedad humana; ni sociedad humana, sin individuos humanos. Cada hombre se realiza como tal en la medida en que interioriza su cultura. Pero la cultura la construyen los hombres asociándose entre sí. De ese modo impulsan la historia y se educan mutuamente.

El materialismo ilustrado barrunta algo de todo esto cuando matiza su determinismo histórico-cultural contraponiendo la pasividad de las masas a la creatividad de las élites: una mayoría incapaz de actuar humanamente sin la guía de otros y una minoría de hombres originales, innovadores, creativos y nacidos para "la educación del pueblo, pero sin el pueblo". Marx alaba abiertamente la ruptura radical de los ilustrados con el idealismo filosófico "naturalista" y encomia el experimento de New Lanark de Owen desde el punto de vista educativo, por su combinación modélica de la instrucción escolar y la educación de los niños mediante su participación en el trabajo, junto a los adultos. Pero, denuncia, al mismo tiempo, como "verdades a medias", el determinismo histórico-cultural de Helvetius y otros ilustrados y el elitismo cultural, político y pedagógico de Owen y otros socialistas utópicos. "Las circunstancias hacen al hombre", pero "los hombres cambian las circunstancias". La élite política, intelectual y moral educa al pueblo, pero el pueblo educa, a su vez, a la élite: "el educador necesita a su vez ser educado". "Los hombres se hacen siempre todos los unos a los otros": en la medida en que transforman su medio, impulsan el cambio de su educación y, en definitiva, también, el de su psicología social y personal. Y cuando esa transformación del medio es revolucionaria, cambian radicalmente al mismo tiempo el medio, la educación y la psicología de los hombres: así ocurrió con la revolución burguesa frente al feudalismo; y lo mismo ocurrirá con la revolución socialista frente al capitalismo.

3.3. Crítica de la pedagogía y del sistema escolar 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 material de cada hombre y de cada clase o grupo social es el factor cultural más determinante de su educación y de su visión del mundo y del hombre. Pero, por lo mismo, en el campo de la educación y como intelectual comunista, a Marx lo que más le interesa es la crítica de la escuela y la pedagogía liberales de su propia época para poder esbozar la estrategia y la táctica político-escolar más correcta de la clase trabajadora. Aunque todo ello, claro está, en función de su concepción del intelectual comunista como especialista en el impulso del desarrollo de la conciencia crítica de la clase trabajadora asalariada. Y, de hecho, el principal resultado de ese interés es el apunte general de la estrategia y la

táctica político-escolar de la misma: 1) combinación del trabajo escolar y del trabajo productivo; 2) escuela laica, obligatoria, ideológicamente neutral y gratuita para quienes no pueden pagarla; 3) control popular de la burocracia escolar y crítica de la pedagogía burguesa; y 4) currículum técnico e integral —enseñanza intelectual, educación física y formación preprofesional.

Ese esbozo de los principios de la política escolar de la clase obrera, como una línea teórica y de acción opuesta a otras que Marx consideraba erróneas (como la del movimiento anarquista y la del reformismo alemán de Lasalle), comenzó con el *Manifiesto Comunista* y culminó con la *Crítica del Programa de Gotha* del nuevo Partido Obrero Unitario Alemán (1875), e influyó decisivamente en las discusiones programáticas y en los acuerdos políticos más importantes del movimiento obrero.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que la escuela forma parte de la civilización burguesa: por lo mismo, no se puede cambiar la una sin cambiar la otra, y, para poder hacerlo, hay que partir siempre del presente histórico y de sus condicionamientos concretos.

«El ciudadano Marx dice —se dice en las actas de las sesiones de 17 y 18 de agosto de 1869 del Consejo General de la I Internacional que resumen sus dos discursos sobre la enseñanza en la sociedad moderna— que esta cuestión implica una dificultad de tipo particular. Por una parte, se exige un cambio de las condiciones sociales para crear un sistema de enseñanza correspondiente y, por otra parte, se exige un correspondiente sistema de enseñanza para poder cambiar las condiciones sociales. Por esta causa debemos partir de la situación existente» (Cf. Manacorda, 1969: 98).

Marx insiste, ante todo, en la necesidad de combinar la lucha por la superación socialista de la política escolar burguesa con la lucha por la superación socialista de la civilización capitalista en general: para poder cambiar el sistema de enseñanza burgués hay que sustituir el capitalismo por el socialismo; y, para sustituir el capitalismo por el socialismo, hay que superar el sistema de enseñanza burgués (como el resto de las instituciones burguesas). Es lógico: no se pueden cambiar las partes sin cambiar el todo; ni se puede cambiar el todo sin cambiar las partes. Pero, ¿cómo se cambia lo uno y lo otro al mismo tiempo? Trabajando en la escuela y fuera de la escuela —como en cualquier otro campo particular de la civilización capitalista— con esa orientación política socialista y coordinando todas esas luchas parciales unitariamente, a escala de la sociedad civil y de la sociedad política.

Ahora bien, una vez supuesto esto, el primer principio de la política escolar de la clase trabajadora asalariada es la combinación del trabajo escolar y del trabajo productivo en la educación de la infancia y la juventud. Frente al divorcio burgués entre la enseñanza escolar y el trabajo productivo, Marx propugna la combinación de la instrucción escolar y la educación laboral, del trabajo

intelectual y el trabajo productivo. Pero no de cualquier forma, como puede ilustrarse con su crítica de la explotación infantil en las minas y en las fábricas de la época, que es implacable (Cabrera Montoya, 1986).

«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 libresa y magisterial en una escuela del trabajo y de la producción» (Cf. Carbonell, 1986: 239-240).

«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, 1978b: 101).

«Aunque tomadas en conjunto las cláusulas educacionales de la ley fabril son mezquinas, proclaman la enseñanza elemental como condición obligatoria del trabajo. Su éxito denota, 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 éstos. “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, 2.: 588-589).

En otros textos se matiza más ese planteamiento general. Las *Instrucciones para los delegados* londinenses del Congreso de Ginebra de la Asociación Internacional de los Trabajadores, por ejemplo, son bastante más precisas, aunque hay que valorarlas teniendo en cuenta la división técnica del trabajo en esa época.

«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 dieciseis 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» (Cf. Fernández Enguita, 1985a: 330).

Así, nueve años más tarde, en la *Crítica del programa de Gotha*, concretamente, insiste en la necesidad de señalar el límite de edad correspondiente a la exigencia socialista de la prohibición del trabajo infantil, en la imposibilidad de suprimirlo por completo de momento y en la conveniencia de exigir el control obrero de su regulación política en función de los intereses de los trabajadores y de la preservación de la cultura popular.

«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, 1968c: 42-43).

Marx insiste especialmente en la fuerza educadora transformadora del trabajo conjunto de los niños y adultos de la clase obrera. Según él, si se les separa, los niños estarán indefensos frente al control burgués del sistema escolar. Por eso, mientras las clases privilegiadas, que identifican la educación genuina con la educación escolar, tratan de imponer un sistema de enseñanza claramente dual —separando rígidamente la formación académica de la clase cultivada de la formación profesional de los trabajadores manuales— la clase obrera debe luchar por la combinación de la instrucción escolar y el trabajo productivo de sus hijos, junto a los adultos de su propia clase, para preservar su cultura y la cultura popular en general.

Otro principio político-escolar de la clase obrera debe ser la exigencia de un mínimo de escuela y un máximo de educación, y de una escuela laica, obligatoria, ideológicamente neutral y gratuita para quienes no pueden pagarla. Marx criticó las ilusiones meritocráticas y la confianza de los redactores del Programa de Gotha en una “educación popular general e igual a cargo del Estado” en la Alemania de 1875 con su ironía característica, siempre incisiva.

«¿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, 1968 c: 39).

Marx se había revuelto resueltamente ya en 1848 frente a los voceros ideológicos de la burguesía que defienden la libertad de enseñanza en nombre de la familia y de sus derechos sagrados, denunciando la corrosión capitalista de la familia obrera y la conversión de sus hijos en un artículo mercantil, para defender la educación social y de clase de la infancia y la juventud obreras.

«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 proletarios y los hijos se transforman en meros artículos de comercio e instrumentos laborales» (Marx, 1978c: 153).

Además de laica y obligatoria la escuela debe ser ideológicamente neutral. No basta con la sustitución del cura por el maestro y la separación de la Iglesia y el Estado en general. Hay que exigir el control popular de la dimensión burguesa del curriculum escolar, la eliminación de las disciplinas ideológicas y la definición estrictamente técnica del curriculum.

«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, 1978b: 159).

En cambio, respecto a la financiación de la enseñanza, hay que matizar la defensa teórica de su gratuidad general.

«Los proudhonistas sostienen que la enseñanza gratuita es un contrasentido, puesto que el Estado debe pagarla. Evidentemente que alguien debe pagarla, pero no precisamente aquellos que están en peores condiciones para hacerlo. El orador (Marx) no es partidario de una enseñanza superior gratuita» (Cf. Manacorda, 1969: 99).

El tercer principio de la política escolar de la clase obrera gira en torno a la denuncia de la patrimonialización del sistema de enseñanza por la poderosa

burocracia escolar, la exigencia del control popular de la misma y la crítica sistemática de la pedagogía burguesa.

«En los Congresos {de la I Internacional que trataron sobre la enseñanza general: Ginebra, 1866; Laussanne, 1867; y Bruselas, 1868} se ha discutido si la enseñanza debe ser estatal o privada. La enseñanza estatal está considerada como enseñanza bajo el control del gobierno, pero esto no es absolutamente indispensable. (...) En Massachusets (...) los comités que administran las escuelas son organizaciones locales: nombran a los maestros y seleccionan los libros de texto. El defecto del sistema americano reside en el hecho de que conduce a un carácter localista y que la enseñanza depende del nivel de cada distrito. (...) La enseñanza puede ser estatal, sin estar bajo el control del gobierno. El gobierno puede nombrar a los inspectores, cuya labor es vigilar el respeto a las leyes —sin que tengan el derecho a inmiscuirse en la enseñanza propiamente dicha— tal como los inspectores de fábrica vigilan la observancia de las leyes en las fábricas» (Cf. Manacorda, 1969: 98-99).

Marx desconfía del magisterio y de la intelectualidad pequeño burguesa como inspiradores de las orientaciones reformistas de la política escolar y de la pedagogía en general: la concepción meritocrática de la escuela (con Saint-Simon, por ejemplo); el ludismo pedagógico (de Rousseau y de Fourier, entre otros); el reformismo pedagógico, roussoniano o político-ilustrado; etcétera. Su crítica del ludismo pedagógico, por ejemplo, es contundente: la educación no puede reducirse nunca a un simple juego; aprender en la ociosidad es lo mismo que aprender ociosidad; aparte de que los niños son bastante serios y los trabajos realmente libres, poco 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, II: 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 costurerita» (Marx, 1977-1978, II: 119).

Por último, el ideal educativo de la infancia y la juventud obrera debe ser la formación auténticamente polivalente e integral de la utopía comunista.

«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 impuesto 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» (cf. Carbonell, 1986, 241).

Pero, de momento, hay que comenzar reivindicando un curriculum técnico e integral: enseñanza intelectual, educación física y formación científico-técnica

preprofesional. De hecho, Marx expuso por escrito esos contenidos curriculares en sus *Instrucciones a los delegados* del comité provisional de Londres para el Primer Congreso de la I Internacional, en agosto de 1867.

«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» (Cf. Carbonell, 1986: 242).

Y, de hecho, esa propuesta de Marx sobre la enseñanza tecnológica asociada a la enseñanza intelectual, al trabajo manual y a la gimnasia fue asumida en su congreso de Ginebra por la I Internacional, que la ratificó tres años después, en Basilea.

«La discusión ha comenzado con la propuesta de ratificar la resolución de Ginebra, que pide unir la enseñanza intelectual, con el trabajo físico, los ejercicios gimnásticos y la formación tecnológica. Ninguna oposición se ha formado contra esto».

«La formación tecnológica, deseada por los autores proletarios, debe compensar las deficiencias que surgen de la división del trabajo, la cual impide a los aprendices que adquieran un conocimiento profundo de su oficio. Pero se ha partido siempre de lo que la burguesía entiende por enseñanza técnica y, por consiguiente, se ha interpretado de un modo equivocado» (Cf. Manacorda, 1969: 99).

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 ÁVILA, J. M. (1977): «Marxismo y pedagogía. Hacia la construcción de la escuela socialista», *El viejo topo*, 12, Barcelona, septiembre, p. 16-22.
- BERMUDO ÁVILA, J. M. (1978): «Marxismo y pedagogía. De la socialdemocracia a Lenin», *El viejo topo*, 16, Barcelona, enero, p. 31-37.
- BOTTOMORE, T. (ed.) (1984): *Diccionario del pensamiento marxista*, Tecnos, Madrid.
- CABRERA MONTOYA, BL. (1986): «Limitaciones del análisis de Marx sobre la "legislación fabril", en *El Capital*. Discusión sobre sus cláusulas educacionales», *Revista de Educación*, 281, p. 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, p. 237-253.

- CARNOY, M. (1985): «Educación, economía y estado», *Educación y Sociedad*, 3, Akal, Madrid, p. 7-51.
- CORNU, A. (1967-1970): *Carlos Marx. Federico Engels*, cuatro vols., Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- DIETRICH, T. H. (1976): *Pedagogía socialista: origen, teorías y desarrollos de la concepción marxiana de la educación*, Sígueme, Salamanca.
- DOMMANGET, M. (1974): *Los grandes socialistas y la educación*, Fragua, Madrid.
- ENGELS, F. R. (1969): *Ludwig Feuerbach o el fin de la filosofía clásica alemana*, Ricardo Aguilera, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1982): *La crítica de la educación y la enseñanza en Marx* (tesis doctoral inédita), Universidad Complutense, Madrid.
- (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*, 4, Madrid, p. 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, p. 65-79.
- (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI, Madrid.
- FEUERBACH, L. (1976): *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía*, Barcelona, Labor.
- FISCHER, E. (1975): *Problemas de la generación joven*, Ayuso, Madrid, 1975.
- FITZPATRICK, S. H. (1977): *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes*, Siglo XXI, Madrid.
- FROMM, E. (1971): *Marx y su concepto de hombre*, FCE, México.
- GALBRAITH, J. K. (1989): *Historia de la economía*, Ariel, Barcelona.
- GOKZ, A. (1977): *Crítica de la división del trabajo*, Laia, Barcelona.
- GURVITCH, G. (1963): *La vocation actuelle de la sociologie*, vol. II, 2ª ed., París.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, M. I. (1975): *Hombre, trabajo, educación en Karl Marx*, Cuadernos de la cátedra de Historia de la Educación, Universidad de Valencia.
- HOOKE, S. (1974): *La génesis del pensamiento filosófico de Marx. De Hegel a Feuerbach*, Barral, Barcelona.
- HÖRNLE, E. (1978): «Reflexiones de K. Marx sobre algunos problemas fundamentales de la política escolar proletaria», en *La Internacional Comunista y la Escuela*, Icaria, Barcelona.
- ISRAEL, J. (1977): *Teorías de la alienación*, Península, Barcelona.
- JABUBOWSKY, F. R. (1971): *Les superstructures ideologiques dans la conception materialiste de l'histoire*, Etudes et documentation internationales, París.
- JEREZ MIR, R. (1985): *Marx y Engels: el marxismo genuino*, Cincel, Madrid.
- (1991): «El proyecto de Marx y Engels y la actualidad del marxismo», *Sistema*, 103, p. 19-32.
- (1994): *Marx (1818-1883)*, Ediciones del Horto, Madrid.
- (1996): «La filosofía de Marx. Superación de la filosofía especulativa y realización de la filosofía crítica», *Papeles de la FIM*, 2ª época, 5 (*Las ciencias y el marxismo*), p. 45-76.
- (1998): «La concepción definitiva de la filosofía de Marx y su aplicación en el *Manifiesto Comunista*», *Utopías*, 176/177, p. 273-303.
- (2000): «La fundamentación biológico-evolucionista de la naturaleza del hombre y de su medio biológico: una clave epistemológica decisiva para la unificación interdisciplinar de las ciencias del hombre», *Sistema*, 159, p. 121-134.
- (2001): «A propósito de Faustino Cerdón y la biología evolucionista», *Papeles de la FIM*, 2ª época, 17 (*John Desmond Bernal. Centenario*), p. 187-204.
- LERENA, C. (1983): «Marx o la crítica», *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid, p. 253-327.
- (1983b): «Cien años de Marx», *Cuadernos de Pedagogía*, 107, p. 73-75.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- LEVITAS, M. (1971): *Marxismo y sociología de la educación*, Siglo XXI, Madrid.
- LOWY, M. (1973): *La teoría de la revolución en el joven Marx*, Siglo XXI, Madrid, 3ª ed.
- LUKÁCS, G. (1975): *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo, Barcelona.
- (1976): *El joven Hegel*, Grijalbo, Barcelona.
- MCLELLAN, D. (1971): *Marx y los jóvenes hegelianos*, Martínez Roca, Barcelona.
- (1977): *Karl Marx. Su vida y sus ideas*, Crítica, Barcelona.
- MANACORDA, M. A. (1964): *Il marxismo e l'educatione*, Armando, Roma.
- (1969): *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona.
- MANDEL, E. (1974): *La formación del pensamiento económico de Marx*, Siglo XXI, Madrid, 6ª ed.
- (1978): *Alienación y emancipación del proletariado*, Fontamara, Barcelona.
- *El Capital. Cien años de controversias en torno a la obra de Marx*, Madrid, Siglo XXI.
- MARX, K. (1968a): *Trabajo asalariado y capital*, Ricardo Aguilera, Madrid.
- (1968b): *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Ariel, Barcelona.
- (1968c): *Crítica del programa de Gotha*, Ricardo Aguilera, Madrid.
- (1969): *Miseria de la filosofía*, Aguilar, Madrid.
- (1970a): *Contribución a la crítica de la economía política*, Alberto Corazón, Madrid.
- (1970b): «Tesis sobre Feuerbach», en MARX y ENGELS: *La ideología alemana*, Grijalbo, Barcelona, p. 665-668.
- (1974a): *Señor Vogt*, Zero, Madrid.
- (1974b): *Miseria de la filosofía*, Cultura Popular, México, 2ª de.
- (1975a): *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, en MARX y ENGELS: *Obras Escogidas*, I, Ayuso, Madrid, p. 229-328.
- (1975b): «Discurso pronunciado en la fiesta del aniversario del *People Papers*», en MARX y ENGELS: *Obras Escogidas*, I, Ayuso, Madrid, p. 92-103.
- (1975-1981): *El Capital*, Siglo XXI, Madrid, 3 t., 8 vols.
- (1976): «Glosas marginales al *Tratado de Economía Política* de Adolph Wagner», en M. DOBB et al., *Estudios sobre "El Capital"*, Siglo XXI, Madrid, p. 169-183.
- (1977-1978): *Líneas fundamentales de la Crítica de la Economía Política*, OME 21 y 22, Crítica, Barcelona.
- (1978a): *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, OME 5, Crítica, Barcelona, p. 209-224.
- (1978b): *Manuscritos de París*, OME 5, Crítica, Barcelona, p. 301-435.
- (1978c): *Manifiesto Comunista*, OME 9, Crítica, Barcelona, p. 133-169.
- (1978d): «Cartas a Ruge», OME 5, Crítica, Barcelona, p. 165-177.
- (1978e): *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, OME 5, Crítica, Barcelona, p. 1-160.
- (1988): *Apuntes etnológicos*, Siglo XXI, Madrid.
- MARX, K. y ENGELS, FR. (1970): *La ideología alemana*, Grijalbo, Barcelona.
- (1973): *Correspondencia de Marx y Engels*, Cartago, Buenos Aires.
- (1975): *La sagrada familia*, Claridad, Buenos Aires.
- (1976): *Critique de l'education et l'enseignement*, Introducción, traducción y notas de R. Dangeville, Maspero, París.
- (1978a): *La sagrada familia*, OME 6, Crítica, Barcelona, p. 1-248.
- (1978b): *Textos sobre educación y enseñanza*, Comunicación, Madrid.

- MEIER, A. (1984): *Sociología de la educación*, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- OLLMAN, B. (1971): *Alienation: Marx Conception of Man in Capitalist Society*, Cambridge University Press, 2ª ed.
- ORTEGA, F. (1973-1974): «La filosofía de la educación en Marx. Bases para su estudio», en *Revista Española de Pedagogía*, 122, p. 175-214; 123, p. 301-340; y 126, p. 191-225.
- ROTGGER I CERDÀ, J. M. (1986): «A vueltas de nuevo con la reproducción como método de análisis del sistema educativo», en FERNANDEZ ENGUIA, M. (ed): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Akal, Madrid, p. 255-270
- 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. (1981): *Marxism and Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- (1986): «Las perspectivas interaccionista y marxista en la sociología de la educación: una introducción», en FERNANDEZ ENGUIA, M. (ed): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Akal, Madrid, p. 155-161.
- SCHAFF, A. (1979): *La alienación como fenómeno social*, Grijalbo, Barcelona.
- SCHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- 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 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE DURKHEIM

La sociología de Durkheim hunde sus raíces en las condiciones culturales de la III República Francesa en general y en la tradición positivista de Comte y el conflicto político-ideológico entre el Estado laico y la Iglesia integrista católica en particular. Según Durkheim, el Estado democrático es el lugar cultural de la ciencia y el órgano rector de la "sociedad orgánica"; la escuela, el dispositivo institucional 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 ese medio histórico-cultural concreto y con una orientación ideológica personal 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 del hombre, en la que resalta sobre todo la autonomía real y explicativa de la conciencia social (de la dimensión simbólico-ideológica de la cultura). Partiendo de esa base histórico-cultural, político-ideológica, filosófica, epistemológica y sociológico-general, Durkheim es el primer sociólogo que se ocupa sistemáticamente de la construcción teórica de los fundamentos 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 histórico-culturales e ideológicos

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 del hombre y de la cultura 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 un sociólogo del orden social que ignora la problemática del conflicto y del cambio social; y la interpretación neoroussoniana y neoweberiana del mismo como sociólogo de la dominación 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 consensus 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, la sociología norteamericana continúa insistiendo en el supuesto 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 recordó en su día el primer titular de una cátedra de sociología de la educación en España,

«después de haber encerrado a la obra de Durkheim en una construcción normativista e integradora, el parsonsismo reprocha a éste no poder salir de ahí, no tener eso

que se llama teoría del conflicto. (...). Años después, cierto posparsonsismo, desde una perspectiva neoroussoniana y post-weberiana, descubre en él una sociología cosificadora, reificadora» (Lerena, 1983: 394-395).

Concretamente entre nosotros, F. Ortega, por ejemplo, autor de una tesis doctoral inédita sobre la sociología de la educación de Durkheim, concluye su prólogo a la primera edición española de *L'évolution pédagogique en France* (Ortega, 1982), con el apunte de una interpretación neoweberiana de ese tipo, que él mismo precisaría algunos años después (Ortega, 1986) y que acusa también 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 del conflicto y del cambio social. Ciertamente, funcionalistas y neoroussonianos no lo entienden así. Pero una lectura determinada de éste —fundamentada en la explicación de su personalidad, de su proyecto científico y de su obra en función de sus relaciones con los problemas sociales y con la civilización francesa de su época— resolvería probablemente ese litigio interpretativo, y posibilitaría, al mismo tiempo, también, la identificación, la integración y la superación dialéctica del fondo relativo de verdad de la visión funcionalista y de la neoroussoniana y/o postweberiana.

1.2. *Durkheim y su medio cultural: política liberal de la III República Francesa*

Durkheim nace en 1858 y su personalidad se configura bajo la influencia de una civilización dinámica y conflictiva. Siendo aún muy joven vive la crisis general de los años setenta, con la guerra francoprusiana, las consecuencias de la derrota francesa, la insurrección y el aplastamiento posterior de la Comuna de París y la proclamación final de la III República Francesa como trasfondo. Más tarde, es testigo de las transformaciones sociales más importantes de los ochenta:

el desarrollo industrial y la expansión colonialista del capitalismo francés, la reorganización de la 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 reformista democrático liberal que ensaya con relativa decisión una vía política intermedia entre la restauración tradicionalista y la revolución socialista, y cuya pieza clave será, precisamente, la reforma de la pedagogía y del sistema escolar tradicional que se inicia con las leyes Ferry, de 1880-1882.

De ese modo, el control religioso de la configuración ideológica de las conciencias fue siendo sustituido, relativamente, por la influencia educativa de una escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria, reivindicada también por los propios trabajadores. Al menos desde 1830, la nueva clase obrera había creado sus propias escuelas en el lugar mismo del trabajo para defender su propia cultura. Pero, posteriormente, abandonaron esa estrategia y esa táctica político-educativa para acabar con la explotación laboral de los niños, forzados por la intensificación de la competencia entre los propios trabajadores, entre otras causas. De hecho, en los informes de todas las delegaciones obreras presentes en la Exposición Universal de París (1867) se insiste ya 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. Aparte de que la política de unidad nacional y de secularización de la educación, impulsada por el reformismo democrático liberal, se vio finalmente favorecida por la expansión económica finisecular, con la disminución consiguiente del paro y la consolidación relativa de la paz social. Tal es, al menos, el punto de vista dominante entre los sociólogos que se han ocupado, en alguna medida, de las relaciones de Durkheim con su propio medio cultural.

«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 otra civilización occidental vivió, probablemente, el conflicto ideológico entre el tradicionalismo católico e integrista y el refor-

mismo político democrático liberal de un modo tan intenso y tan polarizado como la Francia de finales del siglo XIX y principios del XX.

«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).

Así se entiende mejor la sociología de Durkheim en general y, muy especialmente, su interés creciente por la problemática de la educación y el lugar central que ésta ocupa en su obra. Pero, aun cuando esa problemática y esa toma de partido personal condicionaron notoriamente su trabajo teórico, hubo quizá un asunto especialmente decisivo en ese sentido: el caso Dreiffus. Una cuestión 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, con el impulso consiguiente de la política escolar del reformismo democrático liberal.

«En efecto, el *Affaire Dreiffus* 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 anticlerical. 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 Dreiffus 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 problemática de la integración simbólica de las nuevas sociedades» (Ramos, 1982: XXI-XXII).

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

1.3. *Sociólogo y pedagogo del conflicto social y del desarrollo cultural*

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).

Ciertamente, la obra de Durkheim no sólo se levanta sobre una determinada plataforma ideológica, sino que suele interpretarse desde diversas perspectivas, no menos ideológicas. Frente a esto, una lectura más objetiva, aparte de apoyarse lo más fielmente posible en los textos originales del autor, debe esforzarse, ante todo, en delimitar con la máxima precisión posible la dimensión ideológica y la dimensión científica de dicha obra: y, sobre esa base, contraponer también con nitidez su pensamiento sociológico general y sus análisis más concretos.

En segundo lugar, Durkheim fue sociólogo y pedagogo, profesor de sociología y maestro de docentes. Nombrado *Chargé de Cours* de ciencia social en 1887 y titular de la primera *Chaire Magistrale* de ciencia social de la universidad francesa en 1896, impartió regularmente (desde 1887 a 1902) un curso de pedagogía de una hora semanal en la Facultad de Letras de Burdeos, dirigido a un auditorio formado en su mayoría por profesores de enseñanza primaria. Sustituto de F. Buisson, miembro del equipo del ministro de educación, J. Ferry, desde 1902, le sucedería también, en 1906, como titular de su cátedra, red denominada por el Ministerio como cátedra de *Ciencia de la educación y Sociología*, en 1913.

Por todo esto, es lógico que Durkheim emplee un doble discurso básico: un discurso normativo, político e ideológico, más personal, que comprende, a su vez, una filosofía social y una retórica moral, política y pedagógica; y un discurso científico-sociológico en el que hay que incluir su sociología de la educación. Y es igualmente lógico que ambos discursos respondan a una misma finalidad básica: influir, en lo posible, en el propio medio histórico-cultural. 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 lo mismo, 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 obra— en su filosofía social, en su sociología de la educación y en su sociología histórica. Y es precisamente la complejidad de los dos niveles discursivos (ideológico y científico) y de los dos planos científicos (teórico-general y analítico y particular) de su pensamiento y su no diferenciación de forma suficientemente explícita lo que da pie, objetivamente, a las diferentes lecturas ideológicas y científicas de este clásico de la sociología.

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 en torno al que se anuclean las principales categorías de la filosofía social durkheimiana.

Así, por ejemplo, el par conceptual básico *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 entre la civilización tradicional, rural y precapitalista y la civilización moderna, industrial y capitalista, contraposición que Durkheim vivencia como propia de una civilización en crisis y de cambios acelerados, la suya. El incremento del *volumen* (es decir, del número de individuos) y de la *densidad material y moral* de la civilización (esto es, el desarrollo de la población de las ciudades, de la interacción social, de los medios de comunicación, etcétera) constituye alguno de los rasgos principales de la representación abstracta de ese tipo de crisis y de transición. Y algo similar ocurre con la *anomia* social y con las principales formas en que esta última se manifiesta: desorden del mercado; ruptura de la cooperación entre patronos y obreros y regulación estricta de sus relaciones mutuas por sus intereses materiales particulares respectivos; invertebración creciente del trabajo científico, como 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, como clave, a su vez, del “malestar moral” de las sociedades contemporáneas.

Durkheim ve claramente la naturaleza dialéctica de la interdependencia 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 se encuentra en la complejización creciente de la división del trabajo. Es ese proceso cultural el que multiplica las posibilidades para la producción de individuos cada

vez más autónomos, más singulares, con una personalidad más rica y más profunda, y al mismo tiempo 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: 37-38).

Ahora bien, según Durkheim, ésa es precisamente la situación concreta de la *sociedad orgánica*: una civilización meritocrática en la que el proceso de división del trabajo posibilita la conciliación del enriquecimiento de la personalidad del individuo y el desarrollo de la solidaridad social. Por lo demás, no ignora la lucha de clases entre el trabajo y el capital, pero entiende que la "cuestión social" es, sobre todo, un síntoma de la situación de crisis producto de la transición histórica desde la *solidaridad mecánica*, propia de las *sociedades segmentarias*, a la *solidaridad orgánica*, característica de la *sociedad no segmentaria* o *sociedad orgánica*. Hacer posible ese tránsito es, pues, el problema principal de la sociedad de su tiempo; y contribuir a su resolución positiva, la función propia de la sociología y del sociólogo. Ahora bien, ¿cómo afrontarlo de forma eficaz?

Como hombre de su tiempo, Durkheim toma partido claramente por el reformismo democrático liberal de la Francia de la época, y eso se acusa lógicamente en los rasgos más característicos de su filosofía social más personal: 1) rechazo de las posiciones extremas del liberalismo puro y duro y del socialismo revolucionario; 2) defensa teórica y práctica del Estado democrático como lugar social de la ciencia y órgano rector de la "sociedad orgánica"; 3) función mediadora fundamental, en ese sentido, de las asociaciones profesionales de los patronos y los obreros; y 4) defensa teórica y práctica de la escuela moderna, de su lógica meritocrática y de su importancia como instrumento cultural imprescindible para la reorganización moral de la sociedad.

Mientras en la casi totalidad de las cátedras de economía política de Francia se defendía el liberalismo económico y político en su versión más puramente individualista, Durkheim denuncia esa misma interpretación del liberalismo por ignorar que lo social no puede tratarse nunca como cosa privada. Pero se opone igualmente, al mismo tiempo y con una rotundidad similar, al socialismo revolucionario, en sus dos versiones básicas: al comunismo utópico, por su ignorancia de la importancia de lo económico; y al socialismo marxista, por su reduccionismo economicista ("la cuestión social no es cuestión de estómago"). Según él, las contradicciones y los conflictos propios de la transición a la "sociedad orgánica" pueden solucionarse mediante la reorganización material y

moral de la civilización: la primera, con la acción decidida del Estado democrático, en general; y la segunda, con el impulso firme del desarrollo de la escuela moderna, en particular.

Como órgano central de la "sociedad orgánica", el Estado es el coordinador supremo de todas las instituciones sociales especializadas en la atención de las necesidades básicas de los ciudadanos, y los "agentes de la autoridad soberana", el principio orgánico de la civilización moderna. Pero, por lo mismo, el Estado es también el lugar de la ciencia más alta y de la política más eficaz. Su coordinación del conjunto de la civilización se materializa en la función deliberante del parlamento y en la función ejecutiva de la administración y del gobierno: y, en ese sentido, el Estado reflexiona y decide sobre los problemas y las ideas que generan constantemente los diversos grupos sociales, y la administración ejecuta lo que el Gobierno ordena.

«El Estado es un grupo de funcionarios *sui generis* 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 tiene de sí misma una representación más precisa» (Durkheim, 1950: 61. Cf. 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 ampliación constante de la intervención del Estado en la sociedad y la flexibilidad de sus relaciones mutuas (notas estas tres últimas, distintivas de la democracia), suponen también la existencia de determinados grupos sociales intermedios muy activos: las agrupaciones sociales de tipo territorial y las asociaciones profesionales de los patronos y los trabajadores, fundamentalmente, puesto que la familia y las sociedades parentales en general tienden a perder su protagonismo histórico con el desarrollo de la civilización moderna.

«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, el poder del Estado 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 diversos grupos sociales. Pero, para ello, la reorganización material de la civilización debe completarse con su reorganización moral. Y, en esta última, la escuela y el maestro tienen que ocupar la posición central.

Más concretamente, aunque el Estado no crea la cultura, sí que es la fuente última de la reproducción, el desarrollo y la legitimación de la cultura universal como funciones básicas de la escuela moderna, que debe ser también una institución fundamentalmente moral, con el maestro como principal encarnación de su autoridad.

En las condiciones culturales de la "sociedad orgánica", la escuela formará a hombres crecientemente autónomos, individuos genuinos, y la sociedad se reorganizará mediante una lógica estrictamente meritocrática. Porque, aun cuando la "sociedad orgánica" será también una sociedad desigual, sus desigualdades serán justas, al basarse exclusivamente en el mérito personal. Además, aunque las contradicciones sociales no desaparecerán totalmente, las que persistan no serán antagónicas ni llevarán consigo la "anomia" social. Es más: esta última sólo reaparecerá si no se respeta la lógica puramente meritocrática de la "sociedad orgánica" y de su eje escolar que lleva, de por sí, a una civilización con una diferenciación social creciente, pero también cada día más justa y más legítima.

La propuesta ideológica implícita en la filosofía social de Durkheim pretende afrontar las contradicciones de la civilización industrial, comenzando por la conciliación de su complejización material creciente y su imprescindible cohesión moral y por la reconciliación entre el individuo y el orden social. Pero, en la práctica, reduce los conflictos estructurales del capitalismo a un "problema social" básicamente moral y que puede resolverse moralmente. Porque, en definitiva, incluso las agrupaciones sociales intermedias entre el individuo y el Estado (que se definen como fundamentalmente económicas, de patronos y obreros conjun-

tamente, no burocráticas y de naturaleza *orgánica*) son, ante todo, fuentes de moralidad social.

Como filósofo social, Durkheim se preocupa, fundamentalmente, por la resolución pacífica de los conflictos sociales mediante el impulso político de la hegemonía del reformismo democrático liberal. Pero su confianza en la neutralidad del Estado y del sistema educativo moderno, en la justicia de la reproducción y el desarrollo meritocráticos de las desigualdades sociales y en el impulso escolar de la cultura "universal" es, claramente, utópica, aparte de ideológica. Porque esa filosofía social, armonizadora e irenista, que ignora las limitaciones del sistema escolar como instrumento institucional de la superación de la injusticia de la división del trabajo y del reparto de la riqueza y el mérito tradicionales, constituye una concreción ejemplar de las luces y las sombras propias de la posición político-ideológica de la fracción democrático-liberal de la burguesía, la pequeña burguesía y la "clase cultivada" de la Francia de la época.

2. Epistemología positivista y sociología 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 del medio humano sobre el individuo y de la ciencia social 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 cultural 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, ésta 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 del hombre y de la cultura es una posibilidad humana y una necesidad actual para hacer frente con éxito al prejuicio y al oscurantismo.

«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 reducirse 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).

Si bien cuenta con algunos precursores importantes, como Montesquieu y Saint-Simon (sin hablar de Marx, ignorado por el saber académico y la ciencia oficial de la época, por su radicalismo crítico y por su influencia política sobre la clase obrera), Durkheim entiende que la sociología es una ciencia a construir. Ahora bien, para abordar esa construcción, hay que empezar ante todo por el análisis crítico de la concepción vulgar de la sociedad y el subjetivismo idealista en general y del psicologismo en particular. El hombre no puede vivir sin un duplicado ideal del mundo y del hombre y de sus relaciones mutuas, pero sólo la crítica y el método científico pueden conducirlo desde la ideología —mítica o filosófica— a 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, 1970 a: 66), más concretamente, hay que romper críticamente con la epistemología individualista y psicologista que está en la base de la teoría convencionalista de la sociedad: la sociedad tiene una

realidad propia, externa a los individuos, y, 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 ésta 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.

Por lo mismo, Durkheim arremete críticamente contra Hobbes, contra Rousseau y contra todo tipo de contractualismo social. Pero también contra Kant, Spencer, Smith, Comte y, en general, contra epistemología individualista psicologista que todo lo explica por las tendencias congénitas 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 y antisociológico que, partiendo de los supuestos presociológicos de la Ilustración, interpreta 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; por el contrario, para la epistemología psicologista, el individuo es el principio y la sociedad, el resultado. Por lo demás, muchos sociólogos abusan de la epistemología teleológica que confunde las causas sociales (como respuesta a la pregunta de por qué existen las instituciones) con las causas finales (como respuesta a la pregunta de para qué existen o qué necesidades satisfacen): dos problemas independientes y que deben resolverse por separado.

«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: 133-34).

«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 eso 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 configuró en torno a la concepción de Hume sobre las leyes causales y se enriqueció en el siglo XIX con algunas aportaciones relativamente originales: los criterios para distinguir lo normal social de lo patológico, concretamente y por ejemplo, responden a la influencia de Claude Bernard y de su *Introducción al estudio de la medicina experimental* (1865), en particular. Según la concepción positivista de la ciencia —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 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.

Ahora bien, este determinismo epistemológico y metodológico no cuestiona la libertad humana. Véase, por ejemplo, la reflexión al respecto del 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-XXIX).

«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, al igual que Marx, Durkheim entiende que son los hombres, los individuos, quienes hacen la historia, pero sólo en la medida en que van interiorizando su propio medio histórico-cultural. Es más: son tanto más genuinamente humanos cuanto más extensa y profundamente asimilan su cultura y contribuyen a desarrollarla al enriquecerla mediante su propia creatividad personal. Por eso, Durkheim no ve la menor contradicción entre la posibilidad histórica de una autonomía individual y una solidaridad social igualmente crecientes, que es lo característico de la “sociedad orgánica”.

Por otra parte y en tercer lugar, además de distinguir entre causas y funciones, y de investigarlas separadamente, hay que atenerse también a otras 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. Pero, una vez supuesto esto, hay que afirmar también la primacía del medio social interno como factor determinante del cambio y la evolución sociales.

«La conveniencia o inconveniencia de las instituciones sólo pueden 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 realizado en otras obras y en otro momento. Y el conocimiento de ese análisis empírico da 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 humana

La epistemología de Durkheim enlaza directamente con una teoría general de la sociedad (o 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 pese a su relativa imprecisión terminológica, su insuficiente articulación categorial y cierta ambigüedad filosófica, en parte explicable por los condicionamientos académicos e ideológicos personales de Durkheim, su sociología general contiene elementos explicativos y materiales críticos tan esclarecedores como los siguientes: 1) dialéctica entre la individualidad genéricamente animal y la personalidad específicamente humana de cada hombre; 2) doble dimensión básica de la cultura —material y simbólica— y desdoblamiento de la cultura simbólica en cultura intelectual y cultura moral; 3) primacía real y explicativa de la cultura material sobre la cultura simbólica, y determinación materialista de la “conciencia social”; 4) autonomía real y explicativa relativa de la cultura simbólica como conciencia social, intelectual y moral; 5) función cultural, lógica y moral, de la religión como sistema de conocimientos, creencias y prácticas constrictivas de la sociedad arcaica; y 6) crisis de la religión y necesidad actual de un equivalente funcional de la misma para garantizar la cohesión intelectual y moral de la cultura, la educación y la psicología humana en las condiciones de la civilización moderna: el pensamiento científico general y la moral autónoma y laica.

2.3.1. Individualidad animal y personalidad humana

En primer lugar y pese a su relativa imprecisión teórica y terminológica, Durkheim ve ya claramente que la especie humana se distingue por la configuración del organismo animal de cada individuo por la conciencia —intelectual y moral— colectiva (“la razón”) y por “la sociedad” (la cultura) en general.

«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).

Según Durkheim lo que distingue al hombre como hombre no es su “ser individual”, sino su “ser social”; pero, en tanto que el primero es congénito, el segundo es de “origen social” (Schaub, 1982: 222-223) o cultural. De hecho,

la personalidad de cada hombre es la resultante de la configuración de su individualidad animal —el organismo, como unidad rectora del soma y la psique animal— por el medio humano: de su educación en una cultura concreta, con una determinada “razón” (o sistema de ideas, creencias y evidencias sociales) como clave principal e irreductible de por sí a la experiencia individual. De modo que, por lo mismo, cada hombre “se supera naturalmente a sí mismo” (desarrolla culturalmente sus capacidades congénitas), al sentir, conocer y actuar como tal hombre, en virtud de su educación en una “sociedad” o cultura concreta.

Ahora bien, por otra parte, esa “sociedad” —o cultura—, constituida por la red que resulta de todas las relaciones prácticas entre los individuos y los grupos que la componen, tiene, a su vez, una base material y una “trama” simbólica, causalmente interrelacionadas.

«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 aquella, 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. Cf. Rodríguez Zúñiga, 1978: 16).

Aun cuando Durkheim distingue la dimensión material de la cultura de su dimensión simbólica, opta más bien por la primacía real y explicativa de “la conciencia social” (de la cultura material), y no, como Marx, por la primacía real y explicativa de las condiciones materiales de la existencia humana (de la cultura simbólica).

«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).

De algún modo, Durkheim intuye también que el origen del hombre es el resultado histórico-natural —en la filogénesis, como en la ontogénesis— del control y la configuración culturales del comportamiento espontáneo e instintivo genéricamente animal. Porque, aunque no pudo situarse en la perspectiva teórica superior de la biología evolucionista, que comenzó a brotar con la biología experimental de Darwin y Paulov (Cordón, 1982), sí entrevió con claridad la naturaleza de la ontogénesis del hombre al definir los hechos sociales, al explicar la anomia social o al ocuparse de la educación en general.

«[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, 1970 a: 35 y 46).

Más concretamente, Durkheim explica la anomia social —en *El suicidio* y en *De la división del trabajo social*— con la teoría del hombre no socializado: el individuo que no interioriza adecuadamente la cultura, tampoco desarrolla su sensibilidad moral, por lo que es incapaz de superar su particularidad y acaba recayendo en una suerte de animalidad. Hay, pues, una tensión permanente entre el individuo y el medio humanos. Este último modela, de por sí, los modos de sentir, actuar y pensar, cuya asimilación por el individuo es la condición imprescindible para la reproducción de la vida social. De hecho, el individuo se realiza como persona en la medida en que interioriza así su propio medio. Ese mismo individuo impulsa el desarrollo histórico de la cultura recreándola personalmente de forma original. Pero también puede incurrir en la anomia social, cuando infringe las normas más imprescindibles para la cohesión de la sociedad; y, cuando eso se generaliza, hay una crisis social.

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

La clave principal de la cultura es el universo lingüístico-ideológico y la comunicación simbólica en general. Las relaciones sociales entre los individuos y los grupos humanos son, ante todo, relaciones simbólicas. El hombre se distingue por el lenguaje, como soporte de la experiencia colectiva, ya que el pensamiento subjetivo no es, en definitiva, sino lenguaje interiorizado. Pero, por lo mismo, el dominio del lenguaje es decisivo para la precisión del pensamiento del intelectual; y el pensamiento objetivo, la principal garantía de la acción eficaz por parte del hombre común.

«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, 1982 b: 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 simbólico-lingüísticas, las relaciones interhumanas son también morales. Ahora bien, la moralidad —que es imprescindible para la reproducción y la construcción sociales de la cultura y de la vida humana— exige la regulación de la práctica humana mediante la disciplina social y la solidaridad entre todos los miembros de la sociedad, con la subordinación consiguiente de los intereses privados a los comunes y del egoísmo al altruismo.

Como “sistema de reglas de acción que determina la conducta” la moral social está en el origen de toda 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, 1983: 21. Cf. 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, 1983: 40).

2.3.3. Determinación materialista de la conciencia social

En sus primeras obras, Durkheim se sitúa claramente en las posiciones ontológicas y epistemológicas del materialismo filosófico. Aunque sus planteamientos son siempre excesivamente abstractos y carecen de suficiente precisión, los textos no dejan lugar a dudas. Así, en 1886 y en 1887, en sendos análisis de las *Ecclesiastical 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*), que pretende explicar el origen y la reproducción históricos de los sistemas sociales antiguos

sobre la base de la religión, Durkheim afirma que la religión surge siempre 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. Cf. 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 determinado es una causa práctica y no teórica. Tal es el caso de ese sistema de representaciones llamado religión» (Recensión del libro de M. GUYAU, *L'irreligion de l'avenir*: 308. Cf. 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 del libro de M. GUYAU, *L'irreligion de l'avenir*: 308-309. Cf. Ramos, 1982: V).

Más tarde, en su primera obra importante, *De la división del trabajo social* (1893), la religión se explica por su origen más inmediato como producto de la conciencia común, característica 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 habría sido religioso: el sistema de conocimiento y el sistema de control jurídico-moral. Pero, dicho esto, Durkheim (que dedica, por cierto, su tesis doctoral a Foustel de Coulanges) afirma también que las variaciones de la conciencia colectiva se explican por la división del trabajo social y por las transformaciones históricas de la misma, aunque no precisa más su punto de vista. No obstante, posteriormente, al concentrarse en la investigación de la problemática de las relaciones y el universo simbólico-ideológico, acentuó la autonomía de la lógica causal de los mismos, con la consiguiente atenuación de su materialismo filosófico primitivo.

«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 esa 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 la "concepción materialista de la historia", Durkheim vuelve a calificar como poco científico todo análisis causal de la conciencia social que no parta de los "hombres socialmente combinados" como sustrato real de la misma. Pero, al mismo tiempo, se distancia también claramente del materialismo histórico. Lo interpreta de modo reduccionista y mecanicista y reivindica la autonomía causal y explicativa de la religión como concepción del mundo y como sistema de control jurídico y moral histórica y culturalmente adecuado a la naturaleza de las sociedades segmentarias o arcaicas. Pero no aporta, por su parte, un modelo teórico del medio humano de tipo total, categorialmente bien articulado y con la suficiente precisión analítica.

«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 del 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 generis* 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).

«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. Cf. Rodríguez Zúñiga: 39).

Con todo, Durkheim no abandonará nunca su vago materialismo filosófico y tanto él como sus colaboradores de la revista *Année Sociologique* (1898-1913) prestarán 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, proporcionan el marco que posibilita la actividad normal del intelecto y, aunque tienen su origen en la religión, esta última es, a su vez, ella misma social y se explica por otras causas sociales. La trama estructural de la sociedad está constituida por las condiciones ecológicas y económicas y por la estratificación en grupos en función de las relaciones familiares y de parentesco, de la división del trabajo y de las relaciones de poder, entre otros factores sociales; y, como tal trama estructural, ese conjunto de factores determina las formas y las prácticas de la vida religiosa, ante todo, y el resto de las formas y las prácticas de la vida intelectual, indirectamente.

Tratando de mediar epistemológicamente entre el empirismo y el racionalismo filosóficos tradicionales, Durkheim defiende el origen (y la naturaleza) empírico, individual y contingente, y, al mismo tiempo, racional, social y necesario de las categorías del lenguaje y del pensamiento

«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 el lenguaje, el hombre puede abordar la construcción social de un duplicado mental de la realidad, al que por otra parte sacraliza, en un primer momento histórico. El individuo no puede vivir sin algún tipo de duplicado noético de la naturaleza, de la cultura y de su lugar en ellas. 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 el hombre se familiariza psíquicamente buscando la seguridad existencial que necesita frente a una morada natural difícil y hostil. Y cada individuo recrea relativamente ese sistema de ideas, creencias y valores que le proporciona su propia tradición cultural, como resumen de la experiencia humana..

«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 quiere comprender esta capacidad, tan singular en apariencia, de vivir por fuera de lo real, basta con vincularla a las condiciones sociales de las que depende» (Durkheim, 1982a: 394-395).

Gracias al pensamiento y al lenguaje, el hombre logra elaborar un duplicado ideal o noético del ambiente natural, de la biosfera y de su propio medio biológico (de la cultura). Ese universo simbólico-ideológico garantiza la comunidad intelectual y la comunicación social necesarias para la conservación y el desarrollo de cada cultura concreta y de los hombres que forman parte de ella. De hecho, ésa ha sido siempre la función "especulativa" de la religión hasta que, con la transición a la civilización industrial y pluralista, se produce la crisis definitiva de la religión, en su forma dogmática, y se impone la construcción social de un equivalente funcional, crítico y no dogmático, como nueva forma del pensamiento general.

«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).

Ahora bien, la sociedad no necesita sólo una unidad ideológica. También precisa de una dirección moral. Por lo mismo, además de proporcionar al hombre un universo simbólico-ideológico, la religión tuvo también una función moral fundamental, como garante en la práctica de la solidaridad social imprescindible para la conservación y el desarrollo de cada comunidad humana. Eso explica su carácter constrictivo: como sistema de creencias prácticas, obligatorias e íntimas, la religión fue siempre la forma cultural más importante del comportamiento de cada individuo y de cada grupo social por la sociedad. Pero, con la crisis de la religión, como consecuencia de la transición a la civilización industrial, no sólo se necesita una concepción crítica del mundo y del hombre, sino también una nueva moral autónoma y laica, como alternativa a la moral heterónoma y religiosa tradicional. Ahora bien, como formas históricas del pensamiento general y de la moral social, tanto la religión como la ciencia responden a una misma necesidad cultural: la regulación del comportamiento social y la integración teórica y práctica de todos los individuos y de los diversos grupos sociales en una misma comunidad.

«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).

Ante la crisis de la religión y de la moral en la Francia de la época, Durkheim no insistió tan sólo en la necesidad de un equivalente expresivo-funcional de la religión capaz de garantizar la cohesión intelectual y moral de la civilización moderna, sino que apuntó, además, el camino para encontrar su solución histórica: el fomento sistemático del pensamiento científico general y de la moral crítica y autónoma. Lo primero se indica claramente en los últimos capítulos de *L'évolution pédagogique en France*; y, en cuanto a lo segundo, puede ilustrarse con textos como el siguiente:

«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. Cf. Ramos, 1982: XX-XXI).

3. Sociología de la educación

La sociología general de Durkheim es una sociología de la cultura que contiene implícitamente ya toda una teoría de la educación; y esa teoría de la educación constituye, a su vez, la matriz teórica de su sociología de la educación y de su sociología del sistema escolar. Como afirmó nuestro primer sociólogo de la educación, 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 sus propios supuestos histórico-culturales e ideológicos y con vistas a la formación universitaria del profesorado de enseñanza primaria, esa sociología de la educación choca frontalmente con el psicologismo y el pedagogismo reduccionistas del pensamiento presociológico y de la concepción idealista de la educación entonces vigente. Por lo mismo, Durkheim trata, ante todo, de desmontarlos críticamente, con el fin de precisar la función de la psicología en la educación y de poner las bases de una nueva pedagogía, centrándose en el estudio de la educación real, como alternativa a la retórica de la educación teórica y abstracta tradicional: de hecho, los desarrollos teóricos de la problemática educativa en *Educación y Sociología*, no pueden entenderse sin el fundamento —empírico, sistemático e histórico— del tipo de análisis característico de *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, conviene comenzar recogiendo la definición de la educación más citada, con mucho, de Durkheim, pese a que dicha definición se limita, de hecho, a la educación infantil o socialización primaria.

«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, 1975a: 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, 1982 b: 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 un producto de la sociedad, de los demás hombres: es decir, en función del control de sus tendencias instintivas para satisfacer sus necesidades genéricamente animales, como condición *sine qua non* de la interiorización psíquica de la cultura. La educación no es creación espontánea del individuo sino producción histórica del mismo: producción cultural y no meramente natural; y, con mayor concreción, producción histórico-cultural, metódica y diferencial del sistema de hábitos mentales y prácticos de la psicología específica humana, que varía también con cada cultura histórica, con cada grupo social y con cada individuo.

La educación infantil es la primera educación, la educación básica. Proporciona al niños cualidades físicas específicamente humanas, destrezas técnicas y hasta una orientación preprofesional, pero, sobre todo, un sistema unitario de hábitos mentales y prácticos con centro en los hábitos ideológicos y morales. O, lo que viene a ser lo mismo, una psicología propiamente humana, con una concepción del mundo, de la sociedad y de sí mismo y un *ethos* determinados como núcleo de la misma, y con el siguiente contenido básico: la disciplina social y la autodisciplina personal; la adhesión emocional y la

fidelidad teórica y práctica a la sociedad política y a otros grupos sociales básicos; y la autonomía racional de la voluntad. Aunque, en abstracto, puede distinguirse la dimensión más puramente subjetiva de la mente humana de la más estrictamente social.

«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).

«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 del Hinojal, 1987: 525).

Sin la sociedad, sin los demás hombres —los actuales y los del pasado—, sin la tradición y el presente histórico, el individuo no puede realizarse propiamente como hombre. Pero esa asimilación de la cultura es imposible sin el bloqueo y el control de los instintos. Por eso la educación supone siempre cierto grado de coerción, de imposición y de disciplina física, intelectual y moral, primero social y, tras la culminación de la educación básica, social y personal; y, por lo mismo, la educación infantil comienza con la regulación social de la actividad física y psíquica del niño desde el momento en que nace y conlleva la inculcación de la primera noción del poder y de la autoridad. No hay, por lo tanto, una educación “natural”, espontánea o —en ese sentido— “libre” del niño; sino una educación “cultural”, más o menos consciente, con una dirección social que supone siempre cierto grado de coerción y control (que no es exactamente lo mismo que “represión”).

Por otra parte, la educación no termina con la educación infantil o básica, sino que es un proceso permanente que sólo concluye con la muerte del individuo y con la pérdida total de las capacidades humanas por parte de éste. Pero, además,

se complejiza también históricamente con el desarrollo histórico de la cultura en general, y con el de la explotación y la dominación del hombre por el hombre, en particular. Aunque, en el caso de Durkheim, esto último no aparece tanto explícitamente en sus obras sociológicas, sino, más bien, como el trasfondo problemático, político e ideológico central de su sociología histórica del sistema escolar y de su sociología de la reforma del sistema de enseñanza tradicional.

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

Ante todo, Durkheim comienza por fundamentar la posibilidad objetiva de una ciencia social de la educación; y, una vez hecho esto, afirma la necesidad de la misma, identifica su objeto central —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 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 y su dinámica conjuntas. Durkheim no usa la expresión "sociología de la educación", pero la cuestión del nombre le parece algo secundario. En cambio, no tiene la menor duda sobre la posibilidad objetiva de ese nuevo saber. Porque, por un lado, las leyes de la psicología social son irreductibles a las de la psicología individual; y, por otra parte, las reglas del método sociológico se pueden aplicar con todo rigor a los hechos educativos, como un tipo más de hechos sociales. Por lo demás, la sociología de la educación no es sólo un saber posible, sino también un saber cada día más necesario; para los educadores, por supuesto; pero también para los ciudadanos en general, como un instrumento eficaz para afrontar la crisis de la civilización contemporánea.

El objeto principal de la sociología de la educación es el estudio de la génesis y del funcionamiento del sistema educativo —como conjunto articulado de las prácticas educativas de una sociedad— y de las doctrinas pedagógicas correspondientes, en estrecha relación con el conjunto del sistema social —del que el sistema educativo es sólo una parte— y con una atención 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, 1975 a: 81).

Por lo demás, Durkheim hizo también una aportación importante al glosario básico de la nueva ciencia social. A él se debe, por ejemplo, la distinción terminológica precisa entre *educación difusa*, *educación doméstica* o *familiar* y *educación institucionalizada*; y la identificación de la *educación difusa* como propia de las culturas primitivas o en contraposición a la *educación institucionalizada*. Es más: muchas expresiones habituales actuales (como *práctica educativa*, *práctica pedagógica*, *práctica escolar*, *trabajo pedagógico*, *sistema de educación*, *sistema escolar* o *sistema pedagógico*), se deben igualmente a Durkheim. Aparte de que éste,

«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) y la naturaleza ideológica y normativa de esta última, a la vez que insiste en la necesidad de la fundamentación sociológica de la pedagogía moderna.

Según Durkheim, hay que abandonar la orientación psicologista tradicional de la pedagogía y sustituirla por otra básicamente sociológica. Lo que no quiere decir que la psicología no tenga una función pedagógica: como ciencia de la conciencia individual, resulta imprescindible para la didáctica. La sociología proporciona el conocimiento de la sociedad y de sus necesidades, y por eso es la clave principal del conocimiento de la escuela y de la educación que ésta debe impartir. Pero la forma de transmitir esa educación a cada niño sólo puede enseñarla la psicología.

«¿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 germen 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 la ilusión de autonomía de la educación y de la interpretación psicologista de las relaciones educativas como relaciones puramente interindividuales, por parte de la pedagogía tradicional. Así se explica el voluntarismo y el activismo característicos de la misma; y de ahí también la urgencia de la sustitución de ese psicologismo idealista y utópico por una práctica pedagógica fundamentada 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, a mitad de camino entre la ciencia y el arte. Pero, para ser efectiva en las condiciones críticas de la civilización actual, habría que basarla en la ciencia social de la educación. Aunque será difícil, porque esa ciencia está aún 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 necesario, 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, y 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 culturales 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 que pugnan por sustituirlas son igualmente normativas e ideológicas y se oponen a la objetividad y la imparcialidad científicas siempre que los intereses que las condicionan no coinciden con los de los grupos y las clases sociales más progresivas y con los del conjunto de la sociedad en general.

La organización económica y política de la sociedad constituye la base de su sistema educativo, de sus ideales pedagógicos y de las transformaciones históricas de ambos. Un determinado ideal pedagógico revela la visión de los objetivos de la educación de un grupo social con más o menos poder en una sociedad y un tiempo dados. Y hasta las técnicas pedagógicas están en función del tipo de hombre que pretende formar cada grupo social importante.

«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 enseñanza y la historia de la pedagogía como propedeútica 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 períodos 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 para ello que el estudio de la historia de la enseñanza y de la historia 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 costumbre, 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 sobremanera 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 determinarla».

«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 existente 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. Sociología del sistema escolar

El núcleo de la sociología de la educación de Durkheim es precisamente su teoría del 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 interna de la cultura escolar. Por lo demás, los puntos más significativos de la sociología durkheimiana de la escuela moderna son quizás 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, como claves principales de la definición sociológica de un determinado sistema de enseñanza (con lo que se apunta a la distinción actual entre "currículum manifiesto" y "currículum oculto"); y 4) esclarecimiento de las relaciones entre el sistema escolar y la división del trabajo: relación de la homogeneización/diferenciación escolar con la lógica de la escuela como reproductora de la división profesional del trabajo.

4.1. La escuela: medio moralmente organizado y 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 moral socialmente organizado" para la reproducción social de la estructura social objetiva, de sus instituciones 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 inculcar 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 cultural cerrado y conservador, el sistema escolar puede funcionar (y, de hecho, así funciona a veces) como una institución muy eficaz para la inculcación de una ideología y un *ethos* determinados, para la reproducción social de la discriminación y la desigualdad entre los grupos y las clases sociales y para la legitimación de la dominación de las clases privilegiadas sin ningún tipo de contestación o de resistencia. No obstante, la

observación y el análisis empírico prueban que lo más frecuente es el conflicto entre las clases y los grupos sociales privilegiados y los subordinados, con los cambios históricos consiguientes; y que en el sistema escolar se reproduce de algún modo ese conflicto estructural, con diversas formas de contestación y resistencia. Aparte de que también hay que contar con la relativa correlación objetiva de la división del trabajo y de la estructuración diferencial del sistema escolar. De hecho, Durkheim sólo habla claramente de esta última, al resaltar la contraposición entre la educación escolar de todos los individuos como miembros de una misma sociedad y la educación especial de los mismos de cara a su actividad laboral.

«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. Éste 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).

Por lo demás, la cultura escolar actual hunde sus raíces en la cultura escolar cristiana 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; de la vida cotidiana y de la profesional. Porque, aunque, por su complejidad y sus conflictos estructurales, la civilización industrial necesita de un tipo de educación esencialmente crítico y pluralista, también precisa de la integración político-ideológica de los individuos y los grupos sociales y del predominio de la solidaridad universal sobre el particularismo egoísta. Por eso, la sustitución progresiva de la Iglesia y la educación religiosa por la escuela y la educación laica. Pero, por lo mismo, también, la equivalencia funcional de la una y la otra, por encima de sus diferencias históricas objetivas, innegables: homogeneización e integración ideológica y moral de los individuos y los grupos sociales; y educación universal y especial.

5. Sociología histórica: sociedad, escuela y pedagogía

5.1. Un clásico de la sociología del sistema escolar

La evolución pedagógica en Francia es probablemente la obra más actual de Durkheim. Centrado en el estudio de las relaciones entre sociedad, escuela y pedagogía a lo largo de la historia francesa, ese trabajo aborda directamente el núcleo objetivo de la sociología de la educación. En cuanto a su rigor explicativo, baste decir que pasa por ser el clásico por excelencia de la sociología del sistema escolar. Apoyándose en la observación sistemática de los hechos y en el método genético y comparativo, Durkheim interpreta la lógica cultural de la educación y de la pedagogía francesa en función del conflicto de los intereses económicos y políticos existentes entre los diversos grupos y clases sociales, del cambio social resultado de dicho conflicto y de la dirección principal de su desarrollo histórico. Y lo hace con una clave histórico-social bien 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 una forma de educación total

Forzada a asimilarse la cultura intelectual pagana (el lenguaje y el pensamiento comunes y el lenguaje y el pensamientos filosóficos de la época) como garantía para su consolidación y para su extensión social, la Iglesia primitiva tuvo que abrir las primeras escuelas propias, catedralicias y monacales. Mientras seminaristas y laicos vivían juntos en *convicts*, bajo la tutela episcopal, el misoneísmo monacal llevó a la convivencia de los niños con los candidatos a la vida monacal en las escuelas construidas al pie de la mayoría de los monasterios. Aunque “este embrión primitivo de nuestro sistema de enseñanza contenía en sí una especie de contradicción”: la contradicción potencial entre su componente profano y su componente 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).

Por otra parte, frente a la diversidad de los maestros y la dispersión de los locales características de la cultura escolar pagana, la Iglesia impuso la tendencia a la unidad de la enseñanza y el contacto permanente entre maestros y discípulos. Pero hubo otra invención aún más original: la conversión de la cultura escolar en un “medio moral organizado y omnipresente” —el *convict*—, conforme al modelo claustral, para garantizar una educación similar a la conversión del incrédulo con la ayuda de la gracia divina. Porque, mientras en la escuela pagana se impartían conocimientos útiles y estéticos, el *convict* fue una primera forma de internado que envolvió material y espiritualmente por completo al niño en una especie de *educación total*, determinando así la orientación cristiana de sus sentimientos, su concepción del mundo, su moral y de lo más íntimo de la mente en general.

SISTEMA ESCOLAR Y PEDAGOGÍA DE LA IGLESIA PRIMITIVA

Medio cultural	Sistema escolar	Pedagogía
Crisis de la civilización: ruralización	Soporte institucional: – Escuelas catedralicias y claustrales – <i>Convict</i>	Misoneísmo cristiano
Enclaves eclesiásticos: – Iglesias – Monasterios	Soporte social, curricular y técnico: – Unidad de los agentes, materias y locales escolares	Inculcación de la concepción del mundo y del hombre y de la moral cristianos
Tensión ideológica potencial de lo sagrado y lo profano	Resultado educativo: – La escuela, internado y “medio moral organizado y omnipresente”	Educación total: – Control físico y psíquico del individuo

«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; pasa allí toda su existencia; allí come, allí duerme, allí se dedica a sus deberes religiosos. En efecto, ésta 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 adornar 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 cuyo acción no puedan, por así decirlo, escapar. Ahora bien, aun hoy no entendemos la educación intelectual de otro modo» (Durkheim, 1982b: 56-58).

5.3. Sistema escolar 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 la misma, la corrupción del clero agravó la situación. No obstante, las escuelas catedralicias y monacales, únicas que permanecieron abiertas, y el cosmopolitismo viajero monacal mantuvieron la cultura intelectual con cierta continuidad. La regla benedictina —al abrir las puertas al estudio y a la reflexión mediante la lectura de los libros sagrados—, por un lado, y el origen griego del monacato irlandés, por el otro, “prepararon las vías para la renovación mental de Europa”, siendo el enérgico movimiento de concentración político-cultural carolingio la coyuntura decisiva final para el comienzo de la recuperación medieval.

La política carolingia organizó y potenció la unidad intelectual y moral relativa de la Europa cristiana que los monjes viajeros habían impulsado. La Escuela Palatina, dirigida por Alcuino y móvil como la propia corte, amplió la formación intelectual de los especialistas en la palabra divina, para facilitar la lectura bíblica, aumentando de paso la superioridad intelectual del clérigo sobre el simple fiel; y la política educativa carolingia en general renovó el sistema escolar, hasta poner las bases institucionales de la estructuración jerarquizada del modelo moderno: escuela primaria, parroquial; escuelas catedralicias y monacales, de tipo medio; y Escuela Palatina, superior.

La enseñanza de la Escuela Palatina —como la de las escuelas catedralicias que la tomaron como modelo— fue enciclopédica; el soporte técnico de la misma fue el *De septem artibus* de Casiodoro y el *De originibus* de Isidoro de Sevilla; y su diseño curricular —a base de la estructuración de las *septem artes liberales* en *trivium et quadrivium*— se convirtió en clásico durante la Edad Media. Aunque lo más importante, con mucho, fue el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica), es decir, el estudio del pensamiento y del lenguaje, de sus leyes y reglas formales; y, dentro del *trivium* y de momento, la gramática, sobre todo. Porque, aun partiendo, por supuesto, de la fe y de la tradición cristiana,

«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).

De hecho, los siglos IX, X y XI fueron la “época de la gramática”, como precedente de la “época de la lógica”.

SISTEMA ESCOLAR Y PEDAGOGÍA CAROLINGIOS

Medio cultural	Sistema escolar	Pedagogía
Sociedad rural y autárquica Formación del feudalismo medieval – Desarrollo del vasallaje – Desarrollo de la servidumbre Imperio Carolingio Regla benedictina y cosmopolitismo monacal	Soporte institucional: – Estructuración en tres niveles: primario, medio y superior – Escuela Palatina, modelo de la enseñanza media y superior Soporte curricular: – Enciclopedia: <i>trivium et quadrivium</i> – Primacía del <i>trivium</i> y de la gramática en el origen de la problemática filosófica medieval: “problema de los universales”	Formalismo gramatical

5.3.2. De la época de la gramática a la época de la lógica: la Universidad de París

La época de la gramática preparó las mentes para la época de la lógica, aun cuando la dialéctica fue vista en un principio con bastante desconfianza. De hecho, las investigaciones gramaticales del período carolingio la contenían ya en germen: aunque enunciado en términos gramaticales, el problema más importante de la filosofía medieval —el problema de los universales— surgió ya con ellas; e incluso la *disputatio*, como forma dominante de la exposición por escrito y del debate oral de la problemática filosófica en la escolástica medieval.

El sistema escolar acusó, como es lógico, la crisis del imperio carolingio. Pero, tras la anarquía social y política del siglo X, la consolidación y el dinamismo histórico general de la cultura feudal cristiana medieval de Europa Occidental impulsó la aparición de grandes agrupaciones urbanas escolares con alumnos procedentes de los más diversos territorios y el ascenso escolar de la dialéctica. Sin la discusión del problema de los universales —se dijo entonces— no puede entenderse la fe: y surgieron los dialécticos y los antidialécticos, y los realistas y los nominalistas. En el siglo XII, la universidad de París se convirtió en la institución más representativa de toda la cristiandad. Semilaica y semieclesiástica, el papado la consideró como el instrumento institucional más idóneo para organizar la vida intelectual y garantizar la ortodoxia cristiana. En lo institucional, se complejizó rápidamente, aunque la preponderancia académica la tuvo la Facultad de Artes; su alumnado era el mayoritario; su jefe, el de la universidad; y, como modelo organizativo, se propagó rápidamente 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).

«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).

SISTEMA ESCOLAR I PEDAGOGÍA MEDIEVALES

Medio cultural	Sistema escolar	Pedagogía
Ascenso, desarrollo, apogeo y crisis del feudalismo medieval europeo-occidental - Desarrollo demográfico y económico - Resurgimiento de la cultura urbana - Conflictos entre la cultura urbana y el poder civil y la cultura religiosa y el poder eclesiástico	Lugar central de la universidad: enseñanza media y superior Soporte institucional: - Creación de Facultades, Colegios y Pensionados - Preponderancia inicial de la Facultad de Artes Soporte social - De la democracia organizativa a la tutoría inglesa y el internado continental Soporte curricular - Primacía de la lógica Soporte técnico - Sistema de grados, planes de estudios, exámenes y métodos didácticos: <i>expositio</i> y <i>quaestiones</i>	<i>Formalismo lógico</i> - Arte de la refutación - Dependencia de la fe

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

En la Facultad de Artes se enseñaba la dialéctica, que era la enseñanza por excelencia. Representaba mejor los intereses laicos, tenía una organización democrática y la convivencia intensa de sus alumnos se extendía también a los colegios. Aunque, sólo al principio, porque, al final de la Baja Edad Media, con el ingreso de los ricos y con los progresos de la centralización política, los colegios, que habían surgido en la calle, se transformaron en internados y la

democracia colegial (como la universitaria en general) desapareció. Eso en el continente, porque en Inglaterra esa evolución, muy similar, se orientó hacia el sistema tutorial.

Otras innovaciones importantes de la Facultad de Artes fueron el sistema universitario de grados y de exámenes, la *expositio* y las *quaestiones* como métodos didácticos básicos y la preponderancia del formalismo lógico como criterio pedagógico. La gramática general se entendió como lógica del lenguaje y el latín se tomó por lengua universal, pero lo más importante de todo fue 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).

En la cultura cristiana medieval —como en la de la Grecia clásica, comenzando por Aristóteles— la demostración científica tenía que ser lógico-deductiva, como la matemática: la concepción clara y precisa de la ciencia experimental y de su lógica-inductiva sólo se impuso a partir de Galileo y de Bacon; y eso explica el carácter libresco de la enseñanza escolástica y el dominio de la dialéctica en su didáctica. En cambio, los abusos de la disciplina en la cultura escolar medieval —tan criticados por los humanistas— son, en buena parte, pura leyenda, puesto que únicamente comenzaron con la crisis de la democracia colegial, aparte de que se afianzaron, sobre todo, con la Reforma y la Contrarreforma.

«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 cambio, 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).

No obstante y pese a su relativa flexibilidad histórico-cultural, la tendencia al tradicionalismo y al inmovilismo de las corporaciones medievales en general, las limitaciones generales de la experiencia humana en esa 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 sus enseñanzas por la lógica y la valoración de ésta como un elemento más de una cultura básicamente religiosa y moral.

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

El siglo XVI es una época de intensas transformaciones culturales en la que fragua el nuevo ideal pedagógico que se impone en la civilización europeo-occidental del Antiguo Régimen hasta el siglo XVIII. Los cambios culturales son generales y relativamente profundos: 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 encuentro de la aristocracia con la cultura burguesa, con ocasión de las guerras de Italia. Las grandes personalidades que dirigen el Estado centralizado y los gentilhombres que pueblan la corte y sus principales salones tienen nuevas necesidades intelectuales y morales. No les bastan las viejas creencias, ni les satisface 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 principal de esa ruptura ideológica.

En ese nuevo contexto cultural, las nuevas doctrinas pedagógicas surgen, ante todo, como expresión del elitismo de la intelectualidad, que cultiva el *formalismo estético* como arma de distinción personal y social. Aunque ese *formalismo estético* se diversifica, a su vez, en dos grandes corrientes, ejemplarmente personificadas en las figuras históricas de Rabelais y Erasmo. A saber: el *formalismo científico* —con su pasión universalista por el saber por el saber, la erudición enciclopedista, el culto al libro y la curiosidad natural— y el

formalismo literario —como una nueva versión del formalismo pedagógico que se define por la devoción por las grandes obras de la antigüedad, la imitación de los clásicos y la pasión por el arte de hablar y escribir en general.

«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 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).

Por lo demás, la cultura de esta nueva intelectualidad, compuesta por gentilhombres, elegantes y discretos, expertos en las artes sociales y en el disimulo de las asperezas del egoísmo con el refinamiento del trato y de las formas sociales de una comunidad ideal y distante de la rudeza popular, se atuvo, en principio, a un patrón previo: la cultura cortesana de la nobleza caballeresca de la Baja Edad Media.

«Ya existía un ejemplar relativamente perfecto de ella 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 equitación, 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).

Con su afición por el género epistolar y su aversión por la escolástica y por sus métodos lógicos, la cultura de esta nueva clase cultivada es, ante todo, una cultura aristocrática y elitista que supuso, además, un cierto retroceso moral por su distanciamiento del pueblo y su ignorancia de la educación de las masas y la dureza de sus condiciones materiales de existencia.

PEDAGOGIA HUMANISTA RENACENTISTA

Formalismo estético	Formalismo "científico"	Formalismo literario
<p>Función social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arma de distinción social: una cultura aristocratizante para una minoría selecta <p>Soporte social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación por medio de la emulación <p>Soporte ideológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento del amor propio, el gusto por las alabanzas y el sentimiento del honor <p>Soporte técnico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema de premios y de castigos 	<p>Personificado por Rabelais</p> <p>Culto del saber por el saber</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad universal - Atención a las cosas y a los libros - Erudición enciclopedista 	<p>Personificado por Erasmo</p> <p>Culto del arte de hablar y de escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención a la literatura antigua: imitación de los clásicos - Técnicas literarias

«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 esa sociedad; 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 sociedad 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, esas minorías cultivadas están dominados 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; supuesto eso, la emulación se convierte en pieza clave de la educación y hace su aparición el sistema de premios y concursos; aparte de que el honor es sobre todo una distinción de clase, y el saber por el saber, un lujo estético. Por lo demás, en el fondo, tampoco habría habido gran diferencia entre Erasmo y Rabelais, cuyo ideal del conocimiento por el conocimiento —de la pasión por la teoría pura y la ignorancia de la práctica— habría llevado de por sí al escepticismo pedagógico de un 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 instrumental y extremo y sus técnicas escolares para el control de la conciencia

Las pedagogías humanísticas constituyeron la primera respuesta histórica frente a la necesidad de un sistema educativo para la nueva intelectualidad del Antiguo Régimen. Pero su eficacia fue bastante efímera. Porque, aun cuando

los colegios universitarios se abrieron con relativa rapidez a las novedades pedagógicas del humanismo, la lucha por la formación escolar de la nueva clase cultivada se decidió muy pronto a favor de la Compañía de Jesús y de su modelo pedagógico: de hecho, prácticamente todas las grandes personalidades de la Francia de los siglos XVII y XVIII se formaron en sus centros.

Básicamente, la pedagogía jesuítica no es sino una versión de la educación total del *convict* antiguo, técnicamente actualizada mediante un formalismo humanista extremo e instrumental con rasgos curriculares y didácticos como los siguientes: 1) el cribado curricular y la fragmentación de los clásicos, en orden a su "cristianización"; 2) la ignorancia de la historia y del presente; 3) el cultivo de las lenguas clásicas y de la oratoria, con un claro predominio de los mismos frente a la lengua y la literatura francesas; 4) el fomento del racionalismo puramente abstracto; 5) el aprendizaje memorístico; o 6) la práctica continua y sistemática de los deberes por escrito como técnica del control de la conciencia.

Partiendo de la fe cristiana en la versión de la Contrarreforma romana, los jesuitas se hicieron con la cultura intelectual humanista y la adaptaron a las necesidades impuestas por la confrontación político-ideológica entre la Reforma protestante y la Contrarreforma católica. Se organizaron como un nuevo milicia religiosa, extraordinariamente disciplinada y directamente dependiente del papado. Construyeron una nueva cultura escolar, aprovechando la enorme experiencia secular de la Iglesia en la formación de las conciencias y facilitando la observancia de la fe con una presentación amable de la misma, con la casuística moral y con una gran flexibilidad en los medios en general. Y tuvieron un éxito enorme: su pedagogía fue imitada por todas las órdenes y congregaciones católicas que se dedicaron a la educación de la infancia y la juventud de la nueva clase media burguesa a partir de entonces; y hasta la propia Universidad —siempre más moderada en los recelos frente a la cultura intelectual pagana— acabó reorganizándose también conforme a su modelo pedagógico.

La organización externa e interna de la cultura escolar francesa respondió al espíritu de centralización y de reglamentación de la sociedad política de la época. El internado fue siempre minoritario, pero los jesuitas adaptaron y desarrollaron el modelo de relaciones interpersonales del sistema tutorial hasta lograr una vigilancia intelectual y moral del individuo muy severa. Eliminaron los contenidos críticos más formativos del currículum escolar. El griego y el latín, por ejemplo, prevalecieron claramente sobre el francés: aparte de que, con ello, no se buscaba la comprensión de las civilizaciones antiguas y su dinámica histórica apoyándose en el conocimiento de sus clásicos, sino memorizar algunos de sus textos y aprender a escribir y hablar en griego y en latín, con una gran variedad, eso sí, de formas y de composiciones literarias. Y, de hecho, la ausencia de toda enseñanza histórica y la "cristianización de los textos paganos" hicieron

de la pedagogía jesuítica un formalismo humanista extremo, más elitista y más ajeno a la vida real que todos los anteriores. De ese modo, la disciplina escolar se impuso con la enseñanza continua, intensa y forzada de *la piedad* y *las buenas letras*: el conjunto de la cultura escolar se transformó en un medio moral interno constante mediante el contacto continuo y personal entre el educador y el alumno, el uso sistemático de la emulación entre los alumnos y la inculcación del amor propio el sentimiento de la dignidad personal en lo más íntimo de la psique humana.

«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. (...) Intentaba 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 proceden 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).

PEDAGOGIA JESUÍTICA: EL COLEGIO COMO MEDIO MORAL INTERNO → "EDUCACIÓN TOTAL"

SopORTE social	SopORTE curricular	SopORTE técnico
Trato continuo entre educador y alumno	<i>Piedad</i>	Útiles y objetos religiosos
Vigilancia severa, moral e intelectual	- Panegrico de la fe y <i>Buenas Letras</i>	Textos clásicos cribados y fragmentados
Presentación amable de la fe y casuística moral	- Formalismo humanista	Diversidad de ejercicios, composiciones e instrumentos pedagógicos en general
Emulación sistemática e individualista entre los alumnos	- Racionalismo cartesiano	
- Deberes académicos crecientes y ocupación constante	- Cosmopolitismo abstracto	
- Mecanicismo memorístico	1. Preeminencia de la oratoria	
Inculcación del amor propio y del sentimiento de la propia dignidad	2. Latín y griego, y exclusión de la lengua y la literatura francesas	
Continuidad de la enseñanza, fragmentación de los textos y logicismo estilístico	3. Matemáticas e ignorancia de la historia y del presente	

«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 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. (...) El humanismo ya se había contaminado de un formalismo que le hemos reprochado; con los jesuitas, este formalismo se exagera todavía más, puesto que para ellos la Antigüedad deja de ser algo que se estudia con cariño, por simpatía y curiosidad, para convertirse en una simple escuela de estilo. Al mismo tiempo, ese carácter aristocrático de la educación, tal y como lo había concebido el Renacimiento, no hizo más que acentuarse. (...) Es cierto que hay un aspecto por el que la enseñanza de los jesuitas presenta un carácter muy realista: en efecto, ante todo, tratan de hacer de sus alumnos católicos fieles y respetuosos con la tradición. (...) 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: 317-320).

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

Además de educar estrictamente la voluntad de sus alumnos para hacer de ellos fieles servidores de la alianza política entre la Iglesia y el Estado, los jesuitas formaron a la juventud francesa durante doscientos años en el gusto por los tipos generales y en una forma inferior del racionalismo: una racionalismo simplista y cartesiano y un cosmopolitismo abstracto, estimulados por la exclusión práctica del idioma y de la literatura clásica franceses y por la identificación del análisis y 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 intimistas del corazón y el formalismo humanista cristiano*

La cultura griega es naturalista. Su religión —como las grandes religiones de la antigüedad en general— sacraliza la naturaleza. La cultura cristiana es una cultura humanista. Es el hombre —la intimidad del mismo— lo que le interesa y no la naturaleza. Su religión es una religión del corazón y de la conciencia humanas. 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 por su naturaleza sino por su forma de expresión. Eso explica su interés por la oración o por el razonamiento y el arte de discutir y de expresarse; y también el dominio de la educación cristiana por el formalismo pedagógico —gramatical, lógico o literario.

«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 a la persistencia del dominio del formalismo pedagógico durante el Antiguo Régimen, la importancia creciente de las "funciones temporales" y de los "intereses económicos, administrativos y políticos" estimuló el desarrollo de la conciencia de la necesidad de una pedagogía realista, con un claro sentido social, en el sector más progresivo de la intelectualidad burguesa. 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."

«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, aun cuando sus orígenes fueron genéricamente burgueses, ese realismo pedagógico se desarrolló, en un principio, fundamentalmente en Alemania y en las civilizaciones protestantes, en general: la filosofía de Bacon y su proyecto de reforma drástica de la enseñanza universitaria inglesa —con la historia de la naturaleza y la historia de la técnica como curriculum básico—, por ejemplo, formaron también parte de la misma corriente de opinión.

REALISMO PEDAGÓGICO

Posiciones teóricas

Formación teórica integral:

- Conocer las cosas y los libros, desde las cosas
- Unidad de la realidad → Unidad de las ciencias: falsedad del dilema entre "ciencias" y "letras"
- Fin del predominio curricular de las lenguas clásicas y estudio instrumental de las mismas, así como de la lengua nacional y las lenguas vivas en general

Formación práctica y preprofesional universal

Evolución histórica

Primeros desarrollos teóricos:

1. Raticchius, Comenius y Leibniz
2. Condorcet y los enciclopedistas franceses

Desarrollos políticos:

1. Ensayo general: Escuelas Centrales de la Revolución Francesa
2. Restauración napoleónica del sistema escolar tradicional
3. Lucha por el control del sistema escolar largo del siglo XIX: alianza entre el humanismo y la Iglesia y oscilación político-curricular entre letras y ciencias

Necesidad de la reforma de la enseñanza secundaria a principios del siglo XX

«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: 353).

Ciertamente, el luteranismo se mostró muy tibio con el humanismo, y eso en cualquier caso, perdió influencia y prestigio desde fines del siglo XVI, cuando Raticchius (1571-1635) y, sobre todo, Comenius (1592-1670) pusieron las bases de la nueva pedagogía. Para ser buen ciudadano, además de buen cristiano, el hombre debe prepararse también con vistas a la vida temporal y civil por medio de una formación integral y práctica. Ese tipo de educación tiene que descansar fundamentalmente en el conocimiento de las cosas y no en el de los textos: hay que estudiar, ante todo, las cosas mismas y no, en cambio, los libros. Por lo mismo, debe abandonarse el conocimiento de las lenguas clásicas como objeto último de la educación escolar, aunque su enseñanza puede continuar, junto con la de la lengua nacional y otras lenguas vivas, para poder consultar todo tipo de textos y contrastar el pensamiento que contienen con la realidad. Pero lo más importante son las ciencias, todas las ciencias; y, puesto que el mundo es un mundo, también debe ser una la ciencia, y su enseñanza, enciclopédica. Por lo demás, y dado que es imposible que el niño sepa cuál será su actividad profesional cuando alcance la edad laboral, debe proporcionársele también una formación preprofesional que le facilite su especialización laboral posterior.

Esta nueva concepción de la pedagogía fue defendida también por Leibniz en Alemania, donde se constituyeron las primeras *Realschulen* a mediados del siglo XVIII. En cuanto a Francia, las nuevas ideas ganaron terreno en la opinión pública a partir de esa misma época, tan rápidamente, que posibilitaron la continuidad histórica entre la teoría educativa de Condorcet y los enciclopedistas y la práctica político-pedagógica de la Revolución Francesa.

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

Las 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. Y ese trabajo, junto con el del Comité de Instrucción Pública, nombrado por la Convención, se materializó finalmente en la creación de las Escuelas Centrales.

El nuevo sistema de enseñanza intentó conciliar la formación científica enciclopédica con la formación preprofesional. Para ello rompió con la rigidez de la organización escolar y con el sistema de clase tradicionales; y lo substituyó por una pluralidad de cursos paralelos, dejando a las familias la libre opción entre una enseñanza integral y una formación preprofesional. Por lo demás, el nuevo sistema se estructuró internamente en ciclos y en cursos, siendo los contenidos de estos últimos los que definían los límites y la naturaleza de los diversos itinerarios curriculares.

En la práctica, lo más innovador de todo fueron las Escuelas Centrales. Su enseñanza, 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 último, a los 16. Pero, sobre todo, se invirtió por completo el plan de estudios tradicional. De los tres cursos del primer ciclo, dos eran de dibujo y de historia natural. El segundo ciclo se dedicó enteramente a las matemáticas y a la física y la química experimentales. Y, en el último, se dejó el lugar central a las ciencias morales y políticas que acababan de constituirse como tales: la gramática, como instrumento de cultura lógica; la historia de las civilizaciones y la legislación, para conocer la naturaleza de la cultura y de la sociedad, su evolución histórica y los principios generales del derecho y la moral contemporáneos. En cambio, la enseñanza literaria quedó casi como una reliquia curricular: un curso de latín en el primer ciclo, para comprender mejor la lengua nacional y para despertar el gusto por la literatura antigua; y un curso de bellas letras —teórico y de estética literaria—, en el superior.

«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).

Además de consagrar el valor pedagógico de las ciencias físicas y naturales, las Escuelas Centrales abordaron el estudio del hombre críticamente y a continuación de las ciencias naturales. Y no sólo esto, porque la política pedagógica de la Revolución se planteó prácticamente todos los problemas pedagógicos actuales. Uno de ellos, por ejemplo, fue el problema de la clase o de la organización, rígida y homogénea o flexible y libre, del sistema de clases, teniendo en cuenta las dos funciones básicas del sistema escolar: la formación común del ciudadano; y su instrucción especializada de cara a la actividad profesional.

«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 de la Revolución fueron los graves defectos de la organización escolar: vacío institucional entre las modestas escuelas primarias y la Escuela Central; falta de coordinación entre los diversos cursos; carencia de dirección interna; improvisación y falta de rigor en la selección del profesorado; etcétera. Aunque esas limitaciones apenas pesan, teniendo en cuenta lo que vino después: el dominio del espíritu de partido. Comenzando por el mismo Napoleón, que reemplazó las Escuelas Centrales por los Institutos y los Colegios para preparar el acceso al Instituto, y restauró la organización, las materias y el método de enseñanza del Antiguo Régimen, así como la preponderancia tradicional 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, así como el sistema estatal, centralizado y laico de enseñanza de nuestro tiempo en su conjunto. Pero, durante todo el siglo XIX, los conflictos políticos entre la fracción tradicionalista y la fracción liberal de la élite política influyeron de forma muy negativa sobre el sistema escolar en general y sobre la enseñanza secundaria

—que continuó siendo su clave institucional— en particular: de hecho, en esas luchas se originó “la crisis que atraviesa actualmente la enseñanza secundaria”, aunque Durkheim aporta bastante luz para su superación.

Lo primero que llama la atención es la “extraordinaria inestabilidad de los planes de estudio”: no menos de setenta y cinco decretos, disposiciones y circulares entre 1802 y 1887, y, de ellas, sesenta y cuatro anteriores a 1870. “Los programas estaban en perpetuo movimiento”; las ciencias, “en un perpetuo estado de nomadismo”; y el falso dilema entre la enseñanza científica y la enseñanza humanística —entre “las ciencias” y “las letras”—, en constante reproducción. Y todo porque, tras 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 ambos polos opuestos» (Durkheim, 1982b: 384).

La contradicción entre la unidad de la enseñanza y su necesaria diversificación preprofesional tampoco se superó, en razón de esos mismos altibajos políticos. De hecho, la “enseñanza moderna” no se integró definitivamente en el sistema curricular —complejo, y múltiple y unitario, a un tiempo— de la “enseñanza clásica”, hasta 1901; y eso, sin que se superaran los principales problemas estructurales de la enseñanza secundaria.

Por lo demás, Durkheim esbozó también, como conclusión de su sociología histórica, una sociología de la reforma educativa —con una sociología del curriculum de la enseñanza secundaria como núcleo— que sigue siendo todavía hoy rigurosamente actual, al menos para el caso de España (Alonso Hinojal, 1984 y 1987).

6. Sociología de la reforma de la enseñanza secundaria

Durkheim insiste, ante todo, en la posición central de la enseñanza secundaria dentro del sistema escolar moderno y en la necesidad de su reforma.

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

Por de pronto, comienza resaltando los peligros principales que debe afrontar toda política pedagógica 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 les 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 ni 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 permitan 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 de la educación secundaria tiene que ser intelectual (1) y moral (2). La primera debe tener en cuenta que los contenidos son tanto o más importantes que lo que normalmente se entiende por método. Es más, cuando esos contenidos son los fundamentales y están coherentemente articulados, constituyen, en cierto modo, la clave del método (3). Pero, por lo mismo, el objetivo principal de la reforma de la enseñanza secundaria debe ser precisamente el fomento sistemático del pensamiento general, unitario y personal del 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



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 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 le 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 le 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 puros ejercicios formales. (...) Hay formas distintas de reflexión que están en función de los objetos a los que se aplica» (Durkheim, 1982b: 95).

«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 el 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

Por otra parte, Durkheim insistirá también en la unidad y en la continuidad del sistema escolar. Las diferencias entre la enseñanza primaria y la secundaria son sólo de grado; y el objetivo intelectual principal de la enseñanza secundaria es la formación general —preuniversitaria y preprofesional— del alumno. La enseñanza secundaria no debe ser propiamente profesional, sino preprofesional. Tiene que fomentar el desarrollo general de las capacidades teóricas de la mente porque resulta imprescindible para la especialización universitaria y para el desempeño de las funciones directivas en la industria y el comercio. Pero no puede organizarse exclusivamente en función de esa profesionalización posterior

sin desnaturalizarse totalmente; como tampoco hay que confundirla con las escuelas profesionales de grado medio. Ahora bien, en cualquier caso, la unidad y la continuidad de los tres niveles del sistema escolar son esenciales, por lo que hay que oponerse a toda reforma que pretenda crear barreras artificiales entre ellos.

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

«La enseñanza secundaria no ha tenido nunca un objeto *propiamente* 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, cualquiera 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. (...) Éstas 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 [las escuelas profesionales de grado medio y las escuelas de secundaria] 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).

Ahora bien, 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 su formación teórica, como universitarios, y de su reflexión metódica, como profesores en ejercicio. Porque —frente a lo que se suele pensar— en ningún nivel es tan necesaria esa cultura pedagógica del profesorado como en el intermedio: entre otras razones, porque la formación del pensamiento general y unitario del alumno a partir de la multiplicidad de las diversas disciplinas, es el problema más complejo de la educación escolar; y un buen conocimiento de la historia de la enseñanza, la mejor de las pedagogías para poder abordarlo eficazmente en la práctica.

7. Sociología del currículum de la enseñanza secundaria: realismo pedagógico y educación intelectual integral

Por último, la sociología de la reforma de la enseñanza secundaria se completa, a su vez, con la sociología del currículum de ese mismo nivel escolar. Situándose claramente en las posiciones del realismo pedagógico, Durkheim precisa la formación intelectual común del ciudadano con vistas al diseño curricular básico de la enseñanza secundaria. La primera debe consistir en el conocimiento científico de la naturaleza, y en el del hombre y su medio histórico-cultural, como parte de la misma. Y, en cuanto al segundo, habría que estructurarlo con tres componentes fundamentales: 1) la gramática y el método científico, como garantía de una formación lógica rigurosa; 2) la historia social de la cultura y de la literatura nacional y mundial, como clave principal de una formación humanista genuina; y 3) el pensamiento científico-general —que resume la acción y la experiencia histórica de la humanidad—, como núcleo de una formación científico-natural e incluso filosófica bien orientada.

«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).

«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).

Frente a humanismo tradicional y sus principios fundamentales —la concepción ahistórica y cristiana de la naturaleza humana y la preeminencia de la civilización latina como escuela de humanismo—, se impone la construcción cultural de una escuela realmente “enciclopédica” como el instrumento curricular más idóneo para la formación de “humanistas modernos” y “racionalistas de nuevo tipo”.

Por de pronto,

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

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

«Si queremos, pues, llegar a dar al alumno alguna idea de lo que es verdaderamente 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 notorio de la psicología y de la sociología y puesto que las ciencias históricas y las ciencias del hombre y de la cultura están destinadas a fundirse finalmente entre sí, habría que acudir a la historia social de la civilización. Para conocer al hombre y el medio humano con toda la complejidad de su desarrollo es imprescindible el análisis histórico, y el de la historia antigua más que el de la moderna; y para conocer la civilización concreta en la que se vive y a los propios conciudadanos, hay que estudiar, ante todo, la historia y la literatura nacionales. No obstante, para hacerlo correctamente, bastaría la selección de algunas civilizaciones distintas de la nuestra: la griega y la romana, por ejemplo, aunque no necesariamente. Pero, eso sí, completando su estudio comparado con el de otros pueblos más primitivos y con el de la propia civilización nacional, e ilustrándolo todo documentalmente con las diversas fuentes históricas, comenzando por las literarias.

«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 griegas y latina» (Durkheim, 1982b: 412).

«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).

El segundo componente indispensable del diseño curricular básico de la cultura escolar de grado medio es la ciencia natural. Pero no entendiéndola al modo erudito ni como un saber técnico y especializado, sino como síntesis histórica de la acción y experiencia del hombre sobre el resto de la naturaleza. Se trata de reflexionar sobre las ideas directrices del pensamiento científico-general para que el alumno pueda entender el lugar del hombre en el universo y la lógica general de la naturaleza y de la historia natural. Ideas tales como las siguientes: 1) el determinismo universal; 2) la evolución conjunta de los animales y de su medio; 3) el origen del hombre y de la cultura a partir de esta última; 4) el esclarecimiento de las relaciones del hombre con el cosmos y con la biosfera a partir del concepto general de evolución animal; 5) la dependencia del hombre y de la cultura respecto de la biosfera y del medio ambiente natural en general, como clave de la geografía humana; 6) la interpretación de las distintas ciencias como producto de "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"; 7) la unidad de la realidad, el monismo; 8) la imposibilidad de una comprensión en profundidad del lenguaje y el hombre sin un conocimiento básico de la naturaleza, de la lingüística y de la historia; o, en fin, 9) la lógica, ilustrándola ejemplarmente mediante el método de la ciencia experimental que puede aprenderse prácticamente en el laboratorio.

«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 pueden 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 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 lo demás, esa formación lógica del alumno debe completarse con la del lenguaje en general, que es más elemental, previa y global.

«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 ese sentido, las lenguas antiguas tienen sus ventajas, pero el latín y el griego no son irremplazables. Una formación gramatical auténtica, con el método analítico y sintético, podría cumplir igualmente bien esa misma función; aparte de que, tras ello, "se llegaría progresivamente, sin prisas, al ejercicio de estilo propiamente dicho" (Durkheim, 1982b: 426). Es más:

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

El conocimiento riguroso del lenguaje es imposible sin un conocimiento similar del hombre; y, puesto que "la parte no puede ser comprendida si no se tiene noción del todo de que resulta", el conocimiento del hombre es, a su vez, imposible sin el conocimiento de la naturaleza como totalidad.

Referencias bibliográficas

- 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*, 25, p. 115-124.
- (1987): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, p. 523-541.
- ALPERT, H. (1945): *Durkheim*, FCE, México.
- ARON, R. (1960): «Sociologie et socialisme», en *Centenaire de la naissance d'Emile 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 Veinte, Buenos Aires, 2 vols.
- AYMARD, G. (1962): *Durkheim et le science économique*, PUF, París.
- AZEVEDO, F. (1981): *Sociología de la educación*, FCE, México, 10ª reimpr.
- BARACANI, N. (1970): «Bibliographie durkheimienne», *Communautés. Archives Internationales de Sociologie de Coopération et du Développement*, 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 écrits sur Durkheim», *Revue Française de Sociologie*, vol. 17, 2, pp. 342-353.
- (1979): «Bibliographie» (continuación), *Revue Française de Sociologie*, vol. 20, 1, p. 293-299.
- BIRNBAUM, P. (1969): «Cadres sociaux et représentations collectives dan l'oeuvre d'Emile Durkheim», *Revue Française de Sociologie*, vol. X.

- BIRNBAUM, P. (1971): «Emile Durkheim», prefacio de *Le socialisme*, PUF, París.
- (1976) «La conception durkheimiana de l'Etat», *Revue Française de Sociologie*, vol. XVII.
- BOURDIEU, P. (1971): «Champ du pouvoir, champ intellectuel et *habitus* de classe», *Scolies*, 1, p. 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, 2ª ed.
- CANGUILHEM, G. (1971): *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI, Madrid.
- CLARK, T. N. (1968): «Emile Durkheim and the Institutionalization of the Sociology in French University System», *Archives Europennes de Sociologie*, vol. IX.
- COSER, L. (1966): «E. Durkheim's Conservatism and its Implications for his Sociological Theory», en WOLF, K.: *E. Durkheim*, Columbus, Ohio State University Press, p. 211-232.
- CUVILIER, A. (1948): «Durkheim et Marx», *Cahiers Internationaux de Sociologie*.
- (1967): *Introduction a la Sociologie*, A, Colin, París.
- (s.f.): «Prefacio» a *Pragmatismo y Sociología*, Schapire, Buenos Aires.
- CHAMBOREDON, J. C. (1975): «Sociologie de la sociologie et interets sociaux des sociologues», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2, p. 2-17.
- CHERKAQUI, M. (1976): «Socialisation et conflict: les sistemes éducatifs et leur histoire selom Durkheim», en *Revue Française de Sociologie*, XVII-2, abril-junio, 1976, p. 197-212.
- (1977): «Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems», *Harvard Educational Review*, vol. 27, 4, noviembre.
- (1978): «Système social et savoir scolaire: les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim», en *Revue Française de Sociologie Politique*, 28, 2, p. 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): «Introducción» a la obra de Durkheim *Leçons de Sociologie*, PUF, París.
- DEBESSE, M. (1975): «Prefacio» a *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, p. 5-9.
- DÍAZ SÁNCHEZ, L. (1976): «Introducción y estudio previo» de *El suicidio*, Akal, 1976.
- DURKHEIM, E. (1886): «Les Etudes de science sociale», *Revue Philosophique*, XXII, p. 61-80.
- (1906): «La determination du fait morale», *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, VI. Sesiones de 11 de febrero y de 16 de marzo de 1906, p. 113-138.
- (1950): *Leçons de sociologie*, PUF, París.
- (1963): *L'éducation morale*, PUF, París.
- (1967): *De la división del trabajo social*, Schapire, Buenos Aires.
- (1970): *Las reglas del método sociológico*, La Pleyade, Buenos Aires.
- (1970): *La science sociale et l'action*, PUF, París.
- (1972): *La educación moral*, Schapire, Buenos Aires.
- (1973): *Sociologie et Philosophie*, PUF, París.
- (1974): *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y el derecho*, Schapire, Buenos Aires.
- (1975): *Educación y Sociología*, Península, Barcelona.
- (1975): *Textes*, ed. por V. Karady, Minuits, París, 3 vols.
- (1976): *El suicidio*, Akal, Madrid.
- (1982): *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*, Akal, Madrid.
- (1982): *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 son philosophie*, PUF, París.
- FAUCONNET, P. (1975): «La obra pedagógica de Durkheim». Introducción a *Educación y sociología*, de E. Durkheim, Península, Barcelona, p. 11-41.
- FILLOUX, J. C. (1970): «Introduction a Emile Durkheim», en *La science sociale et l'action*, PUF, París.
- (1976): «Il ne faut pas oublier que je suis fils du rabin», *Revue Française de Sociologie*, XVII-2, p. 259-266.
- (1977): *Durkheim et le socialisme*, Droz, Ginebra.
- GARMENDIA, J. A. (1971): «Emile Durkheim: Tecnocracia y sociología», en *Revista Española de Opinión Pública*, 23.
- GAUDEMAR, P. de (1969): «E. Durkheim; sociologue de l'éducation», *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Toulouse*, n° 5, p. 129-142.
- GIDDENS, A. (Ed.), (1972): *Emile Durkheim. Selected Writings*, 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, 6, p. 105-115.
- JONES, R. A. (1977): «On understanding a sociological classic», *American Journal of Sociology*, 83, p. 279-319.
- KARADY, V. (1976): «Durkheim, les sciences sociales et l'Université: bilan d'un semi-écheec», *Revue Française de Sociologie*, XVII-3, p. 267-311.
- (1976), (ed.): *Émile Durkheim. Textes*, Minuit, 3 vols., París.
- (1979): «Strategies de réussite et modes de faire valoir de la sociologie chez les durkheimiennes», *Revue Française de Sociologie*, XX (1), p. 49-82.
- LA CAPRA, D. (1972): *Emile Durkheim*, Cornell University Press, New York.
- LACROIX, B. (1976): «La vocation originelle d'Emile Durkheim», *Revue Française de Sociologie*, XVII-2, p. 213-245.
- (1981): *Durkheim et la politique*, Presses de la FNSP et de l'Université de Montreal, París.
- LERENA, 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, p. 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, p. 1-30.
- LOURAU, 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», en *Archives Europeennes de Sociologie*, tomo XII, 2.
- (1973): *Individualism*, Basil Blackwell, Oxford.
- (1984): *Emile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico*, Centro de Investigaciones Sociológicas, 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*, 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.

- NISBET, R. (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*, nº 7.
- (1982): «Presentación» de la edición castellana de *La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid, págs. 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, p. 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, p. 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.
- PARSONS, T. (1985): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en GRASS, A. (comp): *Sociología de la Educación*. Textos fundamentales, Narcea, Madrid, 3ª ed., p. 53-60.
- PEILLON, M. (1982): «La sociologie américaine en France», *Cahiers Internationales de Sociologie*, LXXII, p. 159-172.
- PROTO, M. (1973): *Durkheim e il marxismo*, Lacaíta, Mandoria.
- REMMLING, Gunter W. (1982): «La sociología del conocimiento en la tradición francesa», en REMMLING, GUNTER W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, p. 207-221.
- RAMOS, R. (1982): «Estudio preliminar» de *Las formas elementales de la vida religiosa*, Akal, Madrid.
- RODRÍGUEZ ZUNIGA, L. (1978): *Para una lectura crítica de Durkheim*, Akal, Madrid.
- SCHAUB, Edward L. (1982): «Una teoría sociológica del conocimiento», en REMMLING, Gunter W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, p. 222-242.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- VOLKER, F. (1975): «Ferry, Durkheim, idéntica lucha». Epiflogo de *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, p. 137-188.
- ZEITLING, I. (1970): *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

III

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE WEBER

La sociología de Weber es, ante todo, una sociología de la dominación. Como Marx, Weber tampoco se centró directamente en el problema de la educación, pero su sociología de la dominación contiene también una sociología de la educación. Partiendo de los supuestos epistemológicos de la *sociología comprensiva* y de la teoría de los tipos ideales, Weber puso, de hecho, las bases de una nueva dirección problemática y heurística de la sociología de la educación y de una sociología del sistema escolar con algunos núcleos básicos: 1º) Investigación de la lógica general de la dominación, con especial atención a la dominación política en virtud de la colaboración entre el poder temporal del Estado y el poder poder hierocrático de la Iglesia; 2º) Distinción y definición de algunos tipos ideales de dominación y de educación; y 3º) Interpretación y crítica de la civilización capitalista, con la inclusión de la visión del sistema escolar como soporte institucional básico de la dominación legal burocrática.

1. Marco temático, supuestos epistemológicos y posición ideológica personal

Aun cuando en Weber (1864-1920) —como en Marx— no hay tampoco un desarrollo sistemático de la sociología de la educación, su obra contiene también materiales críticos y análisis teóricos suficientes para poner las bases de la sociología de la educación como sociología de la dominación.

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

La sociología de Weber es, ante todo, una sociología de la dominación, pero ésta incluye también una sociología de la educación.

Weber profundizó sistemáticamente en la lógica general —cultural, educativa y psicológica— de la dominación de unos hombres por otros, con una atención

especial a la dominación política basada en la estrecha colaboración entre el poder temporal del Estado y el poder hierocrático de la Iglesia; de hecho, el núcleo empírico y la clave teórica de su sociología de la dominación está en su sociología de la religión. Más concretamente, lo más significativo de todo, es: 1º) la definición del Estado por el monopolio de la violencia física legítima; y 2º) la explicación de la dominación política por la alianza estrecha entre el poder material del Estado y el poder espiritual de la Iglesia (una hipótesis ampliada con la teoría de la equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela, por algunos de los representantes de la teoría de la reproducción escolar de las desigualdades sociales, en los años setenta y ochenta del siglo xx).

El segundo campo temático de la sociología weberiana de la educación es el correspondiente a los tipos ideales de la dominación y los tipos ideales de la educación. Weber distinguió fundamentalmente tres tipos ideales de dominación y tres tipos ideales de educación: dominación carismática, dominación tradicional y dominación legal; y educación carismática, educación de los grupos sociales privilegiados e instrucción especializada de los funcionarios y los expertos de la civilización capitalista. La educación carismática está estrechamente interrelacionada con la trama cultural de la dominación carismática. La instrucción técnica y el saber especializado del funcionario y del experto de la educación burocrática se corresponde igualmente con la trama "racional" de la cultura burocrática capitalista. Pero entre la dominación tradicional y la educación de los grupos sociales privilegiados no se da el mismo tipo de correlación: la dominación tradicional es uno de los dos tipos ideales generales de la cultura y la civilización precapitalistas; y la educación de los grupos sociales privilegiados depende, exclusivamente, de la trama cultural de los grupos dirigentes de esas mismas civilizaciones (el caballero cortesano, el sacerdote —escriba o intelectual— y el humanista laico). Por último, la educación burocrática enlaza directamente con la tercera clave temática de la sociología weberiana de la educación: el sistema escolar, como soporte institucional básico de la legitimación de la dominación burocrática capitalista.

1.2. Sociología comprensiva y teoría de los tipos ideales

Antes de abordar el estudio sistemático de sociología weberiana de la educación, hay que situarla previamente en el marco epistemológico de la *sociología comprensiva* y en la perspectiva metodológica de la teoría de los tipos ideales.

Epistemológicamente, la sociología comprensiva de Weber no es sino un desarrollo más de las conclusiones filosóficas del debate alemán sobre el estatuto epistemológico de las ciencias del hombre y de la cultura, de finales del siglo xix: el rechazo del monismo ontológico y epistemológico positivista y la

vuelta a las posiciones del dualismo ontológico y epistemológico kantiano. Por lo demás, ese debate tuvo como preludeo la crítica "vitalista" del racionalismo historiográfico neohegeliano y positivista, de Nietzsche; comenzó propiamente con la contraposición de las ciencias nomotéticas y las ciencias ideográficas, por parte de Windelband y Rickert; y maduró, propiamente, con la "crítica de la razón histórica" y la *psicología comprensiva* de Dilthey.

Aparte de autodefinirse "como un burgués con conciencia de clase", Weber reconoció al final de su vida a Nietzsche y Marx como sus principales mentores. Pero, en la práctica, adoptó más bien, a su manera, la perspectiva crítica radical y la subjetivista de Nietzsche, y desarrolló su *sociología comprensiva* como una alternativa al materialismo histórico y a la sociología positivista, aunque insistiendo, formalmente, en que su intención no era la sustitución de la sociología existente, sino la profundización en los aspectos más oscuros y discutibles de la misma y la elaboración de un tipo más de sociología.

El resultado filosófico más importante del debate sobre el estatuto de las ciencias del hombre y de la cultura fue el restablecimiento del dualismo ontológico y epistemológico del Kant de la *Crítica de la Razón Pura* y la *Crítica de la Razón Práctica*: la contraposición ontológica de "los cielos estrellados de allá arriba" y "la libertad moral dentro de nosotros"; y la contraposición epistemológica del saber científico, natural y matemático, y el metafísico. Pero el propio Kant no se quedó ahí, sino que buscó, además, una "tercera vía" superadora de ese dualismo previo con un monismo ontológico y epistemológico teleológico, en su *Crítica del Juicio* y en sus escritos de filosofía de la historia. A saber: una interpretación finalística de la naturaleza y de la historia natural en su conjunto, como marco explicativo del origen del hombre y de la cultura y de su desarrollo progresivo a lo largo de la historia, como "intención oculta" de la naturaleza.

«No se imaginan los hombres en particular ni tampoco los mismos pueblos que, al perseguir cada cual su propósito, según su talante y, a menudo en mutua oposición, siguen insensiblemente, como hilo conductor, la intención de la Naturaleza, que ellos ignoran, ni cómo participan en una empresa que, de serles conocida, no les importaría gran cosa» (Kant, 1981: 40).

«La Naturaleza ha querido que el hombre logre completamente de sí mismo todo aquello que sobrepasa el ordenamiento mecánico de su existencia animal, y que no participe de ninguna otra felicidad o perfección que la que el mismo, libre del instinto, se procure por la propia razón» (Kant, 1981: 44).

«El medio de que se sirve la Naturaleza para lograr el desarrollo de todas sus disposiciones es el antagonismo de las mismas en sociedad, en la medida en que ese antagonismo se convierte a la postre en la causa de un orden legal de aquellas. Entiendo en este caso por antagonismo la *insociable sociabilidad* de los hombres, es decir, su inclinación a formar sociedad que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza continuamente con disolverla» (Kant, 1981: 46).

«El problema mayor del género humano, a cuya solución le constriñe la Naturaleza, consiste en llegar a una sociedad civil, que administre el derecho en general. (...) Este problema es también el más difícil y el que más tardíamente resolverá la especie humana» (Kant, 1981: 48).

«El problema de la institución de una constitución civil perfecta depende, a su vez, del problema de una legal relación exterior entre los Estados, y no puede ser resuelto sin este último» (Kant, 1981: 52).

«Se puede considerar la historia de la especie humana en su conjunto como la ejecución de un secreto plan de la Naturaleza, para la realización de una constitución estatal interiormente perfecta, y, con este fin, también exteriormente, como el único estado en que aquella puede desenvolver plenamente todas las disposiciones de la humanidad» (Kant, 1981: 57).

Esta concepción kantiana de la historia fue desarrollada por los clásicos del idealismo filosófico alemán que le siguieron, hasta culminar con Hegel. Pero, a la muerte de éste, se impuso la "naturalización del presente" de la derecha hegeliana conservadora y dogmática, y su reforzamiento posterior con la concepción fáctica, instrumental y reduccionista del saber científico, característica del "objetivismo y el iluminismo historiográfico positivista". Nietzsche denunció radicalmente ese nuevo "clima cultural" en la segunda de sus "consideraciones intempestivas" (1874), pero su alternativa se redujo a una revuelta subjetivista extemporánea e "inconveniente" en nombre de la minoría social de las individualidades creativas, como la única capaz de impulsar una historia, una cultura, una educación y un hombre nuevos y "al servicio de la vida".

«Ya es hora de entrar en batalla con un ejército entero de malicia satírica contra las aberraciones del sentido histórico, contra ese deleite excesivo en el proceso en detrimento de la existencia y de la vida, contra ese desplazamiento irreflexivo de todas las perspectivas. (...). ¿Para qué existe "el mundo"? ¿Para qué existe la "humanidad"? Estas son preguntas que por ahora no nos interesan... Por eso más pregúntate para qué existes tú, individuo, y si nadie puede decírtelo, entonces intenta en algún momento justificar el sentido de la existencia *a posteriori*, fijando una finalidad, una meta, un "para esto" elevado y noble» (Nietzsche, 1999: 123-124).

«Que la vida necesita el servicio de la historia es algo que debe comprenderse tan claramente como la tesis... de que un exceso de historia daña a lo viviente» (Nietzsche, 1999: 52).

«El pasado mismo sufre tan pronto como la historia sirve a la vida y es dominada por los impulsos vitales» (Nietzsche, 1999: 63).

«Ningún respeto a la historia. Tened el valor de hacer historia» (Fragmento póstumo. Cf. Cano, 1999: 21).

La crítica "vitalista" nietzscheana fue una continuación de la tradición subjetivista y supuestamente radical de la fracción pequeño burguesa de la

izquierda hegeliana, criticada por Marx y Engels en *La Sagrada Familia* y en otros escritos de juventud. Aparte de que lo que se impuso en la segunda mitad del siglo XIX en el dominio del hombre y de la cultura, con la hegemonía de la civilización capitalista y de la burguesía, no fue propiamente el modo científico de pensar, sino un positivismo antimetafísico e inductivista que se alimentó retóricamente con la epistemología de la ciencia experimental.

De hecho, la querrela epistemológica alemana sobre el estatuto de las ciencias del hombre partió de la concepción positivista del saber. Para el positivismo, la discusión sobre cuestiones últimas carece de sentido; y hablar, incluso, de causas de las cosas es hacer metafísica. Lo único que cabe es buscar y aislar empíricamente las regularidades fenoménicas, interpretarlas en términos de hipótesis teóricas e intentar verificar esas hipótesis como leyes científicas probando su eficacia en la previsión de los hechos y en el dominio técnico de la realidad. Tal es la única tarea de la ciencia: de las ciencias naturales; y de las ciencias del hombre y de la cultura. Pero esto último fue precisamente lo que cuestionaron los economistas, psicólogos, historiadores y filósofos alemanes al debatir su estatuto epistemológico. ¿Había que integrarlas en las ciencias de la naturaleza, como pretendían los positivistas?; o, por el contrario, ¿debía reconocerseles un estatuto epistemológico propio? Aunque ese primer problema les llevó también a otro previo y más general: ¿cómo clasificar las ciencias?

La clasificación de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del hombre, según Windelband y Rickert, tiene una base lógica: la diversidad de sus métodos. Las ciencias de la naturaleza o nomotéticas emplean el método generalizante, cuyo fin es el aislamiento teórico de las relaciones generales entre los fenómenos en forma de leyes; y las ciencias ideográficas o históricas usan el método individualizante, para conocer cada fenómeno en su singularidad. Además, según Rickert, el conocimiento científico experimental está tan justificado en el campo psíquico como en el físico; aparte de que, mientras la historia se ocupa de la descripción de lo único y no recurrente, la sociología busca las leyes causales de lo común, de lo recurrente.

Para Windelband y Rickert —como para los positivistas—, el conocimiento científico de la naturaleza se distingue también por su objetividad: por su neutralidad o su "libertad respecto de los valores". Pero eso resultó inadmisibles para la reacción filosófica antipositivista, vitalista e idealista finisecular, cuyo principal representante en este terreno epistemológico fue Dilthey. De hecho, éste ahondó notoriamente las distancias epistemológicas y metodológicas entre las ciencias naturales y las ciencias del hombre y de la cultura, con su *crítica de la razón histórica*: puesto que los hechos históricos son únicos e irrepetibles y puesto que la vida humana encierra siempre un componente de irracionalidad,

las ciencias del espíritu tienen que fundamentarse en la "comprensión" subjetiva de cada fenómeno humano mediante la intuición personal del investigador.

Por su parte, Weber admitió, en principio, la distinción entre método generalizante y método individualizante, pero sin aceptar la rígida clasificación neokantiana de las ciencias e insistiendo en que no hay mayores razones para incluir la psicología entre las ciencias de la naturaleza que para considerarla una más de las ciencias de la cultura. En su opinión, ningún método es superior al otro, y, según las circunstancias, cualquier ciencia puede utilizar cualquiera de los dos. No hay un método universal y el único criterio metodológico de validez es la eficacia heurística relativa de cada método particular en cada investigación concreta. Aparte de que los dos tipos básicos del método permiten hablar de causalidad, aunque no del mismo modo: cuando se usa el método generalizante, la relación de causalidad se fundamenta en la subordinación del caso particular a la regla general; pero cuando se emplea el método histórico o individualizante sólo puede hablarse de causalidad en virtud del descubrimiento de la relación dinámica entre dos fenómenos cualitativamente diferentes.

Ahora bien, como la investigación histórica está condicionada por la relación de todo agente histórico —comenzando por el propio investigador— con esas propios valores, hay que exigir al científico que ponga entre paréntesis esas convicciones axiológicas, como garantía de objetividad. Pero, por lo mismo, la tarea fundamental de los especialistas en las ciencias del hombre y de la cultura tiene que consistir en el aislamiento conceptual de los valores de cada agente o grupo de agentes históricos concretos y en el esclarecimiento de la relación existente —ésta sí, siempre racional— entre los valores que se ponen en juego en cada acción (entre los fines de la misma) y los medios que se emplean para llevarlos a la práctica.

Formalmente, la hipótesis de la racionalidad de la acción social desde el punto de vista de la relación entre los medios y los fines se presenta formalmente como un recurso metodológico básico: como un "tipo ideal" que permite interpretar las diferentes acciones reales en función de su "desviación" relativa respecto del mismo (Pérez Agote, 1989: 71). Pero con ese individualismo metodológico —al que, por fortuna, el propio Weber no se atuvo siempre (Lukes, 1975: 138)— se cuestiona también, en cierta medida, la objetividad y la posibilidad misma de la investigación científica.

«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 instituciones a través del tiempo histórico privaría de valor a la sociología

histórica, 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 desembocaba era menos objeto de una elección deliberada que consecuencia semivoluntaria de un principio a sus ojos fundamental: la imposibilidad de demostrar científicamente un juicio de valor o un imperativo moral» (Aron, 1969: 50-57).

Weber rechaza la posibilidad de fundamentación científica de los valores y fundamenta la posibilidad de las ciencias del hombre y de la cultura en la racionalidad de la relación 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 *comprensiva* de una determinada variable significativa como *posible causa objetiva* del hecho o hechos que se investigan: a partir de aquí, podrá hablarse 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 uno 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 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 consecuencias 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 sus valores» (Aron, 1969: 11-13).

La ciencia natural se basa en la explicación causal por medio de leyes. Las ciencias del hombre y de la cultura tienen que optar, en cambio, por la *comprensión del sentido* de los hechos humanos: toda actividad y toda relación humana tiene un sentido que es posible captar; y únicamente a partir de esa comprensión puede cobrar sentido el aparente caos de la vida social. La vida social resulta de la relación entre los individuos humanos; el comportamiento significativo es siempre el comportamiento del individuo; y, por lo mismo, los conceptos colectivos sólo resultan sociológicamente inteligibles a partir de las relaciones significativas propias de las diferentes conductas individuales. Ahora bien, Weber insiste también, formalmente, en que 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 hombres individuales participantes» (Weber, 1971. Cf. Lerena, 1983: 458).

Primacía epistemológica de la acción individual sobre el comportamiento social, sí. Pero de la psicología sobre la sociología, no. Más bien, al 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).

Para zafarse de la lógica subjetivista de Nietzsche, Weber trató de completar la hipótesis epistemológica de la *comprensión del sentido* y su teoría de la *interpretación causal* de los fenómenos históricos con el establecimiento de *leyes* en sentido empirista —como regularidades estadísticas—, y con 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 que se funda también 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 principio, los tipos ideales y las perspectivas metodológicas en general son infinitos: teóricamente son todos igualmente legítimos; y es su eficacia heurística la que decide en la práctica sobre la validez relativa de cada uno. Ahora bien, por una parte, significativamente y en el caso del propio Weber, son sus tipos ideales colectivos los que han resistido mejor la prueba del tiempo: porque, en sí misma, la epistemología weberiana sustituye las conexiones objetivas y propiamente causales por analogías formalistas subjetivas, que pueden llevar incluso 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 con mayor claridad se acusa el carácter en última instancia subjetivista de la sociología de Max Weber es en su concepto de *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

aparición de exactitud, en realidad, una complejidad extraordinariamente confusa» (Lukács, 1968: 495).

Y, sin embargo, éste “científico, sin fe en la ciencia” nos legó con sus escritos una cantera de materiales empíricos sociohistóricos muy rica y muchas interpretaciones sociológicas esclarecedoras y rigurosas.

1.3. Neutralidad axiológica del científico y del profesor: crítica de Marx y de Durkheim y limitaciones ideológicas personales

Políticamente, la perspectiva formalmente no ideológica de la epistemología weberiana choca de pleno con la orientación revolucionaria de la sociología de Marx y con la orientación reformista de la sociología de Durkheim. Weber, que se presentó siempre como defensor a ultranza de la neutralidad axiológica del científico y del profesor, fue un crítico implacable de la confianza positivista en la posibilidad de una ética científica. Así, al redactar en 1904 el famoso editorial del *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* en su nueva etapa, como director del mismo, se pronunció de forma bien significativa.

«Nuestra revista, en cuanto representante de una disciplina empírica especializada, tiene, como vamos a mostrarlo 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» (Weber, Cf. 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*» (Weber, Cf. Lerena, 1983: 456).

Por lo demás, esa crítica frontal de la relación entre ciencia y moral, tal y como la concebían Durkheim y otros positivistas, se extendió 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 en la posibilidad de demostrar científicamente sus dogmas» (Weber, Cf. Rodríguez Aramberri, p. 26-27).

La posición de Weber frente a Marx fue, en principio, la de la oposición indirecta y más sutil de la ortodoxia académica alemana, que coincidió, significativamente, con el ascenso político del ala reformista de la socialdemocracia. No

lo ignora y tampoco lo rechaza claramente, sino que inicia su asimilación teórica, fragmentando su obra para apropiarse de lo más útil para cada uno, con la tergiversación y desnaturalización consiguiente del original. Concretamente Weber, aparece, por una parte, como el “sociólogo burgués con conciencia de clase” que polemizó con el marxismo durante toda su vida (su último curso, de 1919 y en Munich, fue «Una crítica positivista sobre el materialismo histórico»); lo presentó de modo reduccionista como un *determinismo económico* mecanicista, fatalista e ideológico: insistió en que “es necesario rechazar con la mayor firmeza la concepción materialista de la historia”; y rechazó categóricamente la prioridad causal y explicativa de la economía, en su sociología de la religión.

«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, política y económicamente condicionadas, sobre una ética religiosa, son las fuentes religiosas mismas las que primariamente imponen su sello» (Weber, Cf. Lukács: 497).

Pero, al mismo tiempo, ese mismo Weber defendió a Marx de las críticas idealistas de Spengler, Stammler y otros teóricos; usó sistemáticamente como construcciones típico-ideales las categorías de Marx (aunque prácticamente sin citarlo: tres veces en *Economía y Sociedad* y ni una sola en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*); y resaltó su eficacia como el “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).

«Quiquiera 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. Cf. Lerena, 1983: 455).

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).

Weber no ignoró la interdependencia dialéctica entre la cultura material y la cultura simbólica y entre las motivaciones materiales y las motivaciones espirituales de la mente humana. Es cierto que deseconomizó y espiritualizó en exceso el capitalismo con su explicación de *La ética protestante y el origen del capitalismo* (1904) y que tendió a atribuir a la religión una fuerza causal y explicativa cada vez mayor. Pero enriqueció la ciencia del hombre y de la cultura notoriamente con su sociología de la dominación, aunque sin presentarla como un "materialismo histórico del poder y de la violencia" (Gerth y Mills, 1972), por su renuncia a la articulación unitaria de sus investigaciones en un sistema sociológico.

2. Fundamentos de sociología de la dominación

2.1. Lógica de la dominación y definición del Estado por el monopolio de la violencia física legítima

Al relacionarse estrechamente entre sí, los hombres constituyen una *comunidad* cuando se sienten como partes de un mismo todo y actúan personal y socialmente en virtud de esa convicción.

«Llamamos *comunidad* a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social —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).

Supuesto esto, hay que distinguir el poder de la dominación. Entre los individuos y grupos que forman parte de una comunidad se dan siempre determinadas relaciones de *poder*, entendiéndose por tal la capacidad relativa para imponerse socialmente, haciéndose obedecer. Pero el poder no es lo mismo que la *dominación*: la dominación sólo se da cuando hay *dominadores* y *dominados*, o, dicho de otro modo, cuando al *mandato* de los dominadores corresponde la *obediencia* de los dominados, pero de modo "espontáneo" porque estos últimos consideran que actúan libremente cuando, en realidad, están obedeciendo.

«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).

Aun cuando la dominación puede ser de muchos tipos (en razón de la edad, el sexo, la etnia, el territorio, la raza, la clase, la casta y otros factores sociales), Weber se ocupó fundamentalmente de la dominación política en general y de la dominación estatal en particular.

«¿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 o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen» (Weber, 1969b: 82-84).

El Estado se define, por lo tanto, fundamentalmente, por su monopolio eficaz de la violencia física legítima dentro de los límites de un territorio determinado, aun cuando tiene otros rasgos secundarios: la unidad de la administración; la organización permanente de la fuerza militar; la institucionalización de la política de orden público; y la racionalización del derecho, con la especialización consiguiente del poder legislativo y el poder judicial. En cuanto a la política, no es sino

«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 {política}» (Freund, 1968: 197-198).

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

Volviendo al texto que contiene la definición más completa y 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 defi-*

nición— reclama para sí (con éxito) el monopolio de la coacción física legítima» (Weber, 1979: 1056. Cursiva de J. M.).

La definición tiene tres componentes básicos (Pérez Agote, 1986: 67-74; y 1989: 17-18 y 136-140): 1º) la "comunidad humana"; 2º) "el territorio"; y 3º) "el monopolio de la coacción física legítima", que debe desdoblarse analíticamente, a su vez, en el "monopolio de la violencia física" y el "éxito" de su uso en la práctica que no es posible sin la legitimación del mismo. Pero puede analizarse, también, distinguiendo otros tres elementos: uno subjetivo, otro objetivo y un tercero formal, como el más importante.

Desde este otro punto de vista, la definición comienza con la identificación del elemento subjetivo: una determinada "comunidad humana". Luego viene la del elemento objetivo fundamental: un territorio determinado, que delimita geográficamente el campo de acción del Estado y los límites del vínculo político y psíquico entre quienes lo habitan, aparte de constituir el referente material de ese mismo vínculo. Ahora bien, el Estado no puede definirse por ninguno de los contenidos sobre los que ejerce su actividad política, puesto que se ocupa prácticamente de todo y comparte, por lo mismo, sus responsabilidades con las asociaciones especializadas en la atención de las distintas necesidades humanas. Por eso el elemento central de la definición tiene que ser la forma más típica de las relaciones sociales estatales: el "monopolio de la coacción física legítima". Algo que implica, a su vez, tanto la efectividad objetiva de ese monopolio (su "éxito"), como la aceptación subjetiva del mismo por cada individuo y cada grupo social; o, lo que viene a ser lo mismo, el "mandato" de los dominadores y la obediencia espontánea de los dominados, en virtud de su reconocimiento de la autoridad de los dominadores y con independencia de las motivaciones subjetivas de cada cual y de los mecanismos culturales y educativos que las generen.

«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).

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

2.2. Relación "típico-ideal" entre el poder temporal del Estado y el poder espiritual de la Iglesia

En general, una situación de dominación sólo puede mantenerse mientras los dominadores son capaces de transformar su propio poder en derecho legítimo y la obediencia forzosa de los dominados en deber consciente, jurídico y hasta moral. La dominación política, concretamente, no se puede garantizar exclusivamente con una política de orden público, por más contundente que ésta sea. Para ello, es también imprescindible la colaboración estrecha entre las instituciones políticas especializadas en la coacción física y las instituciones ideológicas especializadas en la coacción psíquica. De hecho, desde que surgió el poder político y para poder mantenerse como tal, tuvo que apoyarse en la alianza estrecha entre las asociaciones "terrenales" para el ejercicio de la violencia física y las asociaciones "hierocráticas" para el ejercicio de la coerción psíquica. Y, por lo mismo, con la madurez de la civilización, ese mismo proceso acabó transformándose en una cooperación "típico-ideal" similar entre el Estado y 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 monopolística. 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).

La Iglesia cuenta con un aparato de coacción y con determinados dispositivos de poder, al igual que el Estado. El aparato y los dispositivos del poder eclesiásticos están especializados en la configuración psíquica del pensamiento, la afectividad y el comportamiento de los individuos y los grupos sociales por medio de su educación ideológica y moral. Y eso explica la cooperación de la Iglesia y del Estado en el ejercicio de la dominación política.

«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 halla en manos de un sacerdocio sencillamente subordinado al poder político. Sustentado por las prebendas del Estado, carece de autonomía económica, de posesiones propias y de un aparato auxiliar independiente del poder político. Todos sus actos se hallan reglamentados por el Estado» (Weber, 1979: 893).

Por lo demás, esa alianza estrecha entre el Estado y la Iglesia es lógica. Materialmente, la Iglesia depende del Estado; pero el Estado precisa, a su vez, de la ayuda de la Iglesia por su eficacia histórica en la domesticación de los súbditos y la legitimación del orden social y político

«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 de 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 alíe. En primer lugar, es el poder que *legítima*. (...). En segundo

lugar, constituye un procedimiento incomparable para la *domesticación* de los dominados» (Weber, 1979: 905-906).

2.3. Equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela

Aun cuando los análisis de Weber se centran principalmente en la dominación política, hay en él alusiones ocasionales a otras formas de dominación social, como la dominación de las clases populares por las clases privilegiadas por medio de la escuela, la dominación familiar de los hijos por los padres o la dominación "nacionalista" de unas etnias por otras.

«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 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 formas de lenguaje y escritura ortodoxa y han determinado separaciones "nacionales" (por ejemplo, Holanda y Alemania). La autoridad de los padres y la 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).

EQUIVALENCIA FUNCIONAL ENTRE LA IGLESIA Y LA ESCUELA

<i>Naturaleza</i>	<i>Poder hierocrático</i>	<i>Poder secular</i>
Funciones básicas	Administración de los bienes de salvación Domesticación religiosa del súbdito Legitimación del Estado tradicional	Administración de los bienes intelectuales Domesticación académica del ciudadano Legitimación del Estado moderno
Paralelismo institucional	Unidad y autonomía institucionales Pretensión de dominio universalista Sacerdocio profesional Monopolio de la coacción hierocrática Separación del carisma y de la persona y unión del carisma y el cargo Racionalización del dogma y el culto	Unidad y autonomía institucionales Pretensión de dominio universalista Magisterio profesional Monopolio de la coacción académica Separación del saber y la persona, y unión del saber y la posición académica Burocratización credencialista del saber académico
Etiquetado de la clientela	Del bueno al mal creyente	Del bueno al mal alumno

Con todo, lo más importante de este tipo de referencias fragmentarias y de su lenguaje característico, es, quizás, su aprovechamiento reciente para sentar

la hipótesis de la equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela, en el marco teórico de la dominación política.

«Forman parte del lenguaje que Weber utiliza en nuestro campo entre otras muchas expresiones: *coacción psíquica, bienes culturales, acción simbólica, inculcar, contenido cultural, habitus, aparato eclesial, aparato coactivo*; en fin, *reproducir* (las relaciones de dominación)» (Lerena, 1983: 474).

El fundamento argumental de la teoría de la equivalencia funcional entre la Iglesia y la escuela es el paralelismo entre el poder hierocrático y la administración de los bienes espirituales por la Iglesia, en las civilizaciones tradicionales, y el poder secular y la administración de los bienes académicos por la escuela, en la civilización moderna. De ese modo, las funciones de *domesticación* y de *legitimación* de la Iglesia se extienden a la escuela, en virtud del cambio del marco civilizatorio. Se resalta, rasgo básico a rasgo básico, el paralelismo institucional entre la Iglesia y la escuela. Y se insiste en la similitud de la lógica cultural y educativa de las dos, cambiando el etiquetado de su clientela social: la configuración de la mente humana, con especial atención a la infancia y la juventud, y distinguiendo entre los buenos y los malos creyentes, en el caso de la Iglesia, y entre buenos y malos alumnos, en el de la escuela.

3. Tipos ideales de dominación y tipos ideales de educación

Weber estudió también algunos tipos sociales y morales ideales básicos, valiéndose de su extraordinaria erudición, y, a veces, los correlacionó también dialécticamente, como en el caso de las formas elementales de la vida social —la comunidad doméstica, el linaje y la vecindad— y la moral de la solidaridad social interna más exigente (Istas, 1986). Pero lo más relevante de su investigación en este campo concierne también a la dominación política: los tipos ideales de dominación y los tipos ideales de educación.

3.1. *Dominación carismática, dominación tradicional y dominación legal*

Weber distinguió tres tipos ideales de dominación —la dominación tradicional, la dominación carismática y la dominación legal— y una modalidad importante de la dominación legal: la dominación burocrática. Pero insistió también en que puede haber otros, y en que los tipos ideales no son en definitiva más que abstracciones teóricas y recursos metodológicos de la investigación sociológica, mientras que los “tipos reales”, en su inmensa mayoría, son siempre mixtos.

«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 uno de estos tipos. Exactamente al contrario, la abrumadora mayoría de ellas representa una combinación, o un estado de transición, entre varios de ellos» (Weber, 1987 a: 265-266).

El foco principal de la atención científica de Weber es psicológico e ideológico. Lo que le interesa, fundamentalmente, es saber en virtud de qué se obedece y/o cuál es la representación social de la legitimidad de los tres tipos básicos de dominación.

FUNDAMENTACIÓN DE LA DOMINACIÓN

<i>Tipos de dominación</i>	<i>Fundamentación psíquica</i> ("En virtud de qué se obedece")	<i>Fundamentación ideológica</i> ("Representación social de la legitimidad")
<i>Tradicional</i>	Orientación consuetudinaria hacia el respeto de los usos cotidianos como norma sagrada de la acción Fe y sentimiento de piedad respecto de lo que siempre ha sido así como norma inviolable de la acción	<i>Autoridad de la tradición</i>
<i>Carismática</i>	Fe en la santidad y el valor de lo extraordinario Entrega a lo extraordinario como mágico y sobrenatural Fe en los poderes excepcionales del hombre carismático Entrega y confianza en el hombre carismático	<i>Autoridad del carisma</i> y del hombre carismático, mientras se acredite con victorias, milagros y otras hazañas buenas para los dominados
<i>Legal</i>	Creencia y confianza en la validez, la objetividad, la racionalidad, el carácter pactado y la justicia de las normas jurídicas Visión de una sociedad racional, con leyes justas y funcionales, y con funcionarios competentes, jerarquizados y con un ámbito profesional bien reglamentado Orientación hacia el respeto y la obediencia de las obligaciones legalmente establecidas Vinculación impersonal con un “deber oficial”, funcional, descrito y fijado por un conjunto de leyes racionalmente articuladas	<i>Autoridad de la ley</i> y de sus expertos

«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 "tradicional", 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, los jefes guerreros elegidos, los gobernantes plebiscitarios, los grandes demagogos o los 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).

La representación social de la legitimidad de la dominación tradicional es la autoridad de la tradición; la de la dominación carismática, la autoridad del carisma; y la de la dominación legal, la autoridad de la ley. Ahora bien, la dominación tradicional y la dominación carismática son los tipos ideales alternativos de las culturas y las civilizaciones no modernas: cuando son estables, se impone el primero; cuando sobreviene la crisis y son necesarias las grandes innovaciones, lo hace el segundo; y, con la recuperación de la estabilidad social y política, se vuelve a la dominación tradicional.

«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).

La dominación tradicional, como tipo sociológico ideal, descansa en la fe y en el sentimiento de piedad respecto de lo que siempre ha sido así como norma de la acción. Pero su subtipo más puro, que es la dominación patriarcal —característica de la familia y la sociedad patriarcales— y/o la dominación patrimonial —propia del señorío, el principado y la monarquía patrimonial—, incluye también el reconocimiento de un ámbito relativo de arbitrariedad, "libre" y personalista, para los dominadores; y, en el caso particular de la familia patriarcal, es, además, el punto de apoyo básico de todo tipo de dominación tradicional.

«En lo que sigue se llamará "tradicionalismo" a la disposición anímica y a la fe en la *costumbre* cotidiana como norma invariable de la acción; en consecuencia, se designará como "autoridad tradicionalista" a una relación de dominación que descansa en 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 o del príncipe soberano ("padre del país") sobre sus "súbditos". Es propio de la dominación patriarcal, y de la patrimonial, que corresponden a su mismo tipo, el que coexistan en ella una serie de normas invariables, 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 el principio sólo según sus "relaciones personales", no según relaciones "objetivas", que es, en este sentido, irracional» (Weber, 1987 a: 263).

«La dominación patriarcal (del *paterfamilias*, 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, 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. [Los funcionarios "típicos" del Estado patrimonial y feudal son empleados domésticos que tienen inicialmente a su cargo tareas correspondientes a la administración doméstica (senescal, camarero, mariscal, escanciator, mayordomo)]» (Weber, 1979: 710).

La dominación carismática es de por sí innovadora e incluso revolucionaria y se fundamenta en la fe en la santidad y el valor de lo extraordinario y en la entrega y confianza en el hombre el carismático. En cuanto al carisma, puede ser mágico o hereditario (Weber, 1978: 60 y 62) y secular o religioso, y se mantiene mientras se acredita con victorias, milagros y otras hazañas buenas para los dominados.

«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 los hombres, más o menos interna o externa, 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 puramente 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 lo existente: "está escrito; pero yo os digo..."» (Weber, 1987a: 262-263).

Por último, la dominación legal —típica de la civilización actual, pero también de otras— tiene unas bases psicológicas distintas: la creencia y la confianza popular en la validez, la objetividad, la racionalidad, el carácter pactado y la justicia de las normas jurídicas; la visión de una sociedad racional, unas leyes funcionales y justas y unos funcionarios competentes, jerarquizados y con un ámbito profesional bien reglamentado; la orientación hacia el respeto de las normas legalmente establecidas; y la vinculación impersonal con un "deber oficial", funcional, descrito y fijado por un conjunto de leyes racionalmente articuladas.

«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 en 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).

Por lo demás, el fundamento psíquico e ideológico de la dominación legal puede ejemplificarse con el de la *dominación burocrática* —que es su especie más pura—, aunque la civilización capitalista tiene, además, algunos otros rasgos básicos: la organización "racional" y comercial del trabajo; la economía mercantil y empresarial y su universalización; el concepto de ciudadano; un Estado "racional" con una administración estable y orgánica, funcionarios especializados locales y estatales y derechos políticos; y una moral universal, un derecho, una ciencia, una técnica e incluso una ética existencial igualmente "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 del 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 *proprio* 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).

De hecho, la dominación burocrática, con su Estado racional en forma pura y su burocracia especializada —tan distinta de la de China—, se dio únicamente en Occidente, y, en sus orígenes, se vio favorecida por la asociación entre el Estado y unos juristas con una competencia profesional que pudo beneficiarse con el 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 una prebenda, pero que 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 pueda desarrollar carece de importancia. El 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 ello, 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 acontecimientos 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 profesional, 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 riñiéndose 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 conforme 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 Estado y la jurisprudencia formal vino a favorecer indirectamente al capitalismo» (Weber, 1978: 288-289).

3.2. Educación carismática, educación de los grupos sociales privilegiados y la instrucción técnica y saber especializado del funcionario y el experto

Al ocuparse de la posición relativa de la educación confuciana, Marx abordó la tipología sociológica de la educación distinguiendo dos tipos ideales con objetivos educativos en buena medida contrapuestos y un tercero, intermedio entre ambos: la educación carismática del héroe militar y del dirigente religioso correspondiente a la dominación carismática; la instrucción escolar especializada del aprendiz de experto, propia de la dominación burocrática; y la educación especial en una *cultura de status* de los grupos sociales privilegiados tradicionales, con sus tres modalidades básicas: la, de los caballeros; la de los sacerdotes —escribas o intelectuales; y la de la intelectualidad laica, como los humanistas griegos o los mandarines chinos.

«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, cualidades 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 necesitaba 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* e

el educando un determinado *estilo de vida*, secular o espiritual, pero en todo caso estamental» (Weber, 1987a: 401-402).

EDUCACIÓN CARISMÁTICA

Objetivos educativos	Medios educativos: trama cultural de la dominación carismática		
	Soporte social	Soporte ideológico	Soporte técnico
<p><i>Despertar y prueba del carisma militar</i>, cuyo germen siempre "está ahí": cualidades heroicas del guerrero</p> <p><i>Milagro del renacimiento o reencarnación mágica</i>: despertar y prueba de los dones del mago o hechicero</p> <p><i>"Conversión" mágica</i>: adquisición de una "nueva alma" en sentido animista</p>	<p>Cuartel y ligas masculinas:</p> <p>- Relación entre héroes y jóvenes guerreros</p> <p>- Disciplina carismática de las pruebas heroicas, acreditativas del carisma</p> <p><i>Noviciado</i>: Relación entre hechiceros y jóvenes novicios</p> <p>- Disciplina carismática de la antigua ascesis mágica y otras pruebas acreditativas del carisma religioso</p>	<p>Concepción mágico-animista del mundo y del hombre</p> <p>Creencia en la existencia del carisma, como un don extraordinario y personal</p> <p>Saber militar o mágico</p> <p>Otros conocimientos especializados suplementarios</p>	<p>Armas, máquinas y otros útiles militares y su uso</p> <p>Herramientas, instrumentos, útiles y objetos mágicos y su uso</p>

Los objetivos educativos de la educación carismática son el despertar y la prueba del carisma militar —las cualidades *heroicas* del guerrero— y del carisma mágico —los *dones* del hechicero—, como una facultad personal cuyo germen siempre "está ahí", o el milagro del renacimiento, la reencarnación o la "conversión" (la adquisición de una "nueva alma" en sentido animista) mágicos. Y sus medios educativos son los correspondientes a la trama de la dominación carismática: las relaciones sociales del "cuartel" o del "noviciado" y la disciplina carismática de las pruebas heroicas y la ascesis mágica; el animismo; y los instrumentos, útiles y objetos militares y mágicos, y su uso.

«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).

EDUCACIÓN DE LOS GRUPOS SOCIALES PRIVILEGIADOS

Objetivo educativo

Medios educativos: trama de la cultura del grupo dominante

	Soporte social	Soporte ideológico	Soporte técnico
<p>Educación al "hombre culto" en el estilo de vida, personal y social, correspondiente al ideal cultural del grupo dominante: el caballero cortesano; el sacerdote, escriba o intelectual; y el humanista laico (como en Grecia o en China)</p>	<p>Relaciones jerárquicas, refinadas y aristocráticas del poder y la posición estamentales</p> <p>Contacto con los adultos y contagio interpersonal</p> <p>Ceremonial y ritos del culto estamental del propio honor</p>	<p>"Leyenda de la superioridad natural —y hasta "de sangre"— de los grupos sociales privilegiados" y de su cultura</p> <p>Ideal estamental del grupo dominante, como núcleo, y "código del honor" estamental</p> <p>Saber especializado y "útil" —guerrero, teológico o jurídico— suplementario</p>	<p>Instrumentos, útiles y objetos de la cultura del grupo dominante, y su uso</p>

Una modalidad de la educación carismática muy ilustrativa es la "casa de los varones" o androceo, con su base colectiva extrafamiliar, su sesgo masculino, su orientación militar y su noviciado, característicos.

«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 grupos, roban con frecuencia las mujeres y realizan en común esa hazaña, de manera que el matrimonio por raptor 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 (...). [Por lo común el conjunto de los varones se halla dividido en clases según la edad.] 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).

El objetivo de la educación de los grupos sociales privilegiados es la formación del "hombre de cultura" en el estilo de vida, personal y social, correspondiente al ideal cultural del grupo dominante: la aristocracia militar o la aristocracia sacerdotal de los escribas y otros intelectuales. Y sus medios educativos son los constituyentes de la trama aristocrática de la cultura dominante:

el contagio interpersonal y la familiarización con los ritos y el ceremonial; la leyenda de la superioridad natural de los grupos privilegiados y el ideal y los valores culturales del grupo dominante, como núcleo de esta educación especial; determinados conocimientos especializados; suplementarios; y las armas, los instrumentos, los útiles y las cosas, junto con su uso, correspondientes.

«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).

«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 la lucha de clases moderna, en que tal leyenda y el prestigio de "legitimidad" que se apoya en ella son objeto de los más violentos y efectivos ataques» (Weber, 1979: 705-706).

Un caso histórico particular de la educación de los grupos sociales privilegiados, en su modalidad laica o mundana, es el correspondiente a la antigua burocracia semipatrimonial china.

«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 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 escritos 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 fijo de la interpretación ortodoxa de los clásicos» (Weber, 1987a: 403-404).

EDUCACIÓN DE LA BUROCRACIA SEMIPATRIMONIAL CHINA

Objetivos educativos

Medios educativos: trama cultural de la dominación de base prebendal

	Soporte social	Soporte ideológico	Soporte técnico
<p>Selección aparentemente universal de los candidatos más calificados para el acceso a los oficios y a los cargos</p> <p>Dominio y cultivo de la cultura literaria y del "modo de pensar" elitista que ésta implica</p> <p>Ortodoxia política e ideológica</p> <p>Formación de una clase privilegiada de funcionarios "mágicos" y legitimación de sus prebendas</p>	<p>Organización de la dominación sobre la base de las prebendas</p> <p>Sistema escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveles y grados escolares → patrimonialización de los cargos y otras prebendas 1. "Bachillerato": <ul style="list-style-type: none"> - Tutores privados - Colegios subvencionados, con un cuerpo docente especializado 2. "Formación permanente", control, vigilancia y dependencia de la escuela y de los los examinadores durante toda la vida, a causa del cargo: <p>"Autoconfesión" y ascetismo literario</p> <p>Vigilancia, crítica constante y evaluaciones oficiales anuales de los superiores y los censores</p> <p>→ ascenso o degradación social</p>	<p>Puramente mundano</p> <p>Libresco y ligado a la escritura</p> <p>Ritual-ceremonial</p> <p>Ético-tradicionalista</p>	<p>Formalismo pedagógico extremo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura - Erudición y técnicas literarias <p>Exámenes y credenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas continuas de estilística, caligrafía, erudición literaria y dominio e interpretación ortodoxa de los clásicos - Interpretación popular del examen como "prueba mágica" de la categoría y el estatus de cada mandarín - Publicación periódica de las evaluaciones oficiales de los méritos y defectos de cada uno

«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 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 eran 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 correspondía 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. Si, 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 por 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).

3.3. Burocratización capitalista e instrucción especializada del aprendiz de funcionario y de experto

Por último, la educación actual es la típica de la "racionalidad" del capitalismo y de la dominación burocrática. El capitalismo se distingue por el desarrollo "racional" de todos los factores culturales: expansión económica, industrial, mercantil y financiera constante, y concentración empresarial creciente; facilidad de las comunicaciones; centralización política y generalización y extensión del intervencionismo estatal; dominio de la concepción puramente técnica e instrumental del saber; burocratización de la sociedad y el Estado; demanda creciente funcionarios y de expertos, estatales y no estatales; formación

escolar de los mismos para atender esa demanda; y evolución hacia la "objetividad" racional y hacia la "humanidad profesional y especializada", en virtud de la lógica general de la dominación burocrática.

EDUCACIÓN ESCOLAR DEL BURÓCRATA Y EL EXPERTO ACTUALES

Objetivos educativos	Medios educativos: trama "racional" de la cultura burocrática escolar		
	Soporte social	Soporte ideológico	Soporte técnico
Instruir al funcionario y entrenar al experto en el saber técnico y especializado, como lo fundamental	Sistema escolar en expansión, jerarquizado, especializado y burocratizado	Concepción puramente instrumental o técnica del saber	Examen
Cultivar los rudimentos de la cultura y el estilo de vida caballerescos, como algo suplementario	Asociaciones y "clubes" estudiantiles	Multiplicidad de saberes técnicos, especializados, teóricamente invertidos y "útiles", como núcleo curricular	Diplomas o títulos acreditativos de una determinada cualificación profesional
	Corporativismo credencialista y "espiral de la competencia escolar"	Conocimientos y prácticas aristocráticas tradicionales, como suplemento curricular	
		Credencialismo laboral y social	

Por lo mismo, el objetivo de la formación escolar es la sustitución de la educación del "hombre culto" por la instrucción técnica y el saber especializado del funcionario y del experto; eso es lo fundamental, aun cuando se completa también con el cultivo de la educación aristocrática tradicional, como algo suplementario y decreciente. En cuanto a sus medios educativos, son también, básicamente, los propios de la trama "racional" de la cultura burocrática escolar: un sistema escolar en expansión, jerarquizado, especializado y burocratizado; el corporativismo profesional y la tendencia universal al monopolio del empleo privilegiado mediante el "cierre credencialista" del mercado laboral; la concepción puramente técnica e instrumental de la razón, los saberes técnicos y especializados y la legitimación credencialista del estatus laboral privilegiado; y el examen y los títulos y diplomas académicos, como soporte técnico de la legitimación del monopolio profesional de los mejores empleos.

«El prestigio social basado en el disfrute de una determinada educación y de una determinada instrucción no es de por sí mismo algo específico del burocratismo. Al contrario. En otras estructuras de dominación se basa en fundamentos esencialmente distintos. En la estructura feudal, teocrática o patrimonial, en la administración inglesa de *honorarios*, en la antigua burocracia patrimonial china, en el dominio ejercido por los demagogos en la llamada democracia helénica, la finalidad de la educación y la base de la estimación social, por mucho que difieran entre sí, no esa el "especialista", sino —para emplear una expresión típica— el

“hombre culto”. Tal expresión es empleada aquí sin darle una valoración y solamente en el sentido de mostrar que el fin de la educación no era un entrenamiento especializado, sino una cualidad en el modo de vivir *estimada* como “cultura”. La personalidad *culta* en el sentido caballeresco o ascético o (como en China) literario o (como en Grecia) gimnástico-musical o (como los anglosajones) en la forma convencional del *gentleman* era el ideal educativo determinado por la estructura de dominio y por las condiciones sociales de la pertenencia a la capa de los señores. Las aptitudes que determinaban la pertenencia a la capa de los señores no se basaban en un suplemento de saber especializado, sino en un suplemento de “aptitud cultural” (en el sentido enteramente variable que acompaña siempre a este concepto). Como es natural, era profundamente atendido el saber especial guerrero, teológico y jurídico. Pero tanto en el proceso educativo helénico como en el medieval y en chino constituían el centro de gravedad elementos educativos muy distintos de los “útiles” con vistas a la especialidad. 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: 751-752).

«Aquí no pueden ser analizados los importantes efectos culturales que produce el desarrollo de la estructura de dominio racional burocrático en cuanto tal y con independencia del campo que abarca. Como es natural, se halla al servicio de la penetración del “racionalismo” en la forma de vida. Pero este concepto admite muy diferentes contenidos. De un modo enteramente general sólo puede decirse que la evolución hacia la “objetividad” racional, hacia la “humanidad profesional y especializada”, es impulsada muy intensamente por la burocratización de todo dominio. Aquí, con todas sus múltiples consecuencias, solamente puede indicarse brevemente un importante factor de este proceso: el efecto producido sobre la forma de la *educación* y la *instrucción*. Nuestras instituciones educativas occidentales y continentales, especialmente las superiores —Universidades, Institutos técnicos y comerciales, Escuelas preparatorias y ciertas instituciones de enseñanza secundaria— se encuentran bajo la influencia predominante de la necesidad de atender a aquella “formación cultural” que cultiva las enseñanzas cada día más indispensables para el burocratismo moderno: la enseñanza de especialidades. Las “pruebas especiales”, en el sentido actual de esta expresión, se han encontrado y se encuentran también fuera de las organizaciones propiamente burocráticas; así ocurre hoy para las profesiones “libres” del médico y del abogado y en los oficios gremialmente organizados. No es tampoco un fenómeno concomitante indispensable de la burocratización. La burocracia francesa, inglesa y norteamericana se han visto privadas de ellas en cierta medida o de un modo absoluto, siendo sustituidas por el entrenamiento y la actividad dentro de la organización de partido. La “democracia” se enfrenta con las pruebas especiales, como con todos los fenómenos de la burocratización impulsada por ella misma, de dos maneras diferentes. Por una parte, significan o *parecen* significar una “selección” de las personas calificadas procedentes de todas las capas sociales en lugar del dominio ejercido por los *honorarios*. Por otro lado, la democracia teme de las pruebas y de los títulos acreditativos el nacimiento de una “casta” privilegiada y, en consecuencia, lucha contra ellos. Y, finalmente, tales pruebas se encuentran ya en épocas preburocráticas o semiburocráticas. Su

primera manifestación histórica está constituida regularmente por las dominaciones organizadas sobre una base *prebendal*. La esperanza de obtención de prebendas, ante todo eclesiásticas —como en el Oriente islámico y en la Edad Media occidental— y luego mundanas —como en China— es la recompensa típica en virtud de la cual la persona estudia y se somete a pruebas. Pero estas pruebas ofrecen sólo en parte un verdadero carácter “especializado”. Sólo la moderna burocratización lleva a sus últimas consecuencias los exámenes racionales especializados. La *civil service reform* introdujo gradualmente en Norteamérica la enseñanza y los exámenes especializados, penetrando asimismo en todos los demás países desde los principales focos europeos, principalmente desde Alemania. La creciente burocratización de la administración ha adquirido en Inglaterra cada vez más importancia; el intento de substituir el burocratismo semipatrimonial por el moderno lo encontramos también en China (en lugar de los antiguos exámenes de tipo completamente distinto); la burocratización del capitalismo y sus exigencias de técnicos, 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. Lo que fue en el pasado la prueba de linaje como base de paridad y de legitimidad y, allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa, como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el diploma o título acreditativos. 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 capa privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho al matrimonio con los *honorarios* (inclusive en los despachos pueden esperarse posibilidades de casarse con la hija del jefe), a ser admitido en el círculo de los que tienen un “código de honor”, a una remuneración según el “honor estamental” (honorarios) en vez del salario de acuerdo con el trabajo realizado, al ascenso y a la jubilación, y, ante todo, 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. Y, como el proceso educativo necesario para la obtención del diploma requiere gastos considerables y mucho tiempo, la mencionada aspiración significa al mismo tiempo la eliminación de los dones naturales (del “carisma”) a favor del poseedor de títulos, pues el esfuerzo “intelectual” que exige la obtención de los diplomas es cada vez menor y disminuye todavía más con la masa que participa de ellos. La exigencia de un modo de vivir caballeresco en la antigua calificación feudal es sustituida entre nosotros por la participación en sus actuales rudimentos dentro de las asociaciones estudiantiles de los institutos que confieren los diplomas y en los países anglosajones por las asociaciones y “clubes”» (Weber, 1979: 749-751).

Referencias bibliográficas

ARON, R. (1965): *La sociología alemana contemporánea*, Paidós, Buenos Aires.

- ARON, R. (1969) «Introducción» a *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1969, 2ª ed., p. 9-77.
- BESOZZI, E. (1983): «Concetti Weberiani nella sociologia dell'educazione», *Studi di Sociologia*, 21, núm.1, Milan, p. 3-13.
- BILLETTER, J. F. (1977): «Contribution a une sociologie du mandarinat», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 15, junio, p. 4-29.
- BOURDIEU, P. (1967): «Campo intelectual y proyecto creador», en POUILLON, J. y otros: *Problemas del estructuralismo*, Siglo XXI, México, p. 135-182.
- (1971): «Gènese et structure du champ religieux», *Revue Française de sociologie*, XII, 1971, p. 295-334.
- (1971): «Une interpretation de la théorie de la religion selon M. Weber», *Archives Européennes de Sociologie*, XII, p. 3-21.
- BOURDIEU, P. y otros (1976): *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, Madrid.
- CANO, G. (1999): «Nietzsche y la poderosa fuerza del presente. Una introducción a "Sobre la Utilidad y el perjuicio de la historia para la vida"», en NIETZSCHE, F. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- COLLINS, R. (1971): «Functional and conflict theories of educational stratification», *American Sociological Review*, vol. 3, p. 1.002-1009.
- (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Akal, Madrid.
- FREUND, J. (1968): *Sociología de Max Weber*, Península, 2ª ed., Barcelona.
- GERTH, H. H. y WRIGT MILLS, C. (1972): «El hombre y su obra», en WEBER, M., *Ensayos de sociología contemporánea*, Península, Barcelona, p. 10-94.
- GIDDENS, A. (1976): *Política y sociología en Max Weber*, Alianza Editorial, Madrid.
- GOULNER, A. (1969): «El antimotatauro: el mito de una sociología libre de valores», en HOROWITZ, I. y otros: *La nueva sociología*, vol. II, Amorrortu, Buenos Aires, p. 229-252.
- HALSEY, A. H. (1971): «Sociología de la educación», en SMELSER, N. S., *Sociología*, Euroamérica, Madrid.
- ISTAS, M. (1986): *Les morales selon Max Weber*, Les éditions du Cerf, Paris.
- KANT, E. (1981): *Filosofía de la Historia*, FCE, Madrid.
- KING, R. (1980): «Weberian perspectives and the study of education», *British Journal of Sociology Education*, 1.
- KOZYR-KOWALSKI, ST. (1971): «Weber y Marx», en *Presencia de Weber*, Nueva Visión, Buenos Aires, p. 243-265.
- LERENA, C. (1983): «Weber y el desencanto, o la razón desactivada», *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, p. 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, 2ª ed.
- LUKES, S. (1975): *El individualismo*, Península, Barcelona.
- MARZAL, J. F. (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 Editorial, Madrid.
- MOMMSEM, 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.
- NIETZSCHE, F. (1999): *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Biblioteca Nueva, 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*, Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI, Madrid, 2ª ed.
- (1989): *La sociedad y lo social*, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- RODRÍGUEZ ARAMBERRI, J. (1977): *Los límites de la sociología burguesa*, Akal, Madrid.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, J. (1992): «Weber como educador», *REIS*, 58, p. 165-182.
- RUNCIMAN, W. G. (1972): *A Critique of Max Weber's Philosophy of Science*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHAPIRO, M. (1971): «Sobre la política de Max Weber», en PARSONS, T. y otros: *Presencia de Max Weber*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- VICENT, J. M. (1972): *La metodología de Max Weber*, Anagrama, Barcelona.
- WEBER, M. (1965): *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris.
- (1969 a): *La ética protestante y el origen del capitalismo*, Península, Barcelona.
- (1969b): *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 2ª ed.
- (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 COSIN, B. R. (ed.): *Education: Structure and society*, Penguin Books, p. 211-241.
- (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*, Fondo de Cultura Económica, México, 6ª reimpr.
- (1979): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, FCE, México, 4ª reimpr.
- (1984): *La acción social. Ensayos metodológicos*, Península, Barcelona.
- (1987a): *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. I, Taurus, Madrid, 2ª ed.
- (1987b): *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. II, Taurus, Madrid.
- (1988): *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. III, Taurus, Madrid.
- (1992): «Preámbulo» a la nueva época del *Archivo de legislación social y estadística* (1888), con el nuevo título de *Archivo de ciencia y política social* (1904), *REIS*, 58, p. 183-188.
- (1992): «Informe a la Sociedad Alemana de Sociología», *REIS*, 58, p. 189-207.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE VEBLEN

Partiendo de una interpretación social y económica de la cultura, Veblen esboza un esquema de su desarrollo desde la "comunidad igualitaria y pacífica primitiva" (1º) a la civilización científico-técnica capitalista (4º), con otros dos tipos generales intermedios: el régimen de *status* patriarcal (2º) y la cultura o la civilización de la clase ociosa (3º). Las raíz social y económica (y, en esa misma medida, "natural") de cada tipo histórico básico de la cultura determina, en última instancia, su reproducción y su desarrollo unitarios, de forma directa, y los de la educación y la psicología de los hombres que forman parte de él, indirectamente. Con excepción de la "comunidad pacífica primitiva", la dinámica característica de la cultura, la educación y la psicología del hombre está igualmente condicionada por el antagonismo de los grupos sociales privilegiados y los grupos sociales subalternos, por lo que culmina, de momento, con el dualismo característico de la civilización científico-técnica capitalista actual: cultura, educación y psicología ilusoria, egoista y "dineraria" de las clases ociosas, por un lado; y realismo teórico, solidaridad y "eficiencia industrial" de los grupos sociales "productivos", por el otro.

Esa sociología de la cultura y la educación es también el marco teórico coherente de una sociología del sistema escolar y de una sociología del curriculum. La sociología del sistema escolar puede vertebrarse temáticamente con cuatro puntos básicos de apoyo: 1º) estructuración dual del saber escolar y del sistema de enseñanza moderno y génesis histórica diferencial de la misma; 2º) sesgo machista de la enseñanza superior y protagonismo femenino en la institucionalización inicial de la educación infantil desde una perspectiva objetiva; 3º) control tradicional del sistema escolar por la clase académica, como clase ociosa "vicaria"; y 4º) control capitalista creciente de la enseñanza superior y de la investigación universitaria. En cuanto a la sociología del curriculum, puede exponerse también, a su vez, a partir de dos centros principales y contrapuestos de interés: 1º) el formalismo pedagógico, el

consumo de erudición y la oposición al saber científico, como típicos de la clase académica tradicional; y 2º) la reorientación mercantilista del currículum, la pedagogía y la cultura escolar en general, con la subordinación creciente de la cultura escolar a la civilización capitalista.

1. Sociología de la cultura y de la educación

Economista y sociólogo eminente y de éxito popular, pero heterodoxo y mal visto por la clase académica norteamericana de su época por su independencia de pensamiento, Thorstein Veblen (1857-1929) fue ignorado durante mucho tiempo por los economistas —por sociólogo— y por los sociólogos —por economista, hasta lograr el reconocimiento final de una parte de la comunidad académica. Porque, si no para los economistas, al menos para los sociólogos es hoy un clásico de las ciencias del hombre y de cultura, y el autor de dos libros fundamentales de la sociología de la cultura y la educación: *Teoría de la clase ociosa* (1899) y *La enseñanza superior en América* (1918).

La personalidad de Veblen se formó básicamente en el medio étnico de los granjeros noruegos de Minnesota, un grupo social coherente, dinámico, “industrialmente” eficiente y condicionado, como el resto de los inmigrantes, por la prepotencia anglosajona. Convivió con su familia durante la infancia y la juventud en la casa rural que levantó su padre para labrar un centenar de hectáreas de buen terreno al sur de la pequeña ciudad de Northfiel. Pero, llegado el momento, optó por la vía profesional del estudio y la investigación: se doctoró en filosofía con una tesis sobre Kant; se reorientó finalmente hacia la economía; y trabajó en las universidades de Chicago, Stanford y Misuri, para integrarse en la New School for Social Research de Nueva York, al final de su vida.

Espíritu crítico e independiente como pocos, cuestionó sistemáticamente el gusto de sus colegas por la liturgia académica y la presentación retórica de la economía política clásica como un saber intemporal. Resaltó el fondo relativo de verdad y el sesgo ideológico capitalista de la economía neoclásica. E insistió en la necesidad de una interpretación materialista de la historia de las ideas económicas y del pensamiento en general, para poder valorar más objetivamente cada contribución intelectual parcial, sabiendo que

«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).

De hecho, en el campo sociológico, esbozó él mismo un esquema del desarrollo del hombre y de la cultura mediante la integración dialéctica de cuatro grandes tendencias del pensamiento de la época: el evolucionismo especulativo

positivista, con especial atención a la teoría del progreso de Saint-Simon, Comte y Spencer; el darwinismo social; el pragmatismo norteamericano; y el materialismo histórico.

Escrito en forma de ensayo y con un estilo poco académico, el libro *Teoría de la clase ociosa: un estudio económico sobre la evolución de las instituciones* (1899) contiene ya todas sus ideas fundamentales. De hecho, en los demás, se limitó a ampliar y a precisar algunas de ellas. En *La teoría de la empresa económica* (1904), por ejemplo, profundizó en el conflicto actual entre la cultura, la educación y la psicología “pecuniarias” del capital especulativo y financiero y de las clases ociosas actuales en general, y la cultura, la educación y la psicología realistas e industrialmente “eficientes” de los hombres de ciencia, los ingenieros y los grupos sociales realmente productivos. En *El instinto del trabajo eficaz y el estado de las artes industriales* (1914) desarrolló la hipótesis de la condición infraestructural de la “cultura industrial” y las instituciones económicas, incluyendo comentarios secundarios incisivos, como los relativos al trasfondo artístico de la actividad del trabajador ordinario y al mimo técnico con el que el artesano busca la calidad y el acabado del producto. En *La enseñanza superior en América. Un memorandum sobre la dirección de las universidades por los hombres de negocios* (1918) denunció el control creciente de los colegios universitarios y de las universidades estadounidenses por el capital y la reorientación de la política científica y de la educación superior en función de sus intereses.

«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 (“capitanes 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).

Y en el resto de sus obras básicas —*Una investigación sobre la naturaleza de la paz y los términos de su perpetuación* (1917); *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)— hizo algo similar.

Como científico del hombre y de la cultura, Veblen no se comprometió nunca políticamente —ni en la línea revolucionaria de Marx, ni en la reformista de Durkheim. Incluso eludió sistemáticamente las recomendaciones políticas y morales de tipo práctico. Pero la elección de su problemática científica, su

dedicación al estudio riguroso de la misma y las conclusiones que alcanzó fueron, en cierto modo, una forma de comprometerse políticamente y de contribuir al desarrollo de la política progresista.

1.1. *Dialéctica de la cultura, la educación, la psicología y la creatividad histórica de la especie humana*

Interpretada normalmente como un evolucionismo tecnológico, la sociología de la cultura y la educación de Veblen parte —como la de Marx— de la primacía real y explicativa de la cultura material y de su dimensión económica: el hombre es, ante todo, el *homo faber*, y el trabajo, la ventaja selectiva que distingue a nuestra especie.

El medio biológico del hombre está constituido por un conjunto de instituciones que se anuclean dialécticamente en torno a la organización social y técnica del trabajo y sus instituciones económicas. Como tal, ese medio cultural configura la psicología de los individuos y de los grupos sociales que forman parte de él, educándolos de un determinado modo; pero los hombres, como agentes biológicos, no se limitan a reproducir su medio cultural sino que lo transforman creativamente, impulsando así su desarrollo histórico.

La transformación histórica de la cultura, la educación y la psicología del hombre está en función, ante todo, del cambio de la organización social y técnica del trabajo. Por tres tipos de razones: porque el conjunto de la cultura depende, en última instancia, de las instituciones económicas; porque, con el conocimiento científico y con el dominio técnico progresivo de la naturaleza aumenta la población y la productividad y se acaba produciendo un excedente y una lucha por el reparto social desigual de éste que impulsa también radicalmente la transformación unitaria de la cultura; y, porque, con el cambio de la cultura, cambian indirectamente también la educación y la psicología del hombre.

«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 el 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).

En un principio, el trabajo —como motor del progreso técnico y de la selección de los más aptos en la dura lucha por la supervivencia cotidiana frente a una naturaleza hostil— es una actividad solidaria de toda la comunidad. Pero, con la producción de un excedente económico suficiente, comienza la transición desde la cultura solidaria y pacífica primitiva y su lucha diaria con la naturaleza para lograr sobrevivir a las culturas depredadoras y la lucha de unos hombres con otros para apropiarse del excedente e imponer una determinada forma de reparto del mismo.

Con la madurez del *régimen de status* patriarcal tiene lugar otra inflexión histórica clave: la formación de la *clase ociosa*. Ésta es de por sí conservadora y frena el progreso técnico y social cuando no lleva incluso al retroceso histórico. De hecho, con la civilización industrial avanzada actual, el antagonismo histórico entre la clase ociosa y los grupos sociales productivos llega al máximo, sin que pueda saberse aún a ciencia cierta hacia donde se inclinará finalmente el fiel de la balanza histórica: hacia la construcción histórica de una nueva “comunidad pacífica”, de tipo superior; o hacia una regresión cultural sin precedentes.

Como todas las especies animales, el hombre sobrevive adaptándose a su medio biológico bajo el imperio de la universalidad de las leyes de la lucha por la vida y la selección natural de los más aptos. Pero, con una diferencia muy singular, que Veblen intuye ya de algún modo: el medio biológico del hombre no es un determinado sector del resto de la biosfera, sino el hombre mismo. Para poder sobrevivir en esa lucha universal por la vida, los hombres se organizan socialmente mediante la *selección natural* de las *instituciones* sociales más eficaces para la supervivencia de la comunidad humana como una totalidad. En términos sociopsicológicos y psicossociológicos, esas instituciones no son sino el sistema de hábitos sociales y psicológicos que constituye la trama de la cultura, la educación y la psicología del hombre, con tres dimensiones básicas: 1) una orientación determinada de las relaciones sociales; 2) un *esquema general de la vida* —una teoría de la vida—, como contenido básico de la conciencia colectiva y un *carácter* o una tendencia moral a la acción; y 3) un soporte técnico de útiles, instrumentos, herramientas, armas y cosas, junto con la orientación necesaria para su uso.

De hecho, Veblen habla de “selección natural de las instituciones”, cuando se refiere al medio biológico del hombre; de *selección natural del sistema general de los hábitos mentales, intelectuales y morales*, y de *tipos dominantes de actitud y aptitud espirituales*, cuando piensa en los grupos y las comunidades como agentes culturales; y de *sistema de hábitos mentales, intelectuales y morales, individuales* (un esquema de la vida y un carácter, personales), cuando habla

de la psicología del individuo. Pero, además, relaciona esas tres expresiones categóricas básicas dialécticamente, explicando la primera por la segunda y la tercera; y la segunda y la tercera, por la primera.

«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, justo, conveniente y bello en la vida humana» (Veblen, 1966: 200).

«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: 196).

«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 que concuerdan con éstas» (Veblen, 1966: 197-198).

Ese sistema de hábitos mentales de la psique humana —del individuo, del grupo social y de la comunidad— que cambia con la situación cultural, comenzando ante todo por las instituciones económicas y en función de la utilidad social, es, además, un todo orgánico, de modo que la modificación de una cualquiera de sus dimensiones determina la modificación del resto.

«Los hábitos mentales del individuo forman un complejo orgánico, que tiende necesariamente a la utilidad del proceso vital» (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; e 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 de *status*» (Veblen, 1966: 295).

«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 del esquema general de la vida de este, actúa sobre sus miembros en forma de exigencias pecuniarias; y debido a éste hecho —debido a que las fuerzas externas se convierten en gran parte en exigencias pecuniarias 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).

La unidad dialéctica entre la cultura (como medio biológico del hombre) la educación (como configuración cultural de la mente humana) y la psicología humana (como resultado de la educación y como fundamento de la historicidad de la especie, en virtud de su creatividad) es lo fundamental. Pero, supuesto esto, la dirección principal del cambio histórico depende directamente del balance de la tensión constante entre la cultura, la educación y la psicología tradicionales —inertes y conservadoras, y tanto más, cuanto más a resguardo están— frente a las exigencias de la “selección natural” en nueva situación histórica, por una parte, y frente a la necesidad de su transformación histórica en virtud de esas nuevas exigencias y de su coacción directa, básicamente económicas, por la otra.

«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 los 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 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 (...) depende en gran medida del (...) 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).

La terminología de Veblen es confusa y sus categorías, imprecisas. No distingue con claridad y precisión entre la cultura, como medio biológico objetivo del hombre, y el hombre como agente cultural. Por lo mismo, tampoco acierta a definir la educación como la configuración cultural de la psique genéricamente animal del hombre, ni la historia, como construcción humana de la cultura, en virtud de la potencialidad del lenguaje como ventaja selectiva de nuestra especie: tanto, que acabó liberando al hombre de la ley de la selección natural de los más aptos, que es algo que tampoco ve. Pero, aparte de que esas limitaciones no son propiamente suyas, sino de la ciencia de su época, su esbozo teórico general de la dialéctica de la cultura, la educación, la psicología y la creatividad histórica del hombre es básicamente correcto y actual.

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

La sociología histórica de Veblen se basa en una "historia conjetural", con las limitaciones propias de la ciencia de la época. En *Teoría de la clase ociosa*, el autor se apoyó en el conocimiento empírico de los pueblos primitivos actuales y en el esquema evolutivo de *La sociedad antigua* (1877), de Morgan, que retomó la periodización histórica básica de Ferguson, en su *Ensayo sobre la historia de la sociedad civil* (1767): salvajismo, barbarie y civilización. No fue, desde luego, el único: Engels (en *El origen de la familia, de la propiedad privada*

y *del Estado*), por ejemplo, entre otros muchos antropólogos y sociólogos, hizo lo mismo al ensayar la reconstrucción de la lógica y la historia de la cultura de los pueblos más antiguos. En cambio hoy, no sólo se ha abandonado el evolucionismo especulativo —lo que, en principio, sería correcto—, sino que se ha bloqueado la ciencia evolucionista que tendría que sustituirlo, al imponerse la ciencia puramente empírica y utilitaria, el reduccionismo físico-químico y el relativismo epistemológico más absoluto. Hasta el punto de que, en tales condiciones, sigue siendo imprescindible la reconstrucción hipotética y "aproximativa" de la lógica histórica de la cultura, la educación y la psicología humana, con la ayuda de la "historia conjetural", tal y como hizo, en su día Veblen, con unos resultados teóricos que no dejan de sorprendernos por su profundidad, su actualidad y su fondo relativo de verdad.

1.3. De la cultura pacífica de la comunidad primitiva a la cultura depredadora

La comunidad primitiva típica era una comunidad pacífica, instintivamente inclinada hacia cuanto facilitara la supervivencia del grupo e intransigente con la inhibición en la continua, dolorosa y difícil lucha común por la supervivencia. Al desarrollarse durante un tiempo histórico de muy larga duración, las condiciones del salvajismo fueron conformando muy paulatinamente al hombre y su medio biológico, educando a los individuos y a la comunidad y configurando así su psicología propiamente humana. En esas condiciones, el trabajo tuvo que ser forzosamente comunitario y nada especializado; las herramientas, las armas y demás útiles técnicos, muy elementales: la comunidad pacífica, poco numerosa, y sin jerarquías, antagonismos sociales o diferencia de intereses de cualquier tipo; y el sistema de hábitos mentales y morales, social e individual, animista y con un sentido espontáneo de la solidaridad y la ayuda mutua.

Esa cultura tan primitiva tuvo que educar necesariamente a sus miembros en el sentido espontáneo de la solidaridad y de lo genéricamente útil, la simpatía hacia todo lo eficiente y el rechazo emocional de la inhibición, la deficiencia y el despilfarro. De ese modo, sobre las raíces instintivas del animal superior, propias también del hombre, se fue configurando una psicología —social e individual— específicamente humana, como un *sistema de hábitos mentales industriales y prácticos* básicos: la *service ability* (el sentido espontáneo de la necesidad de la ayuda mutua); el *instinct of workmanship* (la inclinación "natural" hacia el comportamiento eficiente en las tareas que impulsan la vida del grupo, comenzando por la emulación económica en el campo de la utilidad "industrial", aunque sin grandes incentivos y con un alcance limitado); un sentido animista de lo vivido; una visión del mundo sin comparaciones valorativas entre los hombres y las cosas; y un carácter pacífico, honesto, amable, e ingenuo, poco eficaz frente a la violencia física y el fraude característicos de las culturas más avanzadas.

«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 la actitud espiritual de los hombres en esas condiciones del medio e instituciones primitivas— 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).

«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).

COMUNIDAD SALVAJE PRIMITIVA: PACÍFICA Y ANTEDEPREDADORA

	Cultura →	Educación →	Psicología típica
Soporte económico y técnico	Instrumentos, útiles y armas elementales Trabajo colectivo Emulación social en el campo económico	En su empleo eficaz En la cooperación laboral En la simpatía hacia todo lo eficiente y	Sistema de hábitos mentales "industriales" y prácticos - <i>Service ability</i> - <i>Instinct of</i>

	Cultura →	Educación →	Psicología típica
	de la "utilidad industrial"	el rechazo de la inhibición, la deficiencia y el despilfarro	<i>work-manship</i>
Soporte social	Solidaridad Igualdad Convivencia pacífica	En el apoyo mutuo En la igualdad En la paz	Sentido de la solidaridad Sentido de la igualdad Carácter pacífico
Soporte ideológico	Animismo Visión no-emulativa y no-valorativa de los hombres y las cosas	En la visión animista del mundo En la visión no-emulativa y no-valorativa de los hombres y las cosas	Visión animista de la realidad Buena voluntad y honestidad

«A la luz de la ciencia biológica y psicológica moderna, la naturaleza 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 ante-depredador (...) 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 vivido, pero incongruente. Junto con esos 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).

«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).

La comunidad fue pacífica mientras el recurso a la violencia y a la lucha siguió siendo excepcional. Y éste sólo pudo convertirse en habitual con un determinado nivel de desarrollo de las herramientas y las armas. El "instinto del trabajo eficaz" del hombre primitivo se materializó en la emulación social por el trabajo bien hecho y la técnica más útil, como contribución al beneficio "industrial" de la comunidad. Eso llevó, de por sí, al aumento de la productividad

laboral, a la intensificación de la emulación y al gusto por el trabajo bien hecho y a su especialización. Incluso llegó un momento histórico en el que el progreso del conocimiento técnico y la invención de nuevos útiles, herramientas y armas se plasmó, además, en un excedente económico, más o menos importante. Pero, con ello, apareció al mismo tiempo también la lucha del hombre con el hombre por el reparto desigual de la riqueza, el mérito y el poder, y la estructuración desigual de la cultura en varias subculturas jerarquizadas de grupos de estatus y clases sociales.

Por de pronto, la transición de la cultura antedepredadora a la *cultura depredadora* primitiva fue la transición desde una cultura pacífica e industrial, unitaria e igualitaria y centrada en la lucha por la supervivencia en una naturaleza hostil, a una cultura agresiva, cinagética y/o bélica, dual, jerarquizada y centrada, por una parte, en la lucha del hombre con el hombre por el reparto del excedente, y en la discriminación cultural de la mujer respecto del hombre en el campo de la riqueza, el poder y el prestigio, por la otra. El soporte económico y técnico de dicha transición fue el perfeccionamiento de las herramientas y las armas, su empleo eficiente en la producción, en la caza y en la guerra, y la división sexual del trabajo: la caza y la guerra, para los varones; y el trabajo industrial y los servicios sociales, para las mujeres. Su soporte social trastornó radicalmente el esquema tradicional de las relaciones sociales: sustitución de la comunidad igualitaria y pacífica primitiva por una comunidad con antagonismos internos y luchas internas y externas; sustitución de la cooperación y la ayuda mutua por la agresión violenta y la guerra; paso de la igualdad social a un *régimen de status* discriminatorio en función de la desigualdad de la riqueza, el poder y el mérito de sus miembros; y debilitación de la emulación social e industrial en beneficio de la emulación egoísta de los varones, en la caza y en la guerra. Y todo ello, con la legitimación eficaz de un nuevo soporte ideológico y sus componentes fundamentales: visión emulativa y valorativa de los hombres y las cosas, en función del sistema de valores varonil dominante; superioridad axiológica del *espíritu de proeza*; contraposición entre la caza y la guerra, por una parte, y el trabajo industrial y los servicios sociales, por la otra, como el trabajo digno y el trabajo indigno; y polarización axiológica entre la *hazaña* y el *don* varoniles y el trabajo vulgar, la rutina y el *tráfago* (*drudgery*) femeninos.

La educación y la psicología típica de los grupos sociales y del individuo cambiaron, lógicamente, también, con esa estructuración dual y jerarquizada de la cultura. Cuando la caza y la guerra se hacen costumbre y aportan, además, un beneficio económico notorio, acaban por acreditar en la conciencia de cada individuo el *espíritu de proeza* y las ideas de la honorabilidad, la excelencia social y el valor superior de la fuerza y la violencia, en contraposición a la monotonía, la vulgaridad y la indignidad del trabajo industrial. Imbuidos del

espíritu de proeza, los varones buscaron el reconocimiento social del valor superior de la hazaña personal o la adquisición por captura —en la caza o en la guerra— y el botín y los trofeos como pruebas del mismo. La emulación individualista en la caza y en la guerra llevó al cambio de las condiciones del *carácter* para poder triunfar, al hacerse imprescindible la autoafirmación mediante la lucha, el *espíritu de proeza* y la actitud “espiritual” depredadora, en general; y la honorabilidad, la dignidad y la prepotencia de la actividad varonil acabaron por transmitirse a sus instrumentos y a sus armas. Pero, al mismo tiempo, se fue imponiendo también en la conciencia colectiva la valoración del trabajo productivo y de los servicios personales como algo bajo e indigno del hombre cabal, aunque, pese a esa denigración, siguieron siendo imprescindibles para la existencia de la especie.

«Con la transición a la *cultura 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 *cambio* 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 a un grupo distinto de aptitudes y propensiones» (Veblen, 1966: 226).

«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 los 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 convincente. La agresión se convierte en forma acreditada de acción y el botín sirve —*prima facie*— como prueba de una agresión afortunada. En este estadio 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, de otro. El trabajo se hace tedioso por virtud de la indignidad que se le imputa» (Veblen, 1966: 24-26).

DE LA CULTURA NO DEPREDADORA A LA CULTURA DEPREDADORA PRIMITIVA

Cultura	Salvajismo →	Barbarie
Inflexión histórica	<i>Cultura pacífica e industrial: lucha del hombre con la naturaleza</i> ↓ <i>Cultura unitaria e igualitaria</i>	<i>Cultura depredadora: lucha del hombre con el hombre</i> ↓ <i>Cultura dual y jerarquizada</i>
Soporte económico y técnico	Técnica elemental Trabajo colectivo Inexistencia de excedente Distribución igualitaria de los bienes	Progreso técnico de las herramientas y las armas, y aumento de la productividad División sexual del trabajo: - Caza y guerra, masculinas - Trabajo industrial y servicios sociales, femeninos Excedente económico
Soporte social	Comunidad Cooperación social y ayuda mutua Igualdad social Emulación social e industrial	Sociedad con antagonismos internos y externos Agresión: lucha y violencia <i>Régimen de status</i> : desigualdad de la riqueza, el poder y el prestigio Emulación individualista en la caza y en la guerra ↓ Cambio de las condiciones del carácter para triunfar: - Actitud "espiritual" depredadora - Autoafirmación mediante la lucha - <i>Espíritu de proeza</i> :
Soporte ideológico	Superioridad axiológica de la <i>serviceability</i> y del <i>instinct of workmanship</i> Dignidad de todo trabajo Visión no-emulativa y no-valorativa de los hombres y las cosas	Superioridad axiológica del <i>espíritu de proeza</i> Contraposición de dos tipos de trabajo: - Digno: caza, guerra y similares. - Indigno: industrial y social Legitimación de la división dual y la jerarquización del trabajo y de la cultura - <i>Hazaña</i> cinegética y/o bélica, y cultura del <i>don</i> masculina - <i>Tráfago</i> y rutina laborales y cultura <i>vulgar</i> femenina Visión emulativa y valorativa de los hombres y las cosas

«La diferencia sustancial entre la fase cultural 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 de 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).

«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).

1.4. Hazaña varonil y tráfago femenino: código sexista de la cultura patriarcal

La transición de la cultura pacífica de la comunidad primitiva acabó llevando a una estructuración jerarquizada y dual del trabajo, de la posición social y del mérito personal y del grupo de los hombres y de las mujeres de cada comunidad. Por eso puede hablarse propiamente ya de cultura estamental y de *régimen de status*. No hay todavía una clase ociosa, que sólo surge en la barbarie superior a partir del *régimen de status* patriarcal. Pero, funcionalmente, existe una similitud básica entre el código sexista de la cultura y la educación patriarcal y el código de clase de la cultura y la educación de la clase ociosa.

CÓDIGO SEXISTA DE LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN PATRIARCAL

Código de género	Varones	Mujeres
División sexual del trabajo y de otras actividades sociales	Caza y guerra Deportes y religión	Trabajos rutinarios y ocupaciones de la vida cotidiana Actividades preindustriales
Jerarquización sexual de los valores humanos	Hazaña masculina Hombre cabal	Tráfago femenino Mujer trabajadora
Diferenciación sexual de la educación	Hábitos depredadores Consumo honorífico de alimentos escogidos	Hábitos pacíficos Consumo para la subsistencia

«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 los 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 en la lucha por la existencia que tratan de resistirle o burlarle, 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. (...)».

«La distinción entre hazaña y tráfago es una distinción entre ocupaciones que tienen distinto 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 ésta 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, corres-

ponde 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 [y no un consumo encaminado a la propia comodidad y la plenitud de su vida]. 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

Para que surja una clase ociosa bien desarrollada tienen que darse antes algunas condiciones previas: 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 axiológica entre trabajos dignos y trabajos indignos; y 4) el origen y la consolidación de la propiedad privada de las personas y de las cosas, y por ese mismo orden.

«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 estratagemas; 2) tiene que haber posibilidades de conseguir medios de subsistencia 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).

Según Veblen —que matizaría esta tesis en sendos artículos del *American Journal of Sociology*, de 1898-1899— "el origen de la propiedad" está estrechamente relacionado con "la condición bárbara de la mujer". El botín es el origen de la propiedad de las cosas y de la propiedad de las personas; y, esto último, 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 varonil 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 apreciado como prueba del valor y de la riqueza del varón. Pero, conforme se consolida la discriminación cultural de las mujeres, el apresamiento de las mujeres ajenas se va convirtiendo en costumbre y en prueba de la hazaña y la riqueza del hombre cabal, mientras se desarrolla paralelamente el raptó ceremonial de las mujeres del propio grupo. De ese modo, el varón consigue la respetabilidad social, y la mujer, forzada al matrimonio y sometida de hecho a la servidumbre en el seno de la familia, tiende a ser valorada fundamentalmente por su utilidad económica, hasta convertirse incluso 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 raptó, 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 arrebatar 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 capturadas 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 las 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. Éste 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 “comunidad industrial cuasi-pacífica” y su clase ociosa, que vive del trabajo de los esclavos y/o de los siervos, y que no se distingue ya por la caza o por la guerra, como los varones del *régimen de status* patriarcal, sino 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 educación de la clase ociosa y sus códigos culturales

La base material fundamental del poder de la clase ociosa es la propiedad de la riqueza; y el motor de su dinamismo cultural, la emulación y la competencia constante de sus miembros para aumentar sus riquezas y sus gastos, ahondando constantemente la diferencia respecto del nivel medio de riqueza y de gasto. Pero, hay algo más: para preservar su poder y su riqueza, y para mantener su autoestima, la clase ociosa necesita, además, la estima social: “la base del propio respeto es el respeto que le tienen a uno sus prójimos.” Y para conseguir esa respetabilidad social no le basta con ser rica y poderosa: es necesario, también, que lo sepan los demás.

«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 la 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).

«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).

2.1. *El ocio ostensible y diferencial como código de la cultura, la educación, la psicología de la clase ociosa y de la legitimación de la misma*

El primer código básico de la cultura, la educación y la psicología típica de la clase ociosa es el ocio ostensible, entendiéndose por tal la abstención de todo trabajo productivo, por lo que es compatible con la caza, el deporte y otros placeres aristocráticos, con el ejercicio del gobierno, la guerra y las prácticas devotas y con las actividades que evidencian la propia capacidad pecuniaria en general.

«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).

Para conseguir la legitimación social y política como clase dominante, la clase ociosa tiene que evidenciar constantemente su capacidad de derroche de tiempo: tal es la ley social y el código de conveniencias que regulan su educación, su honorabilidad pecuniaria y su reputación social. Ahora bien, la lógica de esa cultura regulada por el código del ocio ostensible lleva, por de pronto, a la estructuración jerarquizada y en cascada de la propia clase ociosa hasta el límite inferior de la privación y, casi, de la mendicidad del caballero o de la dama venidos a menos. Pero esa misma lógica conduce también a la complejización jerárquica creciente del sistema de títulos, enseñas y libreas, así como a la de un ceremonial que regula los buenos modales y el decoro de las clases superiores, incluyendo la dedicación a los saberes *cuasi-académicos* y a las actividades *cuasi-prácticas* con idéntica ostentación, como mecanismos de dominación.

«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 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: 52-53).

«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 lacayos*

La moral del decoro de la clase ociosa basada en el ocio ostensible tiene su centro en la cúspide de la pirámide social, pero, a partir de ella, se difunde a lo largo de la jerarquía del poder y de la posición social de la clase ociosa y se impone incluso como modelo dominante de honorabilidad entre las clases inferiores.

«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).

Esa misma lógica cultural lleva también al desarrollo de las damas y los sirvientes como clases ociosas "vicarias". Son clases ociosas "vicarias" —y no genuinas— porque su ocio, más relativo, está siempre en función de la mayor distinción del señor: tanto el número y la jerarquía de los lacayos, como la liberación del trabajo servil y el reconocimiento social de las damas como transmisoras de la *sangre hidalga* son, ante todo, otras tantas pruebas más de la alta posición social, de la distinción personal y del decoro pecuniario del señor.

La nobleza de la dama tiene su origen en su contacto íntimo con el señor y en la participación en el disfrute de su riqueza, su poder y su mérito; pero el ocio vicario de la mujer de un caballero medianamente adinerado tiene que contar con un cuerpo importante de servidores domésticos: así lo exige el código de las conveniencias sociales. Aunque el ocio de la dama no es igual al del caballero: éste implica la exención total del trabajo industrial o productivo; pero, el de su esposa, en cambio, no sólo incluye la atención diligente del marido, sino también determinados trabajos caseros que no se consideran productivos, por su carácter ceremonial. En cuanto a los sirvientes, el derroche ostensible de su tiempo —comenzando por el atuendo— está igualmente en función de la comodidad personal y de la respetabilidad de su señor.

Por lo demás, la complejización y la jerarquización interna de la cultura familiar de la clase ociosa configura la psicología de las damas y de los sirvientes fomentando determinadas actitudes y aptitudes “espirituales” típicas, como la docilidad, la conformidad, la diligencia, el saber estar siempre en su sitio y los buenos modales en general.

«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 (como 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 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 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).

2.3. El consumo ostensible y diferencial como código de la cultura, la educación y la psicología de la clase ociosa y de la legitimación de la misma

Aun cuando la cultura, la educación, la psicología y la legitimación de la clase ociosa estuvieron también reguladas, desde un principio, por el código del consumo ostensible y diferencial con un sesgo de sexo y de clase similar, su

importancia relativa fue mucho más modesta prácticamente hasta la transición a la civilización industrial contemporánea; en cambio, desde entonces, la capacidad de consumo y el consumo real pasaron a ser el criterio fundamental para definir la categoría de las clases sociales y de las personas.

«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 trajo consigo un *consumo vicario* creciente de alimentos, vestidos, habitación, mobiliario y otros bienes económicos. Pero el origen de ese tipo de consumo jerarquizado y diferencial es más antiguo; de hecho, comenzó con el monopolio varonil del disfrute de los alimentos escogidos y de los artículos de adorno más raros y con su conversión en tabú para las mujeres y los niños, en el *régimen de status* patriarcal.

«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 de adorno, se convierte en tabú para las mujeres y los niños [de haber una clase baja (servil) de hombres, el tabú rige también para los incluidos en ella]» (Veblen, 1966: 76).

En la civilización esclavista y/o servil, la mayor parte de los trabajadores vivieron muy cerca del límite mínimo de la subsistencia física o en el mismo, mientras el consumo jerarquizado y diferencial, como signo tradicional del bienestar, el prestigio y la excelencia social, se fue extendiendo también a la cantidad y la calidad de los bienes consumidos, con el idéntico sesgo de sexo y de clase. Si las damas consumen alimentos escogidos o se adornan con vestidos, alhajas y otros objetos costosos es en razón de las normas de la respetabilidad social y en orden a la reputación más alta del señor. Aparte de que determinadas vituallas, bebidas y narcóticos fueron exclusivas de los señores y los caballeros y un tabú para todos los demás. Las bebidas embriagantes, por ejemplo, se convirtieron por sí mismas en artículos nobles y honoríficos, aunque únicamente cuando eran costosas, no estaban al alcance de cualquiera y podía garantizarse el monopolio de su consumo por la élite social. Y hasta el hábito inmoderado de la bebida y la misma embriaguez fueron considerados honrosos, tratándose

de los caballeros, e indecorosos e indignos, en el caso de las damas de su familia, sus sirvientes o las clases serviles.

En las civilizaciones agrícolas más ricas, consumir más y mejor fue haciéndose el signo honorífico principal; y consumir pocas cosas y de mala calidad, una señal de inferioridad social y un demérito moral. Pero, además, el código del derroche manifiesto del tiempo y el canon del consumo ostensible, como base de la reputación social, tendieron a entrelazarse en virtud de la necesidad de especialización en el consumo honorífico, con sus modales, sus ritos y su estilo de vida en general, mediante una educación especial de larga duración.

«El caballero ocioso del período cuasi-pacífico no solo 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 éste el único propósito de su 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 cualidad 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 *connaissanceur* de viandas de diverso grado de mérito, de bebidas y brebajes masculinos, de adornos y arquitectura agradable, 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. Íntimamente 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).

El monopolio del consumo ostensible y diferencial, como código secundario de la cultura, la educación, la psicología y la legitimación de la clase ociosa, sólo se impuso como signo de la riqueza, el poder y la respetabilidad social en una fase relativamente avanzada del desarrollo de la civilización agrícola tradicional. Pero, en cambio, con la civilización industrial contemporánea, ese mismo código no sólo se convirtió en el código dominante de la cultura, la educación y la psicología de la clase ociosa opulenta y las clases privilegiadas en general, sino que —en virtud de la emulación universal del ideal de gasto y de consumo de la clase ociosa opulenta— se difundió, además, rápidamente

por toda la sociedad, hasta alcanzar incluso a las clases que continúan viviendo en el límite de la simple subsistencia.

«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. Esa 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 a donde 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 misma la satisfacción de esa necesidad superior o espiritual» (Veblen, 1966: 88-92).

«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 insensibles, 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 del consumo devoto

Dada la unidad del sistema de hábitos teóricos y prácticos de la mente humana, los códigos del ocio y del consumo ostensible acabaron extendiéndose a todos los campos de la cultura, incluyendo la estética y la religión.

El sentido del gusto, concretamente, se desarrolló hasta confundir lo bello y lo útil con lo ingenioso y lo caro, en tanto que honoríficos. Muebles, casas, parques y jardines tendieron así a valorarse en función de su rareza y de la habilidad y el gasto necesarios para construirlos o para hacerse con ellos. De ese modo, se prefirió el trabajo imperfecto realizado a mano y que lleva mucho tiempo frente al acabado perfecto de un producto fabril; se encomió incluso lo defectuoso; y hasta se reclamó la vuelta al taller artesanal y a la industria doméstica frente al desarrollo de la economía fabril. Se extendió la veneración por lo arcaico y lo clásico y se cotizaron las ediciones limitadas y tradicionales de la industria del libro. Y no sólo eso: los animales, la moda femenina, el ideal de belleza de la mujer y hasta el cuerpo humano pasaron también a valorarse de un modo similar.

El vestido femenino, por ejemplo, fue mucho más allá que el masculino para hacer ostensible la vida ociosa de las damas, hasta el punto de llegar a hacer imposible la práctica de cualquier tipo de trabajo productivo con los sombreros enormes, los tacones altos, el corsé y otras prendas femeninas. Y, en cuanto al ideal femenino del propio cuerpo y de la belleza personal, se impuso el tipo delicado de la mujer de la época caballeresca frente al ideal de la mujer fuerte y robusta, característico de las culturas que la valoran por su utilidad industrial.

En el dominio de la religión, los cultos antropomórficos patriarcales fueron ya una manifestación inicial del sesgo de sexo y de clase de los códigos culturales, educativos y psicológicos de la clase ociosa. El servicio de Dios responde al modelo del servicio al caudillo, conforme al principio general del señorío y la servidumbre. 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 de los rituales del servicio religioso contrastan claramente con el derroche en edificios y ornamentos. Pero, mientras que la divinidad permanece oculta para el trabajador, el clero no sólo se libera del trabajo industrial sino que tiene también el privilegio de servir directamente a su Señor. Preside el ceremonial dominical con que se celebra el obligado descanso semanal del seglar —a modo de diezmo del ocio vicario— y las numerosas festividades sagradas y seculares a lo largo del año. Como la dama y el criado de librea, participa también vicariamente del ocio y del consumo ostensibles de su señor secular, comenzando por la forma de vestir, que es muy similar. Y como resultado de esa educación especial, desarrolla, al mismo tiempo, la psicología típica de la clase ociosa vicaria, con su sistema de valores y su lógica explicativa, “personalistas” y acientíficos.

«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. Estructuración dual de la cultura, la educación y la psicología social en la civilización industrial

3.1. Potenciación del trabajo productivo, la moral social y el realismo científico

En Occidente, la cultura depredadora patriarcal primitiva y la civilización cuasi-pacífica han sido generalmente en todas partes estadios históricos de 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).

Dado el soporte económico sexista y/o de clase de la división del trabajo en esas dos grandes formas básicas de la historia de la cultura, el *esquema general de la vida* y el *carácter* moral dominantes de las mismas incluyó necesariamente el desprecio del trabajo productivo, del “instinto del trabajo eficaz” y del sentido de la solidaridad, la fidelidad y la equidad, característicos de la comunidad pacífica primitiva y conservados a lo largo del tiempo por las mujeres, los esclavos, los siervos y los trabajadores industriales en general. Pero, con el desarrollo de la civilización industrial, la aparición de la clase obrera y la intensificación del trabajo productivo, ese panorama axiológico y moral se modificó notoriamente.

«Mientras todo trabajo continúa realizándose de modo exclusivo o general por esclavos, la bajeza 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).

«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 sentido de fidelidad y equidad— y el instinto de trabajo eficaz en su expresión ingenua y no valorativa. (...) Esos rasgos sobreviven acaso en un grado especial entre aquellos elementos étnicos que estuvieron aglomerados en segundo término durante la cultura depredadora» (Veblen, 1966: 226).

La civilización industrial vino a desafiar la fuerza tradicional de la cultura depredadora, basada en la agresión y la violencia física y en la lucha del hombre con el hombre e impulsora de la emulación particularista y egoísta en la caza, la guerra o el robo. Potenció nuevamente los intereses colectivos de la comunidad, la psicología típica y las virtudes sociales primitivas: la eficiencia industrial y el gusto por el trabajo bien hecho; y la diligencia, la ayuda mutua, la honestidad y la buena voluntad. E impulsó, al mismo tiempo, el realismo científico y la lógica causal de los trabajadores industriales, con la consiguiente superación del animismo y el antropomorfismo de las mentalidades tradicionales.

«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 eficacia 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 mejor 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 prematural 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).

«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 superación de la interpretación personalista y antropomórfica de los procesos naturales en función del desarrollo de la infraestructura industrial de la cultura fue muy limitada mientras la cantidad y la calidad de los objetos producidos continuó dependiendo de la pericia individual de cada productor y de la organización artesanal de la producción. Pero la lógica impersonal de la mecanización fabril posibilitó la superación de la mentalidad animista, antropomórfica y personalista tradicional de los trabajadores industriales e impulsó su escepticismo religioso, con la constatación científico-técnica sistemática de la lógica causal de la naturaleza.

«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).

«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 esta 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 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 convengan 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 dignidad, 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. Antagonismo actual entre el "hombre y la cultura pecuniarios" y el "hombre y la cultura industriales"

Por otra parte, en la civilización industrial, la lógica de la cultura, la educación y la psicología del hombre sigue siendo también básicamente 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 sobre sus miembros 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).

Supuesto esto, el dinamismo histórico particular de la civilización industrial depende, ante todo, de la tensión y el antagonismo constantes entre la cultura, la educación y la psicología social egoísta, personalista y depredadora del "hombre pecuniario" (el capital y las clases sociales privilegiadas defensoras de la propiedad privada) y la cultura, la educación y la psicología social solidaria, realista y pacífica del "hombre industrial" (la clase obrera y los nuevos grupos sociales productivos en general).

«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 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).

El fundamento básico del antagonismo característico de la cultura, la educación y la psicología típica de la nueva clase ociosa y la cultura, la educación y la psicología característica de los grupos sociales productivos actuales es la estructuración dual de las instituciones y las actividades económicas, comenzando por la división del trabajo: las primeras impulsan a toda costa la "eficiencia pecuniaria"; y las segundas, la "eficiencia industrial". Y esto, hasta tal punto, que cada vez es más difícil el entendimiento mutuo entre el capital y el trabajo, a pesar de su interdependencia mutua: la acumulación de capital depende, en última instancia, de la eficiencia y del desarrollo de la producción; y los trabajadores, de la competencia por el trabajo asalariado y de la compra de los bienes necesarios en el mercado.

«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 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 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 cuya ocupación diaria es el trabajo mecánico, todavía regatean con sus empleadores por los salarios y con los demás por los medios de subsistencia (...). Ocurre lo contrario con respecto a los hombres ocupados en actividades pecuniarias; 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 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).

El pensamiento de las clases trabajadoras se forma mediante el conocimiento de los hechos y la conciencia de las leyes naturales, al buscar sistemáticamente la eficiencia industrial. En cambio, el pensamiento de la nueva clase ociosa se modela en función de la defensa interesada, finalística y personalista de la propiedad y su eficiencia pecuniaria, apoyándose en la fuerza de la convención, la costumbre y de la actualización "pacífica" de la cultura depredadora tradicional.

«Durante la primera parte de la época bárbara o período depredador propiamente dicho», el criterio de la "selección natural" de los más capaces 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. «En la cultura bárbara posterior, bajo el régimen cuasi-pacífico de *status*», aparecieron otros rasgos complementarios de esa misma psicología depredadora —la previsión, la prudencia, la astucia y la marrullería—, que se convirtieron en dominantes con la transición social al "estadio pacífico moderno". Pero, en la actualidad, se fomenta sobre todo la "eficiencia ejecutiva y administrativa", la prudencia en los negocios y las técnicas sofisticadas del fraude económico moderno y de los "ladrones de cuello blanco".»

«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 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 comprendida 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 hu-

manas. (...) 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).

«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. [por tanto, la distinción hecha aquí entre clases de tareas no es, en modo alguno, una distinción rígida y tajante entre clases de personas]» (Veblen, 1966: 237-239).

Por lo demás, las instituciones y las ocupaciones pecuniarias no se reducen a las que se relacionan directamente con el gran capital industrial, mercantil, financiero y especulativo, aunque éstas son ciertamente las más importantes. Porque, en esa misma área económica, están también las que dependen inmediatamente del mismo: bancarias, jurídicas, mercantiles y demás. Aparte de que hay que incluir igualmente en esas mismas categorías la mayoría de las no económicas tradicionales: militares, políticas, eclesiásticas y demás. Con lo que resulta una estructuración piramidal y jerarquizada de la clase ociosa actual, con el gran capital en su cúspide, las profesiones económicas más imprescindibles para la defensa de la propiedad y del capital financiero, debajo de aquél, y el resto, en la base.

«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).

El horizonte ideológico y axiológico de la civilización industrial está, por lo tanto, dominado por el antagonismo entre el "hombre y la cultura pecuniarios" y el "hombre y la cultura industriales". El primero es egoísta, aunque prudente, lo valora todo en función de su estatus y busca, ante todo, la "eficacia pecuniaria": trata de amasar cuanto más dinero mejor, para resaltar su mérito, su valor y otras "cualidades personales, de estatus y/o de clase". En cambio, el segundo es "económico", se guía intelectualmente por la lógica de la producción científico-técnica y defiende los intereses colectivos y el respeto de la naturaleza al poner fundamentalmente el acento en la "eficiencia industrial". Pero la hegemonía del primero es tan grande que alcanza incluso a todas las instituciones tradicionales —comenzando por la familia y la Iglesia— y hasta a las propias clases trabajadoras, que tienen que luchar por la mejora de su existencia en esas condiciones culturales.

«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 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 una 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).

«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 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).

En definitiva, las condiciones económicas de la civilización industrial actual modelan la cultura, la educación y la psicología social de los hombres de dos formas básicas. Por una parte está la clase ociosa —la nueva y la tradicional— luchando por el aumento de su riqueza y por un consumo más refinado: el capital industrial, el capital mercantil y el capital especulativo y financiero compiten constantemente entre sí para apropiarse de la mayor parte del excedente económico; y los expertos de la banca, el derecho, el comercio, la Iglesia y el Ejército imitan el *esquema general de la vida y carácter* de la clase ociosa más rica. Y, por otro lado, están las clases trabajadoras. Ahora bien,

«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, también existen los filántropos y los *nouveaux arrivés*. Los primeros proceden siempre de las clases sociales privilegiadas, que son las únicas que disponen del tiempo y de las condiciones necesarias para el desarrollo de la filantropía; y, en cuanto a los arribistas —que son bastantes más— tratan de romper totalmente con sus raíces culturales populares y se esfuerzan por integrarse en la clase ociosa. Por otra parte, la lógica de la civilización industrial contrarresta también, hasta cierto punto, el esquema tradicional de la vida de algunas fracciones de las clases privilegiadas tradicionales, que impulsan la instrucción escolar popular, la beneficencia social y el reformismo político-social en general.

3.3. Resistencia de la clase ociosa y carácter incierto del futuro histórico

El desarrollo económico de la civilización industrial capitalista tiende a cuestionar los privilegios sociales y las instituciones tradicionales y a desintegrar, no ya sólo todo *régimen de status*, sino los fundamentos mismos de la "empresa de negocios" y de la gran propiedad privada, poniendo a la clase ociosa y su cultura pecuniaria en una situación límite, al hacerla superflua.

«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 que se basa la empresa de negocios. (...). Pero el futuro de la empresa de negocios está ligado al futuro de la civilización» (Veblen, 1966: 309)

«No es sólo que la mayor facilidad en la dirección de los negocios permita que la vida industrial y extra-industrial 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).

Ante esa situación, la clase ociosa adinerada reacciona espontáneamente poniéndose a la defensiva en todos los campos de la cultura y justificando las principales instituciones económicas, sociales, políticas e ideológicas tradicionales.

«Está comenzando, al menos, a ser observable en los portavoces de la mayoría de las otras 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 clasistas 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).

Esa reacción espontánea se produce sin grandes dificultades porque la clase ociosa —tradicionalista y reacia al cambio y a toda innovación, de por sí— se encuentra a resguardo de la presión cultural y psicológica directa de las exigencias económicas de la civilización industrial avanzada.

«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 primordialmente 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).

Además de la importancia de sus intereses materiales y de su conservadurismo instintivo, la clase ociosa cuenta también con otros puntos básicos de apoyo para que esa primera resistencia espontánea sea eficaz: 1) su instinto de clase y la enorme fuerza de la inercia social; 2) el arraigo tradicional del derroche del tiempo y del consumo ostensibles como códigos de la cultura, la educación y la psicología de la clase ociosa y de su respetabilidad social, y como modelo a seguir tradicionalmente por las clases inferiores, por la doble vía del ejemplo y del precepto; 3) la explotación capitalista del trabajo asalariado, la absorción de la mayor parte del excedente y la reducción de la clase trabajadora al mínimo de la subsistencia; y 4) la existencia de una infraclase social que vive en la miseria material y espiritual más absoluta y que es, por lo mismo, fácilmente manipulable cuando es necesario.

«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 del 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 general 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 de desigual 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 general de la 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, 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).

Moral e incluso biológicamente, lo más deseable sería la "eliminación selectiva" de la cultura pecuniaria de la clase ociosa dineraria por la cultura industrial de las clases productivas en orden a la construcción histórica de una civilización industrial solidaria y pacífica superior, pero esa solución del

“problema social” más crucial de la actualidad es, hoy por hoy, muy incierta. Es más, pese a la incompatibilidad final del “hombre y la cultura pecuniarios” y del “hombre y la cultura económicos, y aun cuando los efectos culturales de la mecanización creciente del trabajo industrial tienden a llevar al desuso de los principios comerciales, socavando los cimientos de la “empresa de negocios”, el “hombre económico”, con su culto al dinero, no se ha impuesto aún históricamente porque depende, en definitiva, del desarrollo tecnológico de la producción y de la riqueza.

«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 vida 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 utilitario y al privar a las clases inferiores de todo lo que es posible privarles en lo que respecta a medios de vida, actúa indirectamente en el sentido de conservar en la masa de la población los rasgos pecuniarios» (Veblen, 1966: 247-250).

«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 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).

Por otra parte, la incertidumbre del futuro histórico tiende también a aumentar con la política conservadora y agresiva de los hombres de negocios: por un lado, impulsan el nacionalismo y el conservadurismo estamental en general, para desviar la atención de las clases trabajadoras de los problemas sociales reales y más importantes; y, por otra parte, fomentan, al mismo tiempo, la política bélica estatal, con sus perniciosos efectos culturales: militarización de la población; restricción de los derechos civiles; resurgimiento del pensamiento romántico y mítico; y retroceso del socialismo, de la defensa de los derechos universales del hombre y del pensamiento crítico. De modo que, aun cuando algún día se impondrá finalmente la cultura pecuniaria de la clase ociosa dineraria —aunque en su versión estamental, arcaica y despótica, militar y eclesiástica— o la cultura industrial de las clases trabajadora, ese futuro histórico no está aún decidido.

«La política nacional es el factor más importante y promisorio de la disciplina cultural (...) sobre el que rigen los principios comerciales. (...) Los intereses de los 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 diversiones 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 proporcionaría 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. Se puede ir aún más lejos y sostener que el dominio absoluto de la empresa de negocios es por necesidad un dominio transitorio. Está destinada a desaparecer a la postre, ya triunfe una u otra de las dos tendencias culturales divergentes, puesto que es incompatible con el imperio de ninguna de ellas» (Veblen, 1965: 327-329).

4. Sociología del sistema de enseñanza

La contraposición entre la cultura, la educación y la psicología típica de la clase ociosa y la cultura, la educación y la psicología típica de las clases productivas de la civilización industrial se extiende también a la cultura, la educación y la psicología escolares, con algunas manifestaciones significativas: la estructuración dual del sistema de enseñanza moderno y del saber escolar; el sesgo machista de la enseñanza superior y el protagonismo femenino en la institucionalización inicial de la educación infantil desde una perspectiva objetiva y no emulativa; la persistencia de la hegemonía académica de la clase cultivada tradicional y de su utilización del consumo ostensible del saber y la erudición académicos como arma de poder y de distinción social en orden a su reproducción como clase ociosa vicaria; y el comienzo de la penetración de las grandes

empresas en la enseñanza superior y de la reorientación de la investigación en función de los intereses inmediatos del capital industrial.

4.1. Estructuración dual del sistema de enseñanza moderno y sesgo machista de la educación superior

En el campo escolar, el conflicto general entre la cultura de la clase ociosa tradicional y la civilización industrial se manifiesta, por de pronto, como el conflicto entre el humanismo y la ciencia. Por un lado, en la civilización industrial avanzada la ciencia y los conocimientos "industriales" penetran firmemente en la enseñanza primaria y elemental, determinando su reorientación profesional —e incluso, hasta cierto punto, en la enseñanza media—, y dominan las nuevas escuelas técnicas de grado medio y superior. Pero, por otra parte y pese a estos y otros avances modernizadores importantes —como el acceso de la mujer a la universidad y el impulso femenino del *kindergarten* y de una pedagogía infantil objetiva y no emulativa—, persiste la hegemonía académica de la clase cultivada tradicional, por la enorme fuerza de la inercia histórica y por la experiencia acumulada por la misma respecto del control directo de la cultura y la educación escolar como arma de poder y de distinción social, con sus efectos consiguientes: difusión de la ritualización escolar y del consumo de erudición académica por el conjunto del sistema escolar, conforme a un gradiente elitista y jerarquizado; condición masculina de la aristocracia académica; sesgo humanista y machista del curriculum; etcétera.

De hecho, el sistema de enseñanza moderno tiende a estructurarse sobre la base de dos soportes fundamentales: 1º) institucionalización diferencial y jerarquizada del saber académico —como subproducto del saber y la práctica mítico-mágicos del sacerdote y de la clase ociosa en general— y del saber científico-técnico —como subproducto de la práctica industrial de los artesanos, los ingenieros, los técnicos y las clases productivas en general—; y 2º) sesgo cultural y educativo machista del conjunto del sistema de enseñanza que, entre otras cosas, desvía hacia las carreras universitarias de segunda y tercera categoría a la inmensa mayoría de las jóvenes que logran acceder a los estudios superiores.

La institucionalización del saber académico como un subproducto de la práctica mítico-mágica primitiva implica, de por sí, el gusto por lo esotérico y el culto del ritual, como mecanismo simbólico necesario para la fijación social de los méritos relativos y de la posición académica y social de los profesores y los alumnos. Esos gustos elitistas surgen en el nivel superior del sistema de enseñanza y se difunden, desde él, miméticamente y de forma jerarquizada. Las propias escuelas superiores de ingenieros —que tienen que establecerse ante la presión ineludible de los problemas científico-técnicos de la civilización

industrial— los asimilan rápidamente; pero su influencia alcanza también a la escuela industrial o práctica de los trabajadores manuales, considerada como vulgar e inferior, y se intensifica cuando su rango académico mejora, en función de su especialización posterior.

«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 reciente 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 los 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: 374-375).

«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).

El saber académico superior surgió del saber mágico-mítico primitivo. En cambio, la ciencia es, ante todo, el producto del progreso de la acción y experiencia de las clases “industriales” en general y, en menor medida, de la especialización matemática y científico-experimental de determinados miembros de las clases privilegiadas, capaces de superar las limitaciones características de la cultura, la educación y la psicología estamentales. De hecho, los progresos más importantes de la ciencia se han producido, básicamente, siempre al margen del saber académico y de sus instituciones; la civilización industrial es el resultado de la revolución industrial y la revolución científico-técnica contemporánea; y la reforma del sistema escolar en la civilización industrial avanzada viene, ante todo, impuesta por las necesidades técnicas de la industria.

«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 el 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 humanidad 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 esos grupos 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 extra-académico 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).

En la medida en que una cultura va transformándose en una civilización industrial avanzada se libera, paralelamente, también de la influencia ideológica de las tradiciones eclesiásticas y militares y de la lógica axiológica honorífica del estatus social —y aparece, al mismo tiempo, una escuela primaria profesional, una escuela técnica de grado medio e incluso una escuela infantil, de nueva creación, con una orientación pedagógica objetiva y solidaria.

«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 superiores 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; 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 civilización industrial impulsa la liberación de la mujer en virtud de dos tendencias fundamentales: la desintegración de la familia patriarcal tradicional dentro de las clases productivas que se orientan políticamente hacia el socialismo; y la asunción del liderazgo de la emancipación laboral y cultural de la mujer por una minoría de mujeres de las clases acomodadas.

«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 ese 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 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" y de la instituciones más elitistas de la enseñanza superior: 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 paradómicos, paracadémicos 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 cosa 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).

Con todo, en esas condiciones culturales adversas y tan desiguales, “el movimiento de la mujer nueva” va abriéndose paso, poco a poco, conectando con las necesidades de la civilización industrial avanzada, con contribuciones escolares tan significativas como el impulso histórico del *kindergarten* con una orientación pedagógica objetiva y solidaria.

«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 cultural

La transformación del sistema escolar en un mecanismo de distribución jerarquizada de la distinción social y del prestigio académico, la legitimación simbólica de la estructuración dual del sistema de enseñanza, la “colonización ritual” de la escuela primaria y de las escuelas “industriales”, la exclusión de la mujer de las “carreras superiores” y la tendencia a su reclusión en los estudios relacionados con las formas tradicionales del ocio vicario son algunas de las consecuencias, más o menos directas, del control del sistema escolar como arma cultural básica de la clase académica y como 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).

Pero hay algunos más: la afición escolar a los deportes; el intenso arraigo de la psicología antropomorfa en esa misma intelectualidad; su espíritu de clan;

su antinovacionismo sistemático —sobre todo en el campo de las ciencias del hombre y de la cultura o su dependencia tradicional del mecenazgo y de una relación de estatus que tienden “a rebajar la eficiencia industrial en lugar de elevarla” y que explican la condición “vicaria” de la actividad intelectual y “el fomento de las tradiciones clásicas o humanidades” por parte de la clase académica (Veblen: 388).

Para la clase académica, el sistema de enseñanza constituye, ante todo, un mecanismo eficaz de distinción social y de distribución del poder y el prestigio “intelectuales” en función del nivel relativo de los bienes académicos que se consumen y del rango de los exámenes y los diplomas alcanzados. Pero, además, el erudito típico de esa clase letrada es, ante todo, un consumidor de educación y de cultura académica que se opone al progreso científico-técnico, a la eliminación de la desigualdad de sexo y de clase dentro del sistema escolar y a la modernización crítica de este último en general. El acceso y la promoción académicos de la mujer en igualdad de condiciones con respecto al varón y la introducción de la experiencia industrial y de los conocimientos científicos en el curriculum chocan con sus intereses profesionales, de sexo y de clase, y con el sistema de sus hábitos mentales. Y su humanismo teórico y su concepción del mundo excluyen prácticamente por completo el realismo crítico, el sentido espontáneo de la utilidad común y la ciencia misma: hasta tal punto, que esta última tendrá que forzar su entrada desde fuera de la cultura académica tras su desarrollo previo en instituciones no académicas.

«Hay características del esquema general 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 de 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 los 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 extra-académico» (Veblen, 1966: 389-390).

Por otra parte, como clase social vicaria, la clase académica y erudita es una presa fácil de las contradicciones entre su estatus social relativamente privilegiado, en virtud de su rango académico, junto con la ostentación sistemática

del mismo, y su poder económico, bastante limitado; y así se ve obligada, por lo pronto, a llevar un tren material de vida por encima de sus posibilidades reales, en virtud del "decoro" pecuniario propio de los códigos culturales de la clase ociosa.

«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).

Como partidario del desarrollo solidario y del progreso científico y técnico de la civilización industrial avanzada, Veblen denunció lúcidamente también el control creciente de la ciencia y de la enseñanza superior por el capital —un proceso, por cierto, hoy documentado con todo rigor (Noble, 1987)— en su libro, *La enseñanza superior en América: un memorandum sobre la dirección de las universidades por los hombres de negocios*. Y, aun cuando en general no es muy explícito al respecto —quizás para que el lector pueda sacar sus propias conclusiones más libremente—, ese tipo de experiencias son quizás las que mejor explican su pesimismo final sobre la dirección previsible de la solución histórica al conflicto actual entre la cultura, la educación y la psicología ilusoria, egoísta y "dineraria" de las clases ociosas, por un lado, y el realismo teórico, la solidaridad y la "eficiencia industrial" de los grupos sociales "productivos", por el otro: de hecho, si en *La teoría de la empresa* hay ya indicios de la posibilidad de que el hombre de negocios siga encaramado al poder durante mucho tiempo, en su última obra, *Absentee Ownership* (1923), de hondas resonancias biográficas, esa intuición aparece como auténtica certeza (Bank, 1970: 127).

5. Sociología del currículum

5.1. Formalismo pedagógico, consumo de erudición y oposición a las ciencias de la clase académica

En función de su control directo por la clase académica y erudita como clase ociosa vicaria, la cultura y la educación escolar —sobre todo en su nivel superior— tienen un valor económico en la medida en que reproducen el sistema de hábitos mentales y el sistema de valores de la clase ociosa.

«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 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 inculcado. 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).

De hecho, la pedagogía y el currículum básico de la enseñanza superior refleja claramente ese tipo de influencias. Hay, ciertamente, conocimientos "prácticos" —jurídicos, políticos y administrativos— que son indispensables para la defensa de la propiedad privada, el control material y simbólico de la población y la reproducción de la dominación de las clases sociales privilegiadas; y por eso tales conocimientos se incluyen normalmente en el currículum de la enseñanza superior. Pero los intereses y la psicología típica de la clase ociosa académica y erudita y los de la clase ociosa en general imponen, ante todo, el dominio curricular de los saberes y la erudición académica correspondientes al "consumo humanista" de la verdad, la belleza y el bien "puros", bloquean la introducción de los conocimientos científicos en ese mismo currículum y explican el formalismo pedagógico dominante en la enseñanza media y superior.

«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 íntegramente al esquema general arcaico de la vida de la clase ociosa. Consisten 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).

«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 un 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 con arreglo 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 saliente de la cual es el ocio —*otium cum dignitate*» (Veblen, 1966: 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 o industriales contemporánea. Pero (...) 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 para una vida 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).

El fomento del humanismo y la oposición al conocimiento científico y técnico por parte de la clase académica y erudita no es, por tanto, simple cuestión de estética: tiene también un valor económico en orden a la defensa de los intereses materiales y del estatus de la clase ociosa, mediante la reproducción escolar de su psicología típica, aunque sea a costa de la eficiencia cívica e industrial. Es más: incluso el estudio de los clásicos —por más que se disfraze con el culto formal del rigor— responde, básicamente a esa misma lógica, como modelador de una mentalidad aristocrática, como prueba de derroche ostensible del ocio y de consumo erudito, y como garantía de distinción cultural.

«La presunción de que ordinariamente no puede haber una erudición sólida donde falta el conocimiento de los clásicos y las humanidades, lleva a que el cuerpo estudiantil haga un ostensible derroche de tiempo y trabajo para adquirir ese conocimiento» (Veblen, 1966: 401-402).

Y lo que se dice a propósito de los clásicos, puede afirmarse también respecto de las lenguas muertas, la elegancia y la perfección académica de la propia lengua viva y el cultivo de “lo clásico” en general.

«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 aplican 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).

5.2. Mercantilización del curriculum, la pedagogía y el sistema de enseñanza en general

Por lo demás, Veblen resalta también la reorientación “práctica” de la política educativa tradicional en función de los intereses puramente mercantiles del capital: la reforma curricular de la instrucción pública media y superior responde, ante todo, a los intereses particulares del capital; se abandona la organización sistemática de la educación escolar y la investigación básica y se impone la enseñanza puramente profesional y la investigación aplicada, en función del valor económico inmediato de sus resultados prácticos y en detrimento de la formación rigurosa de los estudiantes y del desarrollo del pensamiento científico general; y se actualiza la cultura pecuniaria de la clase ociosa tradicional, enseñando a los alumnos a ganar dinero rápidamente y a gastar y a consumir conforme a las pautas propias del “decoro” pecuniario característico de la clase ociosa.

«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 educacional. 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 estudio 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 escuelas oficiales como en 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).

Por lo demás, esa lógica mercantil y pragmática, mezquina y groseramente egoísta y utilitaria, es tan fuerte que va extendiéndose crecientemente al sistema de enseñanza en su totalidad; los hombres de negocios se incorporan a las instituciones educativas; los diversos centros compiten entre sí para conseguir los alumnos más brillantes y los mejores medios financieros, adaptándose a las exigencias y a la psicología conservadora de los capitalistas que les proporcionan esos medios económicos; el trabajo educativo de los profesores y los alumnos se reorganiza con los métodos mercantiles y contables del capitalismo; y se fomenta la erudición memorística y el mecanicismo pedagógico con el bloqueo consiguiente de la enseñanza crítica y el pensamiento creativo.

«En el personal y en el trabajo administrativo de las escuelas particulares hay una creciente incorporación de hombres de negocios y 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 personas 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).

«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 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 tanto, un factor conservador» (Veblen, 1965: 316).

Cuando un intelectual es tan lúcido y tan celoso de su libertad de pensamiento y de investigación frente a la coacción institucional del mandarato académico, la "comunidad científica" lo margina sistemáticamente. Pero, aun cuando Veblen no logró el reconocimiento de los sociólogos y los economistas de su tiempo, hasta el punto de que nunca pasó de la categoría de profesor auxiliar, fue, en

la práctica, el primer gran eslabón personal de la tendencia más crítica de las ciencias sociales en los Estados Unidos del siglo xx.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. (1973): «El ataque de Veblen a la cultura», en *Crítica cultural y sociedad*, Ariel, Barcelona, 3ª ed., p. 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 curriculum», *Infancia y aprendizaje*, 25, p. 115-124.
- (1986): «Clásicos y neoclásicos en Sociología de la Educación», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, p. 523-541.
- BANK, J. A. (1970): «Thorstein Veblen (1875-1929)», en RAISON, T. (ed): *Los padres fundadores de la ciencia social*, Anagrama, Barcelona, p. 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*, 44, p. 7-22.
- CORDON, F. (1981): *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*, Anthropos, Barcelona.
- DOBRIANSKY, L. E. (1957): *Veblenism. A new critique*, Public Affairs Press, Washington.
- DOWD, D. (ed.) (1958): *T. Veblen. A critical reappraisal*, Cornell University Press, Ithaca.
- DORFMAN, J. (1935): *Thorstein Veblen and his America*, The Viking Press, New York.
- 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, 2ª ed., p. 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 États-Unis*, París.
- LERENA, C. (1983): «Consumo de educación y educación para el consumo», en *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid, p. 498-504.
- 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*, Nueva York, Londres.
- ROLL, E. (1974): *Historia de las doctrinas económicas*, FCE, México, 9ª reimpr.
- SHARP, R. (1980): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- VEBLEN, Th. (1898-1899 a): «The beginnings of Ownerships», *American Journal of Sociology*, vol. 4.
- (1898-1899 b): «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, Nueva York.
- (1904): *The Theory of Business Enterprise*, Scribner's, Nueva York.
- (1914): *The Instinct of Workmanship and the State of the Industries Arts*, Macmillan, Nueva York.
- (1917): *An Inquiry of the Nature of Peace and the Terms of its Perpetuation*, Macmillan, Nueva York.
- (1918): *The Higher Learning in America. A Memorandum of the Conduct of the Universities by Business Men*, Huebsch, Nueva York.
- (1919): *The Place of Science in Modern Civilisation and Other Essays*, Huebsch, New York.

- VEBLEN, Th. (1923): *Absentee Ownership and Business Enterprise in Recent Times: The Case of America*, Huebsch, Nueva York.
- (1966): *Teoría de la clase ociosa*, FCE, México, 4ª reimpr.
- (1965): *Teoría de la empresa*, Eudeba, Buenos Aires.
- VIANELLO, M. (1961): *Thorstein Veblen*, Comunità, Milán.

V

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE GRAMSCI

En la sociología de la educación de Gramsci (1891-1937) cabe distinguir tres apartados fundamentales: 1º) los intelectuales y el sistema educativo moderno; 2º) crítica de la pedagogía burguesa y del sistema de enseñanza tradicional; y 3º) reforma democrática, escuela única y universidad de masas: sociología del 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 y de algunas de las categorías marxianas 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 propios 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 dialéctica de un falso 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 del mismo por Gentile, ministro del régimen fascista.

Por último, el diseño gramsciano de la reforma democrática del sistema tradicional de enseñanza, de la escuela única y de la universidad de masas

(de sus agentes sociales, su organización general, sus contenidos curriculares básicos y su 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 políticos.

1. Los intelectuales y el sistema de enseñanza

Siendo todavía niño, Antonio Gramsci aprendió por sí mismo la naturaleza dual de la cultura y la educación escolar. Se apasionó muy pronto por la lucha política. Y, a sus veinte años, tras descubrir en Turín la realidad de la clase obrera, comprendió el alcance de la obra de Marx y maduró su propio proyecto biográfico a partir del compromiso político con la superación socialista del capitalismo.

«¿Qué es lo que me ha salvado de convertirme en un pingo almidonado? El instinto 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 en tejidos. Luego se extendió a todos los ricos que oprimían a los campesinos 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 el resto de su vida, esa 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 el 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 condiciones sociales de la Italia contemporánea, explica probablemente su enorme influencia sobre la cultura y la política nacionales más recientes de su país.

Tras el octubre soviético y el fracaso de la revolución en otras civilizaciones industriales más avanzadas, Gramsci se esforzó en formular las bases teóricas de una estrategia política socialista alternativa en las condiciones sociales de Italia —cuya estructuración fundamental a base del atraso rural del sur y del progreso industrial del norte conocía bien, por propia experiencia— y de un reformismo socialista de tipo radical en los países capitalistas avanzados en general. Para ello desarrolló y potenció, teórica y políticamente, algunas de las categorías marxianas básicas, con centro en las de *superestructura*, *hegemonía* y *sociedad*

civil: emprendió una revisión crítica de la visión marxista entonces dominante, proporcionando una concepción de la sociedad civil y del Estado relativamente nueva, y la enriqueció con el estudio de la función social de los intelectuales y de la relación de los intelectuales con la hegemonía social y con el sistema moderno de enseñanza, entre otras contribuciones científicas importantes.

1.1. Sociedad civil y sociedad política: teoría de la hegemonía social

Como Marx y Engels, Gramsci entiende por *hegemonía* el dominio político de la sociedad civil por la clase social dominante, pero en su análisis teórico intenta ir más allá que los clásicos del marxismo.

Como en el marxismo clásico, también en Gramsci la hegemonía del capital en las sociedades propiamente capitalistas se traduce en el dominio de los valores de la burguesía, de su moral y de su concepción general del mundo y del hombre en el campo ideológico, 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 sus demás aliados políticos potenciales.

En las condiciones de la civilización moderna, una clase no mantiene su dominación con el uso exclusivo de la violencia física y de la fuerza de la ley. Necesita también el *consenso activo* (algo así como la "obediencia 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 eso, hay que contar con determinados dispositivos culturales especializados en la producción social de ese *consenso activo* o espontáneo, y con los agentes sociales especializados en la utilización eficaz de los mismos.

En el "capitalismo organizado", concretamente, la burguesía, como tal clase dominante, conserva su hegemonía mediante la creación y la recreación constantes de todo un conjunto de instituciones, relaciones sociales e ideas que van más allá de sus propios intereses materiales 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 esa hegemonía no puede entenderse desde las posiciones teóricas del economicismo mecanicista característico de las versiones más vulgares y reduccionistas del marxismo. En cambio, una interpretación rigurosa y más profunda permite entender que, en esas condiciones, la estrategia y la táctica más eficaz de la clase trabajadora pasa

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 conseguir el *consenso activo* del resto de los grupos y clases sociales subalternos; y que, para ello, hay que contar así mismo con los propios intelectuales, como especialistas en la *fabricación social de la hegemonía*, y con escuelas independientes donde puedan formarse 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 los que los intelectuales son “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, 1984a: 16).

Gramsci distingue, por tanto, dos grandes planos “superestructurales”, correspondientes a las 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 en el prestigio 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 cultural 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 propias de la civilización capitalista, sin más conexión que el derecho jurídico burgués, como consecuencia de la destrucción de todas las formas de asociación tradicionales por la lógica social del capitalismo: es decir, con las relaciones capitalistas de producción, circulación y distribución de la riqueza capitalistas, y con la lucha de cada uno contra todos, con el egoísmo que rige esas relaciones socioeconómicas. En ese sentido, la sociedad civil es la base y al mismo tiempo el límite de la sociedad política. Por lo demás, aunque las actividades de la sociedad civil incluyen aspectos infraestructurales y superestructurales, en conjunto son infraestructurales. 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 del *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) su autonomía parece mayor y más auténtica.

Por el contrario, en Gramsci, ese 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 organismos comúnmente llamados privados” donde se organizan la hegemonía y el “consentimiento espontáneo” y del que forman parte los correspondientes a todos los tipos de actividad privada (incluyendo las económicas). Esas actividades tienen capacidad para autorregularse libremente, y pueden influir decisivamente en el gobierno y en las leyes estatales, porque, entre otras cosas, el conjunto de instituciones en donde surgen constituye un auténtico “aparato privado” de dominación. En cuanto a la *sociedad política*, es una expresión que puede interpretarse de dos formas diferentes: en sentido estricto, designa el “dominio directo” y el gobierno jurídico estatales; pero, en un sentido más amplio, se refiere a la síntesis del poder coercitivo y de las funciones hegemónicas específicas del Estado. Es decir: mientras que en Marx se pone siempre el acento en la contraposición de la sociedad civil y de la sociedad política —quizá porque refleja mejor la realidad del capitalismo de su época—, en Gramsci esa distinción, aparte de ser fundamentalmente metodológica, intenta resaltar la implicación mutua entre los dos conjuntos 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, recíprocamente, 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 marxista gramsciano del Estado y de la sociedad civil que no sería ya exactamente el de Marx y Engels.

SOCIEDAD CIVIL Y SOCIEDAD POLÍTICA EN MARX Y EN GRAMSCI

<i>Énfasis</i>	<i>Sociedad civil</i>	<i>Sociedad política</i>
Marx: en su separación	<p>Hegemonía</p> <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>Dictadura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones políticas - "Junta que administra los negocios comunes de la burguesía" (1848): Estado, como gobierno - Autonomía relativa - Poder coercitivo, ante todo
Gramsci: en su interrelación	<p>Hegemonía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones privadas y no estatales (incluidas las económicas), con capacidad de autoregulación y de libertad <p>Hegemonía + dictadura</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Conjunto de organismos comúnmente llamados privados", donde se organizan la hegemonía y el "consentimiento espontáneo" 	<p>Dictadura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso restringido: "dominio directo" o "gobierno jurídico" (aparato coercitivo, político, militar, legal y burocrático en general) <p>Dictadura + hegemonía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso amplio: poder coercitivo estatal y funciones hegemónicas (influencia en la opinión pública, en la esfera económica, etcétera); aparato coercitivo y aparato de consenso

Por otra parte, en las condiciones de la civilización capitalista avanzada, 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 esta última en general y hacia la correspondiente a la esfera ideológica en particular: es decir, el futuro histórico se estaría jugando cada vez más en el campo 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 todas las formas históricas de la "experiencia del control democrático", incluyendo, por supuesto, las correspondientes a la revolución de octubre.

Se ha insistido en que este tipo de análisis infravalora la enorme eficacia superestructural (y particularmente ideológica) de las relaciones infra-estructurales de producción y de cambio 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 en general, al privilegiar así la superestructura frente a la infraestructura, Gramsci estaría afirmando también la preeminencia de la lucha ideológica y su autonomía relativa en las condiciones del capitalismo avanzado. Lo que no quiere decir que olvide la importancia de la base material de la conciencia social: "la hegemonía es ético-política, pero también debe ser económica." Pero otros marxistas, en cambio —más fieles a Marx en esto—, formularían esa misma cuestión de forma algo diferente: la hegemonía es económica, aunque también debe ser ético-política.

En realidad, la sociología del conocimiento de Gramsci descansa en dos principios teóricos y en el principio teórico-práctico de la hegemonía, que se encuentran también en Marx.

De acuerdo con el primero de esos dos principios teóricos,

«la proposición contenida en la Introducción de la *Crítica de la economía política*, respecto de que los hombres toman conciencia de los conflictos de la estructura en el terreno de las ideologías, debe ser considerada como afirmación de valor gnoseológico y no puramente psicológico o moral» (Gramsci, 1984b: 46).

En cuanto al segundo,

«se ha olvidado, además, otra proposición de la filosofía práctica: la que dice que las "creencias populares" o las creencias del tipo de las creencias populares tienen la validez de fuerzas materiales» (Gramsci, 1974: 406).

Y, por lo que respecta al principio teórico-práctico de la hegemonía, Gramsci lo apunta de diversos modos.

«La relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente "escolares" por las cuales las nuevas generaciones entren en contacto con las viejas y absorban sus experiencias y valores históricamente necesarios, "madurando" y

desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto y para cada individuo respecto de otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados; entre *élites* y adherentes; entre dirigentes y dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejército. Cada relación de "hegemonía" es necesariamente una relación pedagógica, y se verifica, no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales» (Gramsci, 1984b: 31-32).

«En él {“en el fundador de la filosofía de la praxis”: Marx} está también contenido *in nuce* el aspecto ético-político de la política o la teoría de la hegemonía y del consentimiento, además del aspecto de la fuerza y de la economía» (Gramsci, 1984b: 249).

«Si la hegemonía es ético-política no puede no ser también económica, no puede no tener su fundamento en la función decisiva que ejerce el grupo dirigente en el núcleo decisivo de la actividad económica» (Gramsci, 1974: 402).

1.2. Los intelectuales y la fabricación social de la hegemonía

Dada la autonomía relativa y la trascendencia excepcional de la superestructura ideológica en el capitalismo avanzado, el desenlace final de la lucha por la hegemonía se produciría fundamentalmente a partir del campo ideológico de las creencias, los valores, las ideas dominantes y la conciencia colectiva en general. En la civilización capitalista avanzada hay períodos en los que la dominación del capital puede ponerse y se pone de hecho políticamente en cuestión, originando una "crisis de hegemonía" que conlleva, de por sí, la "crisis general del Estado". En tal caso, la mayoría social —representada por la opinión pública— se opone más o menos directamente a la política gubernamental y a la visión de los principales problemas sociales que difunden los intelectuales orgánicos de la burguesía, forzando así al capital a hacer un uso más expeditivo del poder puramente coercitivo y a conceder un mayor protagonismo a la burocracia, la Iglesia, la banca y los demás grupos sociales que dependen de forma más o menos directa de él. Pero con ese tipo de medidas la crisis no sólo puede persistir, sino que puede agravarse aún más y crear incluso las condiciones de posibilidad idóneas para la entrada de los trabajadores asalariados y de sus aliados políticos en las instituciones gubernamentales.

Con todo, el simple acceso al gobierno no constituye de por sí una garantía del éxito político. Para lograr ese éxito hay que haber avanzado antes suficientemente en la "guerra de posiciones" diaria. Estratégicamente, se trata de ir poniendo las bases de un "orden nuevo", democrático y contrahegemónico, organizando sin cesar sindical, política e ideológicamente a los trabajadores asalariados y al resto de las clases y los grupos sociales dependientes; y,

tácticamente, hay que avanzar o retroceder en cada coyuntura concreta, rodeando progresivamente el aparato estatal y las organizaciones (privadas o públicas) que garantizan la hegemonía del capital, para ensayar su sustitución por la hegemonía de la clase obrera con posibilidades de éxito. De otra forma, no podría realmente asumirse el gobierno, ni ponerse el aparato estatal al servicio de una política transformadora. Pero, por lo mismo, las tareas directamente relacionadas con la dirección intelectual y moral de la sociedad civil —claves para la transformación de la clase obrera en el grupo dirigente de las clases, fracciones de clase y grupos sociales subordinados y para su política contrahegemónica— 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 social 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).

Según Gramsci, si bien tiene una base material, toda relación de hegemonía es, además, una relación intelectual y moral, que, como tal relación ideológica, es, por lo mismo, también siempre una relación pedagógica. Ahora bien, aun cuando todos los hombres son intelectuales, sólo los que se especializan en las funciones sociales más estrictamente intelectuales son los agentes sociales directos de la dirección intelectual y moral de la sociedad, hegemónica o contrahegemónica.

«Todos los hombres son intelectuales podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales».

«Cuando se distingue entre intelectuales y 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 conciencia, una línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar» (Gramsci, 1984a: 13).

Según Gramsci, hay dos tipos fundamentales de intelectuales: intelectuales tradicionales e intelectuales orgánicos. Los intelectuales tradicionales tienen una

autonomía social relativa y una continuidad histórica significativa que explican el “espíritu de cuerpo”, la cualificación profesional, la neutralidad aparente y el idealismo filosófico característico de su psicología típica; pero, en la práctica, contribuyen también, en su mayor parte, a la fabricación social de la hegemonía, al convertirse, antes o después, en intelectuales orgánicos de la 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, 1984a: 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, 1984a: 11-12).

Todo grupo que aspira a convertirse en clase dominante coexiste con una determinada intelectualidad tradicional, intenta ponerla a su servicio y lo va consiguiendo en la medida en que se impone su hegemonía. Pero, para alcanzar esa hegemonía, aparte de asimilarse progresivamente a la intelectualidad tradicional, tiene que producir también, al mismo tiempo, una intelectualidad propia orgánica, capaz de dirigir las nuevas actividades sociales, de homogeneizar política e ideológicamente a las clases y grupos sociales privilegiados y de proporcionarle una conciencia de clase. Así, en el caso histórico concreto de la aristocracia feudal terrateniente de Europa Occidental, ésta comenzó por asimilarse a la intelectualidad eclesiástica —que era, de hecho, la única intelectualidad previamente existente—, pero fue creando también, paralelamente, una nueva intelectualidad orgánica, propia, para atender las necesidades sociales administrativas, jurídicas y políticas del Estado de la monarquía patrimonial absolutista, para homogeneizar políticamente e ideológicamente a las clases privilegiadas y a sus principales fracciones y para impulsar la conciencia de clase y garantizar la hegemonía de la clase señorial terrateniente: los juristas y los canonistas, cuya “carrera de las letras” culmina con su ennoblecimiento como aristocracia de toga y de báculo.

«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 aun por los más complicados y radicales cambios de las formas políticas y sociales» (Gramsci, 1984a: 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, 1984a: 12).

«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, 1984a: 9).

TIPOS DE INTELLECTUALES

<i>Intelectuales</i>	<i>Tradicionales</i>	<i>Orgánicos</i>
Funciones profesionales	Servicios tradicionales	Servicios de nuevo tipo
Funciones hegemónicas	Mediación política e ideológica	Homogeneización y autoconciencia —social, económica y política— de la nueva clase dominante
De la monarquía patrimonial absolutista	Eclesiásticos en general	Juristas y canonistas Nobleza de toga y de báculo
De la civilización capitalista	Intelectuales rurales	Intelectuales urbanos: “estado mayor de la civilización industrial capitalista”

De hecho, en el caso de la civilización industrial capitalista ocurre algo similar. Al surgir como clase social emergente, la burguesía no sólo trae consigo sus propios intelectuales orgánicos, sino que va asimilándose también a los intelectuales tradicionales, que son generalmente de origen rural o pequeño burgués. Como intelectuales rurales, los intelectuales tradicionales constituyen un modelo de vida para el campesinado y desempeñan dos funciones esenciales en la comunidad agrícola: proporcionan determinados servicios profesionales —administrativos, religiosos, educativos, jurídicos y demás— a la comunidad rural y a cada uno de los campesinos; y median política e ideológicamente entre la población rural y la clase dominante: los grandes señores terratenientes de origen feudal, en el caso de la monarquía patrimonial absolutista; y la gran burguesía industrial, mercantil y financiera, cuando ésta logra hacerse con la hegemonía. Ahora bien: para entonces, la nueva clase dominante crea también una nueva categoría de intelectuales urbanos, muy estandarizados, que se confunde cada vez más con “el estado mayor industrial propiamente dicho” (Gramsci, 1984a: 18).

1.3. Una intelectualidad y un sistema de enseñanza de nuevo tipo

El desarrollo industrial viene unido, de por sí, 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, y que participe, además, activamente en la vida práctica. Y, para formar esa nueva intelectualidad, habría que completar su preparación científico-técnica especializada con una sólida preparación general, con dos puntos de apoyo básicos: una formación humanística e histórica moderna y rigurosa; y un conocimiento de la técnica política necesaria para actuar eficazmente en la civilización actual. Porque, en definitiva, en las nuevas condiciones sociales, todo especialista intelectual debe ser también un dirigente político eficiente.

En cuanto al dominio más práctico de la Administración y de la política, ocurre otro tanto, puesto que se precisa igualmente de un nuevo tipo de funcionario y de dirigente político. Hoy, un especialista de la Administración tiene que ser también un buen dirigente político. Pero, para ello, aparte de una formación técnica especializada, necesita también un conocimiento general de la sociedad que le permita tomar las decisiones más acertadas y actuar de forma colegiada sin mayores problemas. Y, por lo que respecta al político, ocurre también algo similar, puesto que, para convertirse en un buen dirigente, no le basta la preparación jurídico-formal de tipo tradicional: necesita también una visión rigurosa y de conjunto de la realidad social actual y de los principales problemas reales de la misma, junto con una preparación técnica de tipo general que le permita orientarse y elegir entre las soluciones técnicas que le proponen los expertos, guiándose, ante todo, por 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 permanentemente", 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, 1984a: 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, 1984a: 113).

Con la complejización profesional de la civilización industrial van surgiendo 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 nunca de ser definitivamente sustituida por una escuela de nuevo tipo, capaz de hacer frente a las nuevas necesidades 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 moderno. Pero, por lo mismo, la clase trabajadora asalariada, sus aliados sociales y sus intelectuales deben insistir en la necesidad de una escuela de nuevo tipo: una escuela democrática, de masas, realmente culta, selectiva y profesionalmente muy compleja, donde se seleccione sistemáticamente a los mejores para ejercer las funciones sociales directivas, garantizando, 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, 1984a: 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 o para profesiones ya 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 la crisis orgánica más comprensiva y general» (Gramsci, 1984a: 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 las sociedades modernas» (Gramsci, 1984a: 14-15).

Por lo demás, Gramsci no se hace demasiadas ilusiones sobre las posibilidades reales para transformar la escuela actual con una orientación socialista. 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, en ese sentido.

«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, 1984a: 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 del mismo. Veía cómo los miembros de la clase obrera y de otros grupos sociales subordinados que lograban el éxito escolar, convirtiéndose en intelectuales, se olvidaban rápidamente por lo común de todo compromiso con la clase social de la que procedían; de hecho, habló expresamente también de “la traición

del becario”. Y, desde luego, no se hacía ningún tipo de ilusiones al respecto: según él, el sistema escolar actual es un aparato ideológico del Estado burgués al servicio de la reproducción de la estructura clasista de la sociedad y de la hegemonía de la burguesía.

Por lo mismo, la clase obrera y sus aliados políticos no pueden confiar en la escuela para producir sus propios intelectuales. ¿Dónde encontrarlos entonces? Desde luego, deben procurar no perder a los que salen de las escuelas profesionales de los obreros más especializados y esforzarse también en la asimilación política e ideológica de la intelectualidad tradicional más crítica e independiente. Pero, sobre todo, tienen que tener muy claro que la escuela principal de sus propios intelectuales es la lucha social y política del partido y de las organizaciones de masas de la clase trabajadora asalariada, porque únicamente así pueden desarrollar la conciencia espontánea de sus intereses de clase y profundizar en su relación dialéctica con los intereses más generales del conjunto de la sociedad. Ahora bien, aun cuando el sistema de enseñanza tradicional sólo será sustituido por una escuela de nuevo tipo en la medida en que se imponga la hegemonía de la clase trabajadora asalariada, siempre cabe hacer algo que Gramsci nunca descuidó: la crítica del sistema tradicional de enseñanza y de la pedagogía y las reformas educativas burguesas, y el apunte alternativo, igualmente crítico, de la reforma democrática de la escuela —con centro, en la “escuela única”— y de la universidad de masas.

2. Crítica de la pedagogía burguesa y del sistema tradicional de enseñanza

2.1. *Desovillar o dirigir: un dilema pedagógico falso*

En abril de 1929, Gramsci se planteaba —en un texto muy citado— el dilema pedagógico, tópico y crónico, entre el espontaneismo 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).

De hecho, ese dilema no es tal, y el propio Gramsci trató de demostrarlo mediante el esbozo teórico de una concepción rigurosa del hombre, de la cultura y de la educación.

Por de pronto, su crítica de la tesis, supuestamente roussoniana del “desovillamiento” y de la concepción ahistórica y abstracta del individuo humano, características de las pedagogías naturalistas en general, junto con la de las “escuelas progresivas” de la época, es, desde luego, contundente.

Comienza distinguiendo entre la significación histórico-pedagógica, política y moral, del espontaneismo roussoniano, que fue progresiva, y la de la pedagogía roussoniana actual, que sería regresiva. En su momento, la teoría roussoniana de la educación representó una denuncia de la realidad de la educación jesuítica tradicionalmente dominante y, en ese sentido, fue indudablemente un paso adelante. Pero, en cambio, hoy, esa tesis del “desovillamiento” —propia del psicoanálisis y de las tendencias roussonianas de la pedagogía actual en general—, no es en absoluto progresiva: ignora que la educación del individuo humano no es básicamente congénita sino una “construcción histórico-cultural”; y, en la práctica, deja al individuo inerme frente a los condicionamientos e influencias culturales de todo tipo, favoreciendo, así, 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 conexa 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 [...]. La “espontaneidad” es una de estas involuciones; se piensa que en el niño el cerebro es como un ovillo que el maestro tiene que ayudar a deshacer» (Gramsci, 1984a: 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 construcción histórico-social, la cultura no puede adquirirse espontáneamente en virtud de las capacidades congénitas del individuo. De hecho, desde el momento del nacimiento, los adultos controlan el comportamiento genéricamente animal del individuo y comienzan a configurar su mente culturalmente (a educarlo): le llevan en brazos; satisfacen sus necesidades biológicas; estimulan sus sentimientos sociales básicos; le disciplinan —social, lingüística y técnicamente— de modo continuo, hasta el momento de la disolución de esa disciplina ajena por la “autodisciplina” del individuo, cuando éste desarrolla la capacidad del autocontrol; y enriquecen constantemente su conciencia con el conocimiento de los hombres, las palabras y las cosas, dentro

y fuera de la escuela, hasta que supera la conciencia genérica de los animales superiores al desarrollar una conciencia específicamente humana.

«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 la 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, 1984a: 131-132).

El medio humano es la cultura, pero son los hombres concretos —todos ellos: adultos y jóvenes, maestros y alumnos, etcétera— los que crean su propio medio biológico, al relacionarse constantemente entre sí y con el ambiente natural de un modo específico, los que lo reproducen continuamente en la medida en que lo interiorizan, y los que lo desarrollan, más o menos creativamente, en función de su posición histórico-cultural, de sus condiciones congénitas y del esfuerzo concreto de cada uno para aprovechar la una y las otras. No hay, pues, educación ni espontaneidad “natural”. Pero tampoco ilustración elitista, represión social o voluntarismo pedagógico que valga. Los hombres se “humanizan” así en la medida en que aumenta su dominio del lenguaje y su experiencia de la *societas rerum* y la *societas hominum*: sólo sobre esa base histórico-cultural relativa puede cada individuo enriquecer y enriquece de hecho con su propio lenguaje, su comportamiento social y su manipulación de las cosas, la cultura común, impulsando así en mayor o menor medida su desarrollo histórico. De modo que, en definitiva, la cultura así entendida es el producto de la acción y la experiencia social de todos y cada uno de los individuos, como únicos agentes

reales: y el trabajo —entendido en un sentido amplio e integral—, la forma de acción y experiencia animal exclusiva de la especie humana.

«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 una determinada sociedad de las cosas, son también lugares comunes. Verdad es que hasta ahora a estos organismos ultraindividuales se les ha dado un significado 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 tal actividad es la conciencia del hombre, único que conoce, desea, admira, crea, etc., por cuanto ya 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 puede dejar de tener cierto conocimiento (puesto que todo hombre es un filósofo, un científico, etc.) (Gramsci, 1971: 27-29. Cf. 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 sociedad 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 los ejércitos» (Gramsci, 1971: 26. Cf. Betti, 1981: 66-67).

La educación no es, pues, en definitiva sino la asimilación psíquica, crecientemente consciente y crítica, de la cultura. Y esto no es posible sin disciplina: primero, básicamente ajena; luego, cada vez más personal, autodisciplina. Pero la disciplina —así entendida y no como producto de una relación de poder injusta o de una relación de dominación— y la libertad no se contradicen, sino todo lo contrario. Es más, no puede haber libertad —ni individuo propiamente humano— sin disciplina.

«¿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 tanto, no anula la personalidad [en

sentido orgánico, sino que sólo limita el arbitrio y la impulsividad irresponsable ...)]; 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 propiamente de "vocación" o de inclinaciones puramente naturales. Porque éstas son básicamente de origen cultural. 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 interiorizada, se defina "vocacionalmente" mediante una determinada especialización. Y así se lo apunta Gramsci a su mujer, Julia, a propósito de sus 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 genéricas 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 y con la de su concepción ahistórica y abstracta del individuo humano en particular. Ese individuo "metafísico" no existe ni ha existido nunca en ninguna parte. Todo individuo humano es siempre un agente cultural concreto en un medio histórico-cultural igualmente histórico y concreto. Como tal individuo, se relaciona ciertamente con los demás hombres y el resto de la naturaleza, pero lo hace siempre "orgánicamente": esto es, a través de su medio propio histórico-cultural, constituido por la integración unitaria de la triple trama de su soporte social —las diferentes relaciones y grupos sociales, coherentemente integrados en el todo social: la familia, los amigos, el barrio, etcétera—, de su soporte técnico y de su soporte ideológico o "filosófico" —una determinada concepción del mundo y el hombre. Pero, por lo mismo, sólo se individualiza propiamente como tal ser humano en la medida en que asimila esa trama histórico-cultural, desde la posición concreta que ocupa dentro de ella, y en la medida en que reacciona como tal individuo frente a su propio medio, en virtud de esa asimilación.

«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 individualidad 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. Cf. Betti, 1981: 69-70).

Por lo tanto, no hay propiamente hombre en general, sino individuos concretos de tal o cual cultura, y de una u otra época histórica. Y así debe entenderse la ciencia del hombre y de la cultura, 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 trascendencia), 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).

“El hombre es toda una formación histórica”. El individuo es un producto de la coerción social que se ejerce sobre el individuo para posibilitar su educación: la configuración cultural de la psique humana; o la internalización psíquica de la cultura, que viene a ser lo mismo. Sin ese tipo de coerción —que no debe confundirse con la coerción característica de las relaciones del poder opresivo y de las relaciones de dominación, como suele hacerse— no hay individuo propiamente humano. Aparte de que, cuando se habla de la “naturaleza latente” en el niño, refiriéndose a su personalidad innata, se olvida que lo que se toma por tal no es normalmente sino la manifestación psíquica de la primera experiencia cultural del niño; una experiencia, por cierto, “humanamente” siempre forzosamente muy pobre, dada su limitación temporal.

«[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 y de violencia externa), y no pienso más que eso: que en otro caso se caería en una forma de trascendencia 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 agente y un proceso concreto en un medio histórico-cultural igualmente concreto. La conciencia de ese mismo medio lo modifica ya de por sí. Y la personalidad se enriquece en la misma medida en que esa conciencia inicial va progresando gradualmente hasta descubrir toda la hondura y la complejidad evolucionista 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. Cf. Betti, 1981: 68-70).

La crítica de las pedagogías naturalistas y de su concepción ahistórica y abstracta del individuo humano conduce, así, en Gramsci, a la reforma del concepto de hombre tradicionalmente dominante. Para él, el hombre es una “formación histórica” o una construcción histórico-cultural siempre concreta; el individuo humano, un agente esencialmente activo y el 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, igualmente, siempre un producto histórico-cultural.

2.2. Crítica de las “escuelas progresivas” y de la “escuela lúdica”

Para Gramsci, lo más importante es

«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, 1984a: 139).

Ahora bien, aunque critica frontalmente el espontaneismo roussoniano y aun cuando desconfía de toda reforma elitista de la escuela, está también 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, 1984a: 138).

Eso siempre resulta instructivo, pero sobre todo para llegar a saber lo que no debe hacerse.

«Es útil seguir todas estas tentativas, que son en verdad "excepcionales", principalmente para saber qué es lo que no se debe hacer» (Gramsci, 1984 a: 140).

Algunas escuelas, por ejemplo, amplían su currículum teórico "tradicional"—humanístico o científico— con determinadas materias y actividades "prácticas". Pero el problema consiste en la posibilidad de obviar la yuxtaposición mecánica del intelectual y el trabajo manual y de fomentar la integración rigurosa de ambos con vistas a una educación escolar democrática y de masas de nuevo tipo: algo, que puede alcanzarse como el desarrollo de la estrategia contrahegemonía de los trabajadores asalariados y otras clases subalternas; y que, cuando no es así, suele reducirse al esnobismo puro o a las reformas puramente aparentes.

«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 estén estrechamente unidos; la superposición mecánica de las dos actividades puede ser un snobismo. Se siente decir 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 del trabajo manual e intelectual]» (Gramsci, 1984a: 138-139).

En otros casos, la reforma es aún más superficial, aunque se camufle cediendo aparentemente a los alumnos la iniciativa para organizar su aprendizaje.

«La escuela media femenina de Streatam Hell 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 grave defecto: las alumnas dejan para los últimos días del mes el cumplimiento

de su tarea, lo que desmerece 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, 1984a: 139).

En otras escuelas se fomenta el trabajo en equipo, el contacto con la realidad del mundo y la sociedad o la responsabilidad moral individual; y, en algunas de ellas, incluso llega a suprimirse, con relativo éxito, todo programa y todo método didáctico. Pero ese tipo de experiencias, caso de resultar positivo, tiene una limitación muy importante, porque se trata prácticamente siempre de casos minoritarios, y que, además, no son generalizables. 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 ellos; tan pronto como ha conseguido ese 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 encontrarían 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 "post-escolar", en sustitución de la vida familiar]» (Gramsci, 1984a: 139-140).

Gramsci juzga en términos muy duros la escuela falsamente activa y reformista, que hincha la retórica verbalista o minusvalora los contenidos y fechitiza la metodología, confundiendo el método con las técnicas o instrumentos metodológicos, sin entender la importancia "metodológica" clave de la riqueza relativa de los contenidos curriculares concretos de tipo básico y del nivel del profesorado al respecto.

«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, 1984a: 123-124).

Los contenidos rigurosos son siempre formativos. En la conciencia del niño, lo cierto se convierte en verdadero. De hecho, 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 los conocimientos científicos más básicos y mejor contrastados, será un tipo u otro de mitología el que modele su conciencia. La enseñanza escolar debe ir, por tanto, de la "ciencia dogmática" a la ciencia crítica; y, cuanto más rica sea esa enseñanza (la dogmática y la crítica) en ese tipo de nociones básicas, más formativa resultará también 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, 1984a: 122).

«Ese estudio {de los ocho años del gimnasio-liceo tradicional} educaba sin intención expresa, con la menor intervención "educativa" del maestro; es decir, educaba porque instruía» (Gramsci, 1984a: 126).

«La nueva pedagogía ha querido abatir el dogmatismo justamente en el campo de la instrucción, del aprendizaje de las nociones concretas, o sea, en un campo en el que cierta dosis de dogmatismo es prácticamente imprescindible, y que puede ser superado y anulado en el ciclo escolar completo (...); 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, 1984a: 128-129).

Aparte de esto, la enseñanza no es ningún juego. Muy al contrario implica un esfuerzo y una disciplina constante, que puede relajarse con la transformación de la escuela elitista en escuela masiva. Reducir el nivel escolar para obviar el "fracaso escolar" de las clases más modestas es un auténtico fraude social. Si realmente se quiere contribuir a la formación de auténticos intelectuales y dirigentes populares con una nueva escuela única democrática, ésta no puede reducir el nivel general de exigencia. Lo que no quiere decir que no se reconozca la estrecha afinidad existente entre la cultura de las clases privilegiadas y la cultura académica, y su contraste con el desconocimiento casi absoluto de la cultura

escolar por parte del campesino y de buena parte de los trabajadores urbanos, cuya una mente está modelada por una subcultura popular muy distinta. Con todo, para conseguir la hegemonía, la clase trabajadora tiene que saber que la formación de los intelectuales y los dirigentes políticos necesarios depende de la construcción histórica de una cultura escolar rigurosa democrática y de masas universal; y que sus hijos tendrán que someterse a la disciplina "humanizadora" de esa cultura, aun cuando será, ciertamente, mucho más dura para ellos que para los hijos de las clases privilegiadas.

«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 algunos millares o centenares o tan sólo algunas decenas de estudiosos de enjundia, de los que toda civilización tiene necesidad» (Gramsci, 1984a: 124-125).

«También es cierto que el alumno siempre tendrá que fatigarse para aprender a imponerse a sí mismo privaciones y limitaciones de movimiento físico, o sea, someterse a un aprendizaje psicofísico. Se debe persuadir a mucha gente de que también el estudio es un trabajo, y 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 retardar la disciplina del estudio y a introducir "facilidades". Muchos piensan que las dificultades del estudio son artificiosas porque están acostumbrados a considerar trabajo y fatiga tan sólo al 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 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 dificultosas 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, 1984a: 129-130).

2.3. El código de clase del sistema de enseñanza 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; desescolarización y trabajo manual o escuela profesional, para la clase obrera y otros 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 su 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, 1984a: 127).

Con el progreso de la industrialización capitalista y la importancia económica creciente de los conocimientos científico-técnicos van surgiendo, aquí y allá, de modo espontáneo y sin que exista en ningún momento un proyecto político mínimamente coherente, toda una diversidad de escuelas profesionales y técnicas de nuevo tipo que acaba provocando la crisis crónica —que aún perdura— del sistema de enseñanza tradicional, al cuestionar su racionalidad y su unidad formal. Antes, estas últimas estaban muy claras: escuela clásica y humanismo tradicional, para las clases dominantes y las élites intelectuales; y escuela profesional, para una parte de las clases dominadas. Pero, aun cuando el progreso industrial no cuestiona directamente el código de clase de esa estructuración dual, estamental y oligárquica, de la cultura escolar, pone, de hecho, definitivamente en cuestión la orientación clásica y humanista del sistema de enseñanza tradicional.

«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 y de la orientación humanista de la cultura general fundada sobre la tradición greco-romana. 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, 1984a: 112).

Ahora bien, 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, como ministro de Mussolini, acentuó incluso la organización dual del sistema de enseñanza tradicional y rompió su unidad formal en enseñanza primaria, media y superior: se negó el acceso de los trabajadores especializados a la universidad; se fomentó la estructuración jerárquica de las escuelas profesionales, oponiéndose a la integración de las de grado medio en el sistema escolar tradicional; se creó, en cambio, una *escuela complementaria*, de masas, para la “formación profesional” correspondiente a los trabajadores manuales y a los empleos inferiores.

«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 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 pre-determinados» (Gramsci, 1984a: 112).

«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 calificado, campesino o geómetra o pequeño agricultor, por ejemplo, etc.» (Gramsci, 1984a: 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 profesional y las escuelas media y superior; la escuela elemental, por algunos de sus caracteres particulares, estaba en una especie de limbo» (Gramsci, 1984a: 121).

Es más, se pretendió incluso llevar ese reforzamiento de la estructuración dual del sistema escolar al plano más puramente ideológico del curriculum, imponiendo la enseñanza de la religión en la escuela elemental y la de la filosofía en la escuela secundaria, al aplicar la concepción hegeliana de la fenomenología del espíritu, a ese respecto, a la contraposición intelectual del pueblo y los grupos dirigentes: mitología para las masas; y filosofía para la élite. La reforma fracasó por la oposición del poder del papado y la burocracia eclesiástica que supieron capitalizar a su favor, una vez más, la fuerza de la tradición católica, para imponer la enseñanza de la religión en ambos niveles educativos, de acuerdo con el concordato firmado entre la Iglesia y el Estado; pero la significación político-ideológica de ese proyecto de Gentile no es por eso menor.

«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 nece-

saría una "mitología", no significa que el dogma deba ser el religioso y la mitología una determinada mitología» (Gramsci, 1984a: 133-134).

«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», anónimo, pero del padre Mario Barbera)» (Gramsci, 1977a: 154-155).

3. Reforma democrática, escuela única y universidad de masas: sociología del currículum

Pese al convencimiento firme sobre la imposibilidad de cambiar radicalmente el sistema de enseñanza mientras la clase obrera no sea hegemónica, Gramsci incluyó la reflexión sistemática sobre la naturaleza del sistema escolar y sobre su reforma democrática —en virtud de la necesidad actual de un nuevo humanismo y un nuevo tipo de intelectual y con vistas a la institucionalización futura de una escuela única, intelectual y manual, universal—, como un componente más de la lucha por esa hegemonía; y contribuyó, además, a su construcción histórica con sus notas sobre la reforma democrática del sistema educativo, la *escuela única*, la universidad de masas y el currículum básico del nuevo 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 dependen de la interiorización crítica y creativa del propio medio cultural, escolar y

extraescolar. Pero, por lo mismo, cuando ese medio se transforma rápidamente en su conjunto, hay que modificar también adecuadamente el sistema de enseñanza, para que continúe siendo eficaz. Ahora bien, supuesto eso, hay que insistir en que, por más que el Estado pueda definir y defina de hecho siempre los objetivos educativos y los programas básicos del sistema escolar, el nexo decisivo entre la instrucción y la educación escolar del alumno es siempre el profesorado; y, de ahí, por tanto, la importancia de su formación profesional, de su trabajo real, de su madurez pedagógica y de su condición de agente principal del cambio escolar.

La acción y experiencia genuinamente escolar es fundamentalmente la acción del magisterio, siempre y cuando esté al servicio de la instrucción y de la elevación constante del nivel del pensamiento y del enriquecimiento de la personalidad del alumno. El trabajo del maestro es el nexo entre la instrucción (los nuevos conocimientos) y la formación integral del estudiante, entre su cultura académica y su cultura extraescolar. La política educativa general del Estado es, desde luego, muy importante, puesto que define los objetivos y los programas pedagógicos y proporciona los medios financieros, materiales y personales indispensables. Pero la madurez profesional del profesorado lo es más aún. 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 firme, 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 lleve a la 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, 1984a: 122-123).

Siendo esto así, 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. Cf. Betti, 1981: 72).

Esa escuela única es la alternativa a la “escuela estamental” y a la escuela retórica: es una escuela democrática, de masas, y humanista y política de nuevo tipo. En principio, tendría que comenzar con la institucionalización de la enseñanza preparatoria (elemental y media), pública, gratuita y (flexiblemente) obligatoria, con el fin de producir “obreros-hombres” —y no “obreros-máquinas”— en beneficio de ellos mismos y de toda la sociedad. A diferencia de la “escuela estamental” tradicional, la nueva escuela tiene que ser genuinamente democrática, al garantizar la formación integral de todos los ciudadanos; 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 político. Pero, de momento, hay que comenzar con el abandono definitivo de la formación profesional de tipo tradicional y con la superación de 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, 1984a: 127).

«La tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar simplemente que un obrero manual se convierta en obrero calificado, sino que todo “ciudadano” pueda llegar a ser “gobernante” y que la sociedad lo pone, si bien “abstractamente”, en condiciones de serlo» (Gramsci, 1984a: 128).

Para garantizar esa formación política, común e integral, la orientación de la escuela única, como una escuela humanista de nuevo tipo, tiene que ser fundamentalmente “desinteresada”, y eso implica también el rechazo de la especialización antes de los dieciséis años de edad. En cualquier caso, hay que oponerse firmemente, desde este momento, a la construcción social de una escuela popular que margine en la práctica a las capas sociales más modestas a partir del 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: un proyecto, por cierto, puesto de actualidad en los países del capitalismo avanzado desde la crisis de los setenta y ochenta, pero con algunos precedentes históricos muy significativos, como el correspondiente a la reforma italiana de Gentile.

«En este período {durante la infancia y hasta la elección de una profesión}, 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 “instructivo”, o sea rico en nociones concretas» (Gramsci, 1984a: 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 inteligencia, a su conciencia en formación, a seguir caminos pre-establecidos. 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 o 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» (Gramsci: *Escritos de juventud*. Cf. Betti, 1981: 99-100).

3.2. La escuela única, única genuinamente activa: dominio del método y autonomía moral

Toda la escuela única —pública, gratuita y obligatoria, pero respetando la necesidad de una parte de los alumnos de trabajar antes que los demás— es una escuela activa, puesto que se orienta hacia el fomento sistemático de la creatividad del alumno. Pero hay que entender bien la naturaleza de esa “actividad”; y hay que distinguir también, en ese mismo sentido, entre el grueso de la escuela única y su fase terminal. La conciencia genéricamente animal del hombre se humaniza en la medida en que interioriza realmente la cultura, y ese proceso, que se inicia al menos desde el momento mismo del nacimiento, es ya, de por sí, un proceso “activo”. La escuela facilita la interiorización intelectual sistemática de los componentes básicos de la cultura: la sociedad, el lenguaje, y la técnica, y el ambiente natural en el que se asienta. Pero, para poder “recrear” la cultura —escolar y extraescolar— que se va interiorizando con un mínimo de originalidad, se necesita también un mínimo de experiencia personal que se alcanza normalmente a la edad correspondiente a los últimos años de la escuela única.

De hecho, Gramsci distingue entre escuela "activa" y escuela "creativa". "Activa", lo es la escuela única en su totalidad. Pero, "creativa", sólo lo es la etapa terminal de la misma, antes de la opción final entre el trabajo profesional y los estudios superiores. Porque es a esa edad cuando se alcanza normalmente la autonomía moral y la madurez intelectual necesarias para aplicar el conocimiento previamente ganado al análisis de la realidad y al descubrimiento personal de nuevas verdades. Aunque no se trata aún, por lo común, de ser realmente original, ni de inventar nada nuevo, sino, sencillamente, de comenzar a pensar por uno mismo —con un "método" propio, y esto, tanto en el campo científico como en el de la vida cotidiana— y de actuar, en consecuencia, aprovechando la orientación profesional y los medios técnicos y didácticos de la cultura escolar, que son en esos años más imprescindibles que nunca.

«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. Se debe distinguir entre escuela creativa y escuela activa (...). Toda la escuela unitaria es escuela activa (...). La escuela creativa es la coronación de la escuela activa (...). Escuela creativa no significa escuela de "inventores y 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, 1984a: 117-118).

«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, 1984a: 118).

«La escuela unitaria o de formación humanista (entendido 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 obligatoria depende de las condiciones económicas generales, ya que éstas pueden imponer la exigencia de cierto aporte productivo inmediato a los jóvenes» (Gramsci, 1984a: 114-115).

Aparte de resaltar la necesidad de desprivatizar la escuela, Gramsci insiste, sobre todo, en el desarrollo orgánico de la cultura escolar, pensando incluso en

el colegio-internado público como el modelo a imitar. Para que la escuela única funcione eficazmente hay que ampliar el cuerpo docente, actualizar convenientemente el curriculum y mejorar notoriamente los medios técnicos y los materiales didácticos, con el consiguiente aumento del presupuesto. Hay otros pormenores que deben cuidarse especialmente: el fomento del trabajo escrito, como técnica didáctica fundamental y como defensa frente a la tentación del diletantismo, la improvisación y la retórica; la utilidad de esa misma técnica, del estudio colectivo y del trabajo en equipo, con la participación de los mejores, en orden a la formación del tipo de expertos y de dirigentes de nuevo tipo —con una formación especializada y con una visión de conjunto de la cultura, a un tiempo— que la civilización actual necesita; y algún otro más. Pero lo más decisivo de todo es, con mucho, el fomento de la convivencia, la interrelación personal entre profesores y alumnos y el diálogo entre todos los agentes escolares.

«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 maestros y alumnos, lo que plantea otros problemas de no fácil y rápida 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, 1984a: 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, etc.» (Gramsci, 1984a: 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 paralelismo 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, 1984a: 114).

Formalmente, la institucionalización de la escuela única conlleva la remodelación del sistema de enseñanza con tres niveles básicos: 1) la introducción, del preescolar; 2) la escuela única, con una extensión de nueve o diez cursos, en sustitución de la elemental y la media del sistema escolar tradicional, y con dos ciclos básicos: el primero, con tres o cuatro cursos; y el segundo, con seis; y 3) y una nueva universidad, popular y de masas.

«La escuela unitaria debería corresponder al período que hoy representan las escuelas elementales y las de enseñanza media, reorganizadas no solamente 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, 1984a: 115).

La educación preescolar comprende las guarderías infantiles y otros centros especializados en la socialización primaria universalizadora, con centro en el primer contacto del niño con la disciplina no familiar y en sus primeros descubrimientos de la realidad, natural y cultural, con la ayuda del maestro, y a modo de nexo institucional entre la socialización familiar y la socialización propiamente escolar.

«Es de suponer que, paralelamente a la escuela unitaria, se debe desarrollar una red de asilos infantiles y otras instituciones en las que aún antes de la edad escolar los niños se acostumbren a cierta disciplina colectiva y adquieran nociones y aptitudes preescolares» (Gramsci, 1984a: 116).

La función principal de la escuela única —intelectual y manual— consiste en poner al niño en contacto con la naturaleza, con la cultura y con su historia, de un modo realista y bajo la atenta dirección del maestro, proporcionando a cada ciudadano la misma formación básica. Pero, por lo mismo, hay que contar también con la afinidad existente entre la cultura de la "clase cultivada" y de las clases privilegiadas en general y la cultura escolar, y con las ventajas similares del alumno de la gran ciudad, frente a las clases populares y el alumno del medio rural.

«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, 1984a: 132).

«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 de aptitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha; ya conocen y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, o sea el medio de expresión 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, 1984a: 116).

3.3. Sociología del currículum: virtualidades formativas del currículum básico tradicional y diseño general del currículum de la escuela única

En el campo de la sociología del currículum, Gramsci distingue muy bien entre la lógica clasista de conjunto del sistema de enseñanza tradicional y las virtualidades formativas de su currículum básico.

El diseño curricular básico de la escuela primaria, concretamente —a base de los conocimientos básicos sobre el ambiente natural (nociones elementales de las ciencias naturales) y del medio social (nociones de los derechos y deberes del ciudadano)—, es correcto: el conocimiento de la existencia de regularidades naturales necesarias y el de las relaciones que constituyen la trama social del medio humano, pone al alumno en las condiciones intelectuales necesarias para superar el pensamiento mítico-mágico y los sentimientos individualistas y particularistas, producto del folklore primitivo y del medio regional o local.

«En las escuelas elementales dos elementos cooperaban 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 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 las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde a lo que hay que adaptarse para dominarlo, y 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, 1984a: 121).

La enseñanza media tradicional del gimnasio-liceo italiano —su organización general, su orientación y su currículum— funcionó con eficacia y conservó su validez histórica mientras fue la expresión coherente del medio histórico-cultural italiano. Y no fue el sistema de enseñanza el que entró por sí mismo directamente en crisis, sino que se hizo obsoleto con la complejización de la civilización industrial a partir de su consolidación.

«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, 1984a: 124).

Esa escuela fue una “escuela humanista” y desinteresada, con el dominio por cada alumno de la civilización greco-romana como principal objetivo curricular, y contribuyó así decisivamente a la madurez de la personalidad de la minoría privilegiada que cursaba sus estudios. Pero, aun cuando la eficacia formativa del conocimiento de la unidad y la naturaleza histórica de la cultura para la clase dirigente italiana es incuestionable, el que su influencia —forzosamente indirecta— llegara a toda la sociedad italiana, como afirma Gramsci, parece más que discutible.

«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 la sociedad, era un elemento esencial de la vida y de la cultura nacional. También el mecanicismo 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, 1984a: 124).

El aprendizaje del latín y del griego —como instrumentos necesarios para profundizar en el conocimiento de la cultura greco-romana— y el de la historia y la cultura clásicas en general —como punto de apoyo de lengua, la historia y la literatura nacionales—, proporcionaba al estudiante del gimnasio-liceo tres servicios intelectuales fundamentales: la disciplina adecuada para el

desarrollo de las capacidades y destrezas intelectuales creativas básicas; una intuición suficiente de la naturaleza histórica y de la unidad de la cultura; y la instrucción necesaria para convertirse en hombres realmente cultos.

«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 disciplinados y metódicos» (Gramsci, 1984a: 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 acostumar 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 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 instruí. 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 de la cultura, entró en crisis la escuela y también el estudio del latín y del griego» (Gramsci, 1984a: 125-127).

Ahora bien, supuesto esto, Gramsci apunta también, parcialmente, las líneas básicas del currículum escolar de la nueva escuela única.

En el caso del currículum del primer grado de esa nueva escuela única, su visión es bastante precisa: hay que incluir en el mismo, fundamentalmente, los conocimientos instrumentales básicos —lectura, escritura, cálculo elemental, etc.— y una primera noción general de la cultura y de su historia, con especial atención a los derechos y deberes de cada uno, en contraste con el sesgo ideológico conservador de su interpretación tradicional; y esto, siempre, con la noción del

trabajo como clave unitaria latente del conjunto del curriculum y teniendo muy en cuenta las dificultades didácticas que plantea el dogmatismo propio de la mentalidad infantil.

«[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: 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 diversos 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, 1984a: 115).

«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 convención 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 ulterior 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 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, 1984a: 121-122).

La concepción gramsciana de los contenidos curriculares básicos del segundo grado de la escuela única es menos precisa. Puesto que el núcleo de la formación del hombre nuevo es su educación científico-técnica y el humanismo histórico —siempre, sobre la base del concepto del trabajo—, ese tendría que ser también el criterio orgánico para la articulación coherente de los componentes curriculares más válidos del curriculum tradicional con los imprescindibles en una civilización científico-técnica con una clase trabajadora hegemónica. Ahora bien, aun cuando Gramsci no fue mucho más explícito al respecto, sí apuntó esa orientación curricular básica de algún modo: rechazó explícitamente el enciclopedismo

positivista y erudito; se opuso a la sustitución de la abstracción metafísica, tradicional, por la abstracción matemática, supuestamente moderna, y al culto a la máquina, tras intuir el comienzo de ese proceso en los Estados Unidos; y previno contra la tendencia a liquidar irreflexivamente las claves curriculares de la escuela humanista tradicional, con sus reflexiones concretas sobre la historia, la gramática y la lengua nacional, la filosofía y la lógica formal, como disciplinas fundamentales.

«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 su 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 presuntuos, 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 abogado 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 americana), de la que el "Meccano" es expresión, hace al hombre un poco seco, maquinal y burocrático, y crea una mentalidad abstracta (en un sentido distinto del que tenía "abstracto" el siglo pasado). Existe el abstractismo determinado por una intoxicación metafísica, y también existe el abstractismo determinado por una intoxicación matemática» (Gramsci, 1974: 236).

La historia —una historia universal, social y económica, total y actual— debe ocupar un lugar importante en el curriculum escolar. Y algo similar hay que decir de la filosofía, de la lógica formal, la gramática y la lengua nacional. La filosofía hay que estudiarla problemática e históricamente, y enseñarla partiendo de la lectura y el estudio de los textos originales. La lógica formal, en estrecha relación con la gramática. En cuanto a la gramática, debe figurar también en el curriculum de la escuela única, por más abstracta y difícil que sea, pese a la opinión distinta de determinados expertos, comenzando por Gentile: de lo contrario, se imposibilitaría el aprendizaje de la lengua culta —y de la dimensión de la cultura, histórica y actual, que se apoya en ella— por las clases

populares. Pero hay que estudiarla de forma comparativa e histórica, y no sólo normativamente.

«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, 1984a: 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 "cultura" y la transmite de generación en generación, a través de un proceso lento que comienza con 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

Los vicios característicos de la universidad elitista tradicional son conocidos: carencia de instituciones académicas capaces de potenciar la cultura universitaria; pobreza de las relaciones interpersonales, e inexistencia de una jerarquía intelectual, clara y objetiva, entre los profesores y los alumnos; selección improvisada, particular y personalista del profesorado; dominio de la clase magistral, los apuntes de clase y el aprendizaje memorístico; imperio del examen; etcétera. Pero, para Gramsci, los cambios alternativos fundamentales están también muy

claros: 1º) intensificación sistemática y general de la convivencia social y de las relaciones profesionales entre profesores y alumnos; 2º) institucionalización objetiva y orgánica de la selección del profesorado; 3º) sustitución del dominio didáctico de la clase magistral por el del seminario y la clase-seminario: más que memorizar determinados hechos y materias, habría que aprender básicamente a investigarlos, a estudiar; y, lo más importante de todo, 4º) construcción progresiva de una universidad democrática y de masas, alternativa.

«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 luego se va: el estudiante se confía a los apuntes, a la obra que el mismo docente ha escrito sobre el tema o a la bibliografía que ha indicado; (...). 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 tiene 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 ocurriría 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, 1984a: 135-137).

«Me parece que estas (...) deficiencias están ligadas al sistema escolar de las lecciones y 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 dos por ciento de lo que dice el profesor (...). Un curso universitario es concebido como un libro sobre el tema. ¿Pero se puede llegar a ser culto con la lectura de un solo libro? Se trata, pues, de la cuestión del método de enseñanza universitaria. Es decir: ¿en la Universidad se debe estudiar, o estudiar para saber estudiar? ¿deben estudiar "hechos" o el método para estudiar los "hechos"? La práctica del "seminario" debería integrar y vivificar la enseñanza oral» (Gramsci, 1984a: 138).

En cuanto a la construcción de una universidad democrática y de masas alternativa, podría comenzarse por la formación de seminarios de ciencias morales y políticas para atender la educación permanente de quienes no pueden cursar los estudios universitarios, y extender luego esa misma experiencia a los seminarios de ciencias naturales. Pero, paralelamente, habría que reorganizar también de modo sistemático el conjunto de las academias superiores —nacionales, regionales, provinciales o locales—, en estrecha cooperación con las universidades, como impulsoras de la creatividad intelectual en todos los campos, como lugar de encuentro entre los universitarios y los profesionales y como guías culturales y acicate de la creatividad individual entre las masas populares;

garantizar, al mismo tiempo, la coordinación rigurosa de las actividades de todas esas instituciones con el fin de construir una cultura italiana realmente nacional, alternativa y superior a la de la Iglesia católica.

«Actualmente estas dos instituciones [las Universidades y las Academias] son independientes entre sí, y las Academias son el símbolo, 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 superiores 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, 1984a: 118-120).

Referencias bibliográficas

- AGUILERA DE PRAT, C. R. (1984): *Gramsci y la vía nacional al socialismo*, Akal, Madrid.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, p. 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.) (1984): *Diccionario del pensamiento marxista*, Tecnos, Madrid.
- BROCCOLI, A. (1977): *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, México.
- BUCI-CLUCKSMANN, C. (1978): *Gramsci y el Estado*, Siglo XXI, Madrid.
- CAPUCCI, F. (1978): *Antonio Gramsci: cuadernos de la cárcel*, Emesa, Madrid.
- CARNOY, M. (1985): «Educación, economía y estado», *Educación y Sociedad*, 3, Akal, Madrid, p. 7-52.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (1991): *El proyecto de Gramsci*, Anthropos, Barcelona.
- ENTIWIISTLE, H. (1979): *Antoni 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.
- GRAMSCI, A. (1961): *Literatura y vida nacional*, Lautaro, Buenos Aires.
- (1971): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires.

- GRAMSCI, A. (1973): *Cultura y literatura*. Selección y prólogo de J. Solé-Tura, Península, Barcelona, 3ª ed.
- (1974): *Antología*. Selección, traducción y notas de M. Sacristán, Siglo XXI, 1974, 2ª ed.
- (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.
- (1978): *Introducción a la filosofía de la praxis*, Edicions 62, Barcelona.
- (1980): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*, Nueva Visión, Madrid, 2ª ed.
- (1981a): *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci (a cargo de V. Gerratana), Era, México, 6 vols.
- (1981b): *Escritos políticos (1917-1933)*, Pasado y Presente, México, 2ª ed.
- (1984a): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1984b): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1985a): *La política y el Estado Moderno*, Planeta-De Agostini, Barcelona.
- (1985b): *Introducción al estudio de 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. (1973): *Introducción al pensamiento de Gramsci*, Ayuso, Madrid.
- LERENA, C. (1983): «Gramsci contra los funcionarios de la espontaneidad», *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid, p. 504-510.
- 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.
- MACCIOTTI, M. A. (1976): *Gramsci y la revolución en Occidente*, Siglo XXI, Madrid.
- MOUFFE, C. (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.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE MANNHEIM

Partiendo de su revisión personal de la teoría marxista de las ideologías y desde los supuestos de una epistemología relacionista, el primer Mannheim (1893-1947), exiliado en Alemania, puso las bases de una sociología del conocimiento, en la que destaca la teoría de la "intelectualidad desclasada y libre" como "abogado de los intereses del todo".

Posteriormente, ante el ascenso del nazismo en Alemania, se instaló en Inglaterra y abordó allí críticamente el "diagnóstico de nuestro tiempo" a partir de una sociología del poder y de la dominación en la civilización urbana y de masas actual. Elaboró esa sociología —cuya problemática es relativamente similar a la gramsciana—, como una "tercera vía" alternativa entre el utopismo marxista y el pesimismo fascista, desde unas posiciones políticas bastante afines al liberalismo keynesiano: la "democracia militante y de masas" y la "planificación para la libertad", con Inglaterra como principal plataforma nacional potencial; la sociología, como principal "arma intelectual"; y la "intelligentsia desclasada y libre", como la élite capaz de impulsar su desarrollo histórico.

Por último, en ese mismo marco problemático, teórico y político, y como primer titular de la primera cátedra universitaria de sociología de la educación de Inglaterra, formuló los criterios epistemológicos básicos de la sociología de la educación, actualizó la sociología durkheimiana de la reforma del sistema escolar y esbozó una sociología del curriculum y de la didáctica relativamente original. Pero todo ello, como una contribución más para la resolución del problema más importante de nuestro tiempo: la reforma progresista y en profundidad de la civilización industrial avanzada y la reconstrucción paralela de la "aldea global".

1. Sociología del conocimiento y teoría de los intelectuales

De origen húngaro y amigo de su compatriota George Lukács (1885-1971) hasta que éste se orientó definitivamente hacia el marxismo, Karl Mannheim comenzó enseñando en la universidad de Heidelberg desde 1926 y se trasladó a la de Frankfurt en 1930. Luego, en la primavera de 1933, ante el éxito electoral nacionalsocialista, se exilió nuevamente, esta vez en Inglaterra, donde fue lector de sociología en la London School of Economic and Political Sciences durante varios años hasta que, en 1945, pasó a ocupar la nueva cátedra de sociología y filosofía de la educación del Instituto de la Educación de la universidad de Londres.

«En 1924, cuando llegué a Heidelberg, Karl Mannheim tenía 30 años. En aquellos años de Heidelberg, acicateado por la meta clara de obtener una cátedra de sociología, se hallaba en el cenit de su creatividad. Fue entonces cuando escribió *Ideología y utopía* y una serie de artículos, entre ellos la conferencia sobre "El significado de la competencia en el ámbito intelectual". Era un pensador brillante, contundente en los pros y los contras de la disputa. Su ambición —la competencia en lo intelectual constituía un problema muy personal— se compaginaba plenamente con cierta inocencia en sus observaciones. Él mismo no parecía saber lo duro y desconsiderado que podía ser en la lucha competitiva. Se sabía mejor que cualquiera de sus inmediatos seguidores y merecedor de cualquier premio. Eso lo daba por supuesto. Cuando derrotaba a alguien, lo hacía sin malas intenciones. Estaba seguro de merecer el triunfo».

«Y de hecho, casi siempre era todavía el mejor. Esa fue una de las razones de que su ambición no resultara desagradable. Se merecía el éxito. No se le puede tomar a mal que, en Inglaterra, su segundo exilio —Alemania había sido el primero—, acabara viéndose forzado a pelear de nuevo por una cátedra. Pocas personas han logrado conseguir una cátedra como exiliados por segunda vez en un país extranjero y en una lengua extraña, sin sentirse seguros en ella. Mannheim lo logró de hecho en dos ocasiones huyendo de otros tantos dictadores, primero en Alemania, a donde había sido desterrado de Hungría, su patria, por Horthy; luego, en una segunda ocasión, en Inglaterra, huyendo de Hitler. Mannheim podría haber sido mucho más productivo, si no hubiera considerado tan importante su carrera. Pero se trata de una decisión con la que no se puede contar» (Elias, 1995: 126-127).

Hombre de firmes convicciones morales, observador atento de los acontecimientos contemporáneos y demócrata consecuente, en cualquier caso, Mannheim comenzó revisando la concepción marxiana de la determinación social del conocimiento hasta elaborar una "teoría general de las ideologías" propia, como clave principal de su sociología del conocimiento. Esa es la temática de su primer libro, *Ideología y utopía*, de 1929, que amplió en la edición inglesa de 1936, y en el que algunos vieron una réplica intelectual a *Historia y conciencia de clase* (1923), de Lukács. Luego, la experiencia de la crisis de 1929 y sus consecuencias sociales, el ascenso del totalitarismo nazi y fascista en Alemania

y en Italia y la evolución del comunismo soviético hacia el totalitarismo estalinista determinaron su adhesión al reformismo keyneisiano y su firme defensa personal de la "democracia militante" y la "planificación para la libertad" como una "tercera vía" —entre la revolución socialista y la contrarrevolución ultraderechista— muy idónea para la civilización industrial avanzada, comenzando por Inglaterra y los Estados Unidos.

«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).

Abandonó la investigación científica sistemática, sustituyéndola por el ensayo reflexivo sobre el problema del poder y la dominación política, con centro en la lógica de la cultura y la educación en la civilización capitalista avanzada. De hecho, basta anotar los títulos de las obras de esa segunda época para comprobar 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 cambio, otro libro póstumo, *Introducción a la sociología de la educación* (1962), que se le ha atribuido, es en realidad una mezcla confusa de los materiales de sus últimos cursos y de la aportación personal de su editor, como corredactor del mismo.

La sociología del conocimiento de Mannheim es el resultado de una revisión crítica de la teoría marxista de las ideologías, directamente enfilada contra el marxismo político de los años veinte y elaborada desde las posiciones teóricas de un eclecticismo fundamentado en la tradición historicista alemana, el existencialismo alemán, Weber y la teoría marxista de las ideologías (Remmling, 1982; Lukács, 1968). Su aportación más importante es una teoría de las ideologías que se apoya en una epistemología "relacionista", en cierto modo intermedia entre el objetivismo sociológico de Durkheim y el subjetivismo de Weber (Lerena, 1983), con la tesis de la "intelectualidad relativamente desclasada y libre" —una especie de preludio de la tesis de la comunidad científica de Kuhn—, como clave interpretativa principal (Rodríguez Aramberri, 1977; Kuhn, 1979).

Desde esos supuestos políticos y teóricos, Mannheim abordó también la crítica del "capitalismo monopolista" con una orientación en cierto modo similar a la que adoptó Durkheim frente al capitalismo francés 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 potenciación de una nueva concepción del mundo y del hombre, fundamentada

en la enorme experiencia histórica del hombre contemporáneo y asumible por todos los ciudadanos como una formación básica a la altura de nuestro tiempo. Aunque, mientras Durkheim confió más bien en la eficacia de la regulación estatal de las instituciones sobre la base de un amplio consenso social, Mannheim tendió a entender que la “democracia militante” y la “planificación para la libertad” dependen ante todo de la libre iniciativa de los grupos sociales más capaces.

Por lo demás y como es lógico, la problemática más importante de Mannheim fue la de su propia época: la solución racional y pacífica de las contradicciones del capitalismo avanzado, en un contexto político mundial dominado por la confrontación entre el totalitarismo —nazi y fascista, o comunista— y la democracia. Y, en ese sentido, en tanto que Gramsci representó el compromiso con la superación socialista del capitalismo, como intelectual de la clase obrera, y reconoció el liderazgo del partido comunista, Mannheim se presentó a sí mismo como un miembro más de la “intelectualidad desclasada y libre” llamada a dirigir intelectual y moralmente el liberalismo keynesiano.

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 contrapuso la teoría “especial” de las ideologías, propia según él del marxismo, a su teoría “general” de las ideologías.

«La sociología de Mannheim, así como la de Max y Alfred Weber, sólo pueden comprenderse en el fondo como formas diversas de esta constante confrontación con la doctrina social marxiana. Todas ellas son esfuerzos por superar la teoría de la sociedad y de la historia de Marx. Mannheim lo hacía, entre otras cosas, intentando aplicar también al marxismo la representación dualista que caracteriza al ser y la conciencia. Max Weber lo hizo con mayor cautela, por ejemplo al sostener, mediante el concepto de ética religiosa de la economía, la hipótesis de que, mediante su ética religiosa, las religiones pueden intervenir activamente en la configuración de las estructuras de la economía. Alfred Weber lo intentó atribuyendo a la cultura una relativa autonomía frente al desarrollo económico y oponiendo además a la preocupación por los intereses empíricamente reconocibles de los grupos sociales una esfera de lo intelectual y anímico apenas discernible en la práctica» (Elias, 1995: 144-145).

De acuerdo con la teoría marxista de las ideologías, tal y como la interpreta Mannheim, mientras el capital tiene que camuflar necesariamente sus intereses y su posición de clase con la construcción y la difusión de una “falsa conciencia”, la clase obrera, que no tiene nada que ocultar, es el sujeto histórico potencial de la conciencia verdadera y de la revolución comunista, en razón de sus “cadenas radicales”, y porque, por lo mismo, no sólo no tiene nada que ocultar, sino que tampoco puede liberarse a sí misma sin liberar al mismo tiempo al resto de los hombres. Mannheim, en cambio, admite la tesis de la determinación social

del conocimiento humano, pero extendiéndola a todas las clases y grupos sociales e incluyendo, por lo tanto, también a la clase obrera. Por eso define su propio punto de vista como teoría “general” de las ideologías, en contraposición al marxista, como teoría “especial” de las ideologías. Pero, por lo mismo, no puede hablarse, según él, de la necesidad de “falsa conciencia”, del capital, por una parte, y de la posibilidad objetiva de la “conciencia verdadera”, de la clase obrera por la otra: el capital y la clase obrera —como el resto de las clases y los grupos sociales— interpretan la realidad con un sesgo ideológico determinado por sus intereses y por su posición social.

Como Bacon y Descartes en la plenitud del Renacimiento, el primer Mannheim se presentó a sí mismo como un racionalista armado con la duda metódica de Sócrates con un objetivo claro: la construcción de una sociología “científica” del conocimiento.

«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).

La problemática central de esa sociología del conocimiento fue la ideológica. Mannheim relacionó la “ideología” con el sesgo inconsciente e interesado de la visión de la realidad social impuesto por los intereses y la posición social de cada clase y cada grupo social; apuntó la importancia de los dispositivos culturales y educativos más eficientes de la legitimación del poder y de la dominación, en ese mismo sentido; resaltó la importancia del análisis ideológico como arma histórica básica (e incluso fundamental) del movimiento obrero; y explicó la posibilidad de su asunción y la asunción de hecho del análisis ideológico por los adversarios de la clase obrera y su uso político contra las organizaciones y el pensamiento de las clases y los grupos sociales subordinados en general.

«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 simplemente 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 mismo marxismo» (Mannheim, 1966: 127-129).

De hecho, tanto esa generalización del análisis ideológico en el campo político, como la perspectiva "general" de la teoría de las ideologías de Mannheim, implicaron una redefinición del concepto de ideología, tal y como lo entendió un determinado marxismo vulgar.

«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 realmente existen, necesariamente caen víctimas de estas experiencias engañosas» (Mannheim, 1966: 200).

«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).

LA TEORÍA DE LAS IDEOLOGÍAS SEGÚN MANNHEIM

Tipos	"Especial"	"General"
	↑ Marxismo	↓ Sociología del conocimiento
Terminología	Ideología	Perspectiva
Sujeto de la conciencia falsa	Clases dominantes	Todas las clases y grupos sociales
Sujeto de la conciencia verdadera	Clase obrera	"Inteligentsia" desclasada y libre
Análisis ideológico	Arma política del marxismo	Método básico de la historia social del conocimiento y de la sociología del conocimiento

Es más: el análisis ideológico no sólo deja de ser el arma política de un único partido, sino que se transforma en el método básico de investigación de la historia social del conocimiento, de la sociología histórica del conocimiento y de la sociología del conocimiento en general. De ese modo, la teoría "especial" de las ideologías como arma del movimiento obrero organizado con una orientación teórica marxista da paso a la sociología del conocimiento, como una ciencia capaz de proporcionar al hombre moderno una visión rigurosa y objetiva 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 un 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, en lugar del término "ideología", que tiene un sesgo político excesivo y estaría semánticamente contaminado por la referencia moral a un engaño más o menos deliberado, el sociólogo del conocimiento prefiere emplear el de "perspectiva", que sería más objetivo. Las ideas —incluidas las del genio— son siempre un producto social. Los hombres tienen una experiencia básicamente colectiva y todo un conjunto de intereses comunes, que condicionan su visión común de la realidad. Pero, sin negar la existencia de esa "matriz" ideológica y material "universalizadora", hay también experiencias e intereses particulares contradictorios e incluso antagónicos, que se reflejan en la diversidad relativa de la visión de la realidad de los diferentes sujetos históricos, en virtud de la heterogeneidad de la "perspectiva" correspondiente a la posición de cada uno de ellos en su medio histórico-cultural.

«La Sociología del Conocimiento está estrechamente relacionada con la Teoría de la Ideología (...), aunque se distingue de ésta 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 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 diferente 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 la complejidad de esa trama de los diversos intereses y de las distintas orientaciones teóricas; en ahondar en la comprensión de la determinación social de la conciencia humana para esclarecer la afinidad existente entre una forma determinada de interpretar el mundo y un grupo social concreto; y en hacerlo respecto de todo tipo de grupos, y no sólo en relación con las clases sociales dominantes o con las clases sociales en general. Ciertamente, la trama de la organización económica y política de la civilización moderna descansa, en definitiva, en la estructuración clasista de la producción y del poder político. Ahora bien, la complejización, material y simbólica, de esa misma trama obliga a hilar científicamente de un modo mucho más fino; aparte de que hay también todo un conjunto de fuerzas sociales (como los grupos de estatus, las sectas religiosas, las escuelas de pensamiento, las generaciones o las agrupaciones profesionales) que no son, directamente, en sí mismas ni económicas ni políticas y que tiene una visión sesgada de la realidad en virtud de sus intereses particulares.

«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 los unidades y los factores sociales existentes que, además de la clase, determinan la posición social» (Mannheim, 1966: 355).

1.2. El relacionismo leibniciano, como clave epistemológica

En principio, esa concepción de la sociología del conocimiento puede mantenerse desde un triple horizonte epistemológico: 1º) el escepticismo, que, en definitiva, la hace inviable; 2º) el que distingue un componente común y objetivo y un componente interesado y subjetivo en toda experiencia, y se propone identificarlos; y 3º) el del propio Mannheim, que él denomina *relacionismo*, según el cual la interpretación de la realidad se realiza siempre inevitablemente (aunque de forma decreciente con el progreso histórico) desde una determinada perspectiva político-axiológica, con un grado mayor o menor de irracionalidad.

«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 la opinión de que, donde empieza lo que constituye propiamente la política, el elemento valorativo no puede separarse fácilmente (...). Esta posición 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 permitirnos 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).

«Marx y Engels habían iniciado el desenmascaramiento de las ideas individuales como posible ideología de las clases dominantes. Pero entonces llegó Mannheim y, según pareció en un primer momento, fue en cierto sentido mucho más radical que Marx. Lo que postulaba era en el fondo que todas las ideas, es decir, absolutamente cualquier pensamiento, las ideas de Marx y, consecuentemente, también las suyas —por hablar en su propia lengua, que en el fondo seguía siendo la de Marx— se debían entender como "referidas al ser", es decir, como expresión de una "posición" en las luchas sociales partidistas que limitaba la visión. Esto significaba el derrocamiento radical de la autonomía del "espíritu", el desenmascaramiento total de las ideas en cuanto expresión de un partidismo ligado a una posición».

«Llevada hasta el límite extremo, esta postura significaría propiamente la ruina de cualquier esfuerzo intelectual humano. El mismo Mannheim se echó atrás, atemorizado por las consecuencias de su propia posición. Para eludir la desesperada

situación del relativismo absoluto, acuñó el concepto de relacionismo, como antídoto para el relativismo puramente destructivo. Cualquier ser humano —según su punto de vista y en líneas generales— está sin duda “ligado al ser” en su pensamiento. Las personas ajenas a uno mismo, en especial las pertenecientes a otra clase social, poseen perspectivas parciales diferentes del mundo. ¿No podría, quizá, decirse que la “verdad” es la totalidad de estas perspectivas parciales?» (Elias, 1995: 129-130).

De hecho, el *relacionismo* no es un relativismo, ni sincrónica ni diacrónicamente. Sincrónicamente, porque, aun cuando, políticamente, la verdad no coincide nunca con ninguna *perspectiva* determinada, sí que se corresponde con la síntesis leibniziana de todas ellas, como *perspectiva de perspectivas* de cada realidad histórico-social concreta; y, diacrónicamente, porque la transformación histórica de las condiciones materiales de la existencia política del hombre lleva, antes o después, al modo historicista hegeliano, a 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 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 interpretación 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).

Aun así, en la práctica, Mannheim nunca conseguiría liberarse del problema epistemológico y, de hecho, él mismo lo reconoció así con 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 perspicacia, 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» (Carta a Kurt H. Wolff, de abril de 1946. Cf. González, 1979: 143-144).

Eso sí, además del criterio leibniziano de la síntesis de perspectivas y del criterio historicista hegeliano, Mannheim apuntó también 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 desclasada y libre”, como la “perspectiva” privilegiada que viene a coincidir siempre con la síntesis neutral de todas las perspectivas socialmente relevantes.

«Mannheim experimentó con un conjunto de ideas, con cuya ayuda intentaba escapar de la trampa del relativismo en que había caído. Esta categoría de relativismo o perspectivismo fue una de sus cuerdas de salvamento. No es fácil decir hasta qué punto le resultó útil, pues el concepto de ideología va siempre acompañado de cierta idea de falsedad, mientras que al de perspectivismo le es inherente, en cambio, la idea de una visión parcialmente correcta. Pero, ¿de dónde proviene esa rectitud parcial, si todo pensamiento es ideología? Otro de los cabos salvadores con que experimentó Mannheim fue la concepción de que ciertos grupos de intelectuales, no ligados desde el punto de vista económico a las situaciones de conflicto de clases con tanta fuerza como lo están los empresarios y trabajadores, menos estrechamente vinculados a las ideologías de las clases, estarían también menos inmediatamente influidos por los intereses financieros que las clases económicas en su visión de la sociedad» (Elias, 1995: 130-131).

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 sociohistóricos de intelectualidad básicos muy distintos: la intelectualidad de la civilización tradicional y la intelectualidad de la civilización urbana y de masas actual. Los intelectuales de las grandes civilizaciones tradicionales fueron grupos de estatus y, a veces, incluso auténticas castas sociales, especializados en la construcción cultural del sistema de ideas y creencias del conjunto de la sociedad, en virtud de su monopolio de la cultura letrada elaborada, y estuvieron también relativamente a resguardo de la presión directa de los apremios y los conflictos sociales cotidianos. En cambio, la intelectualidad de la civilización urbana y de masas industrial avanzada actual es una “intelligentsia”, al menos en parte, socialmente desclasada, libre, competitiva, plural, y capaz de elaborar y reelaborar críticamente una visión integradora de la experiencia histórica del hombre en sus diversas formas culturales.

«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, 1966: 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 eclesial 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, el epistemológico, el psicológico y el sociológico, sin los cuales ni siquiera podría ser formulado hoy nuestro problema» (Mannheim, 1966: 57-59).

La nueva intelectualidad urbana surgió históricamente con el capitalismo y la mayor parte de sus primeros componentes fueron de origen burgués, pero fue ensanchando progresivamente su base social y se distinguió socialmente por el "capital educativo" y no por el capital económico, puesto que construyó una subcultura, con una autonomía relativa y con unas características propias: la universidad, las academias y el mundo ilustrado en general, como soporte institucional; la reproducción, el análisis, la discusión y la reelaboración críticos y constantes del pensamiento de la sociedad, con sus diferentes orientaciones y sus contradicciones, como principal función social; el "hombre educado", con un libertad de juicio muy amplia, en comparación con el empresario, el obrero y el hombre común en general, y sin sus condicionamientos estrechos de clase,

como principal impulsor; y una dinámica que va más allá de la lógica cultural de las clases sociales, la lucha de clases y otras contradicciones sociales.

«La moderna burguesía ha tenido desde sus principios una doble raíz social: por una parte, los propietarios del 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 considerarse como una clase particular, existe, sin embargo, un lazo sociológico unificador entre todos los grupos 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 social de producción, tiende simplemente a asimilar la *Weltanschauung* de aquel grupo particular y a actuar exclusivamente 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 proseguida sólo por una clase social rígidamente 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).

Por lo mismo, la sociología de los intelectuales no puede reducirse a una sociología de las clases sociales.

«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 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).

Ahora bien, aun cuando la "intelligentsia" constituye un grupo social relativamente desclasado y libre, cada intelectual concreto tiene siempre ante sí dos opciones personales básicas: su identificación, mayor o menor, con una de las clases sociales antagónicas; o su integración en una comunidad crítica, independiente y capaz de situarse en el punto de vista de la totalidad social desde la "perspectiva de perspectivas" leibniziana de la "mónada de mónadas". Porque puede constituirse una comunidad de intelectuales independientes formada por los "serenos" de la sociedad —como los "abogados de los intereses intelectuales del todo" que velan para que aquélla no se desoriente "en la oscuridad de la noche"—, que "medien dinámicamente" entre todos los grupos y las clases sociales y que traten de resolver consensual y pacíficamente los conflictos sociales más importantes, con la ayuda de la sociología y de la ciencia política.

«Este estrato carente de fijeza, relativamente "desclasado" es, usando la terminología de Alfred Weber, la "intelligentsia socialmente desligada" (*freischwebende Intelligenz*)» (Mannheim, 1966: 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 el 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 inconsciente, 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 éstas 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. Diagnóstico de nuestro tiempo: sociología del poder y de la dominación en la civilización de masas actual

De hecho, esa teoría de la intelectualidad socialmente desclasada y libre como "árbitro de los intereses del todo", junto con la experiencia directa del nazismo y un conocimiento general del estalinismo, explican el compromiso político de Mannheim, en su etapa inglesa, con la "democracia militante" y la "planificación para la libertad".

2.1. Crisis general de la civilización, concentración del poder político y desintegración de la personalidad

Mannheim fue muy consciente de la situación crítica de la civilización occidental en los años treinta y cuarenta. El capitalismo monopolista se había impuesto al *laissez faire* y al capitalismo familiar primitivo, definitivamente:

«los individuos y sus pequeñas empresas ya no alcanzan un equilibrio por la competencia y el ajuste mutuo» (Mannheim, 1961: 13);

La concentración del poder político aumentó en un grado sin precedentes históricos. Ése fue, también, el momento de la transición histórica desde la civilización rural y elitista tradicional hacia la civilización urbana y de masas actual. Pero dicha transición podía seguir una doble vía alternativa: el totalitarismo, fascista o comunista; o la profundización en la democracia histórica, elitista, para transformarla en una "democracia militante" y de masas mediante la "planificación de 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 sociedad más allá del *laissez faire* y de la Regimentación 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).

Por una parte, Mannheim resaltó la dimensión imponente de la nueva maquinaria del poder y de la dominación, con claras resonancias weberianas. Pero, al mismo tiempo, confió, como Durkheim, en la resolución de los grandes

conflictos de nuestro tiempo por la vía de la reforma social y política, concediendo también un papel decisivo en ese mismo sentido a la potenciación de la educación escolar —intelectual y moral— de todos los ciudadanos.

La sustitución de la democracia por el nazismo y el fascismo, el comunismo soviético, el imperialismo y sus consecuencias bélicas, como los fenómenos políticos más importantes de la época, podrían explicarse, en un último análisis, por el perfeccionamiento revolucionario de las técnicas (militares, administrativas, gubernamentales, de la opinión pública, etcétera) del poder político. En sí mismas, esas técnicas sociales no son ni buenas, ni malas. Eso depende de quién las use y de cómo se usen. Porque, al desarrollarse extraordinariamente y ser cada vez más eficaces, fomentan, de hecho, objetivamente la concentración del poder político, hasta el punto de hacerlo incluso superior al poder económico. Y eso posibilita el desarrollo de la dominación de minorías sociales capaces de reordenar radicalmente la economía, destruir y crear clases sociales, dominar las conciencias, acabar con el equilibrio internacional e incluso poner en peligro la supervivencia de la especie.

«Entiendo por técnicas sociales el conjunto de los métodos que tratan de influir en la conducta humana y que en las manos del gobierno operan como un medio de control social 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 fomente 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 todas las 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 esta 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. (...) Mientras más refinadas son las técnicas y la división del trabajo, menos flexible parece ser el patrón social. (...) En la etapa final ya no queda más que pasión megalomaniaca, terror y exterminio, drama que ninguno de nosotros podemos contemplar ya desapasionadamente» (Mannheim, 1974: 29-30).

Esa concentración del poder político coincide, además, con un crisis general de la civilización contemporánea, como resultado final de todo un conjunto de causas históricas: la generalización de la transición de la economía precapitalista a la capitalista, del capitalismo familiar al capitalismo monopolista, y de la civilización rural tradicional a la civilización urbana y de masas actual; el cambio consiguiente de los patrones sociales del estatus y el prestigio; la sustitución del control tradicional e interpersonal del individuo por su medio social primario —familia, vecindad y comunidad— por su "normalización" impersonal en el ejército, la fábrica, la burocracia y otras instituciones modernas; la mercantilización capitalista de todas las relaciones sociales; la desintegración de los mecanismos más inveterados del entendimiento social y el fracaso de los ensayos de la coordinación social a gran escala; los efectos disolventes de la generalización y la intensificación 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 desintegración de la personalidad y la descomposición cultural y el aumento notorio del peligro de la "anomia" social.

Esa crisis general de la civilización es, lógicamente, también una crisis de la educación y una crisis del hombre. Como crisis de la civilización se manifiesta en los dos campos básicos de la cultura: el de las condiciones y los medios materiales de la existencia humana; y el de sus condiciones y sus medios simbólicos (los medios de su orientación espiritual: las ideas, las creencias y los valores del ser humano). Pero eso se traduce también en una crisis de la educación que lleva, a su vez, a la desintegración de la personalidad.

«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 la armonía en el caos actual de semejantes controles, a menos que conozcamos un poco mejor los procesos sociales que permiten su funcionamiento y, asimismo, las condiciones sociales que puedan trastornar el funcionamiento de aquel sistema de señales» (Mannheim, 1961: 29-30).

«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 que 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 en los patrones de un orden existente.» (Mannheim, 1961: 26 y 29).

«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 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; *a-nomos*, 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: 39-40).

Como la ética y la moral social se presenta casi siempre bajo la forma de la religión, la crisis general de la civilización actual se manifiesta también, en ese sentido, como una crisis de la religión.

«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).

Ahora bien, la crisis general de la civilización, la descomposición social y la desintegración de la personalidad han llegado ya hasta tal punto que, antes o después, acabará imponiéndose el control democrático de la economía capitalista con el fin de superar el caos social, político y psicológico actual.

«Hemos visto alguna de las causas de crisis en nuestras sociedades liberales. Vimos de qué manera la transición de los grupos primarios a la sociedad extensa, la transición del artesano 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 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 su conjunto, contribuyeron 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 Inglaterra, concretamente, habría que impulsar la "planificación para la libertad" y la "democracia militante y de masas", como una tercera vía política intermedia entre el totalitarismo fascista y el utopismo marxista.

«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 restrictivista* 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 el 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).

Para avanzar en esa dirección hay que aprovechar la experiencia histórica del fascismo, que, entre otras cosas, ha demostrado

«el tremendo poder de la sugestión y la propaganda emocional (...), que (...) transforma la educación y todas las relaciones humanas importantes en compartimentos de propaganda».

Pero también la del comunismo, con su combinación, aparentemente paradójica, de esa 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).

Lo realmente importante es la transformación de la sociedad mediante la resolución consensual de los problemas, la regeneración democrática de las instituciones y de la élite dirigente, el control democrático del gobierno, la transformación similar de los viejos valores, el reconocimiento y la potenciación de la importancia social y la independencia propia de la juventud, y la reeducación social e integral —e intelectual y moral— del ciudadano.

«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 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 una 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 toda sociedad. Depende de la estructura social el que esas 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 a organizarlos en muchos casos» (Mannheim, 1961: 52 y 55).

Ante todo, hay que transformar la "democracia comercial" a la defensiva, de la Inglaterra tradicional, en una "democracia militante" y con un protagonismo mundial en la "planificación de la libertad".

«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).

Por de pronto, como en la Atenas de Pericles, tras la crisis de la moral y del derecho tradicional, y teniendo en cuenta

«que los códigos morales, como las regulaciones jurídicas, son instrumentos para la conformación de la conducta humana» (Mannheim, 1961: 109),

habría que

«renovar (...) 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. (...). {Su autoridad} 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).

En segundo lugar, habría que elaborar una visión rigurosa y completa del presente a la luz de la historia para transmitirla luego, sistemáticamente, a la juventud, como protagonista principal del futuro histórico más inmediato. Aunque, para ello, habría que luchar, al mismo tiempo, también, contra la indolencia intelectual propia de un país seguro, rico, acostumbrado a la evolución gradual, dominado por sus tradiciones y poco consciente todavía de la necesidad de una revisión urgente de su conciencia de la situación actual.

«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 todos que sólo podremos 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 he 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).

Por lo demás, para superar la crisis actual de la concepción tradicional del mundo y del hombre, la de las instituciones educativas básicas más inveteradas —la familia, la comunidad y la vecindad—, y la burocratización de la Iglesia y de la escuela, habría que apoyarse fundamentalmente en la ciencia social como el arma intelectual y educativa más importante de la democracia militante y de la planificación para la libertad. Pero hay que saber también que, por más imprescindible que sea la educación de la juventud en ese sentido para superar la descomposición actual de la sociedad, sólo podría superarse con una reforma similar del conjunto de la civilización.

«En las 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 coordinación en contraste con la regimentación totalitaria; 2) la formación y reforma de la conducta humana, es decir,

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).

«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 su integración» (Mannheim, 1974: 311).

3. Sociología de la educación: criterios epistemológicos y principios de una política educativa democrática y eficaz

De ese forma, la sociología de la educación de Mannheim se encuadra directamente en el marco temático y teórico de su “diagnóstico de nuestro tiempo”, comenzando por sus supuestos epistemológicos de rigor y por los principios de una política educativa democrática y eficaz.

Los supuestos epistemológicos de rigor de la sociología de la educación de Mannheim se resumen con bastante precisión en el texto siguiente.

«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, el cual puede variar de tamaño, fines y funciones. Ahora bien, con éstos han de variar al mismo tiempo los modelos predominantes de acción a los que deben sujetarse los individuos en tales grupos.

»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 para el sociólogo fines en sí mismos, 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 suerte a resolver los problemas con los 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 formas 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) Mientras más consideremos a la educación desde el punto de vista de nuestra reciente experiencia, como uno de los muchos modos de influir en la conducta humana, más evidente se hace que aun 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).

Esos criterios epistemológicos de la sociología de la educación están estrechamente relacionados con los tres principios fundamentales de una política educativa democrática y eficaz. A saber: 1º) la educación para el cambio, garantizada por una formación básica, rigurosa y común; 2º) el rechazo de la legitimación naturalista y biológica de las desigualdades sociales y educativas, la crítica de la lógica académica de la "barrera y el nivel", la potenciación de la igualdad de oportunidades y la democratización del sistema educativo mediante la nivelación hacia arriba, y no hacia abajo, de la enseñanza obligatoria; y 3º) la educación permanente de todos los ciudadanos en estrecha relación con la realidad y con las transformaciones actuales de la civilización.

En las condiciones críticas de la civilización de masas, hay que elaborar una política científica de auténtica "educación social",

«es decir, el empleo deliberado de las fuerzas sociales existentes para crear el tipo de personalidad democrática» (Mannheim, 1974: 216).

El primer principio de la nueva política educativa debe ser la educación para el cambio; y así la educación escolar, concretamente, no debe considerarse ya

«sólo como una introducción a una sociedad ya dinámica, sino como un agente de los cambios sociales» (Mannheim, 1974: 297).

Esa educación escolar tiene que transmitir a los ciudadanos una síntesis de la experiencia histórica y ponerlos en condiciones de construir por sí mismos un nuevo tipo de civilización (Mannheim, 1974: 354), proporcionándoles una visión científica de la naturaleza, de la cultura y del hombre que les permita entender el lugar que ocupa cada uno en la realidad, diferenciar lúcidamente

entre las diversas filosofías y religiones existentes y comprometerse responsablemente en la resolución de los problemas más importantes del presente.

»1. ¿Cuál será el contenido de este fermento más 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 controvertibles» (Mannheim, 1974: 429).

En segundo lugar, la nueva política educativa tiene que ser verdaderamente democrática. Eso implica, por de pronto, el repudio de la legitimación psicométrica y biológica de las desigualdades escolares y de todo tipo de discriminación social, como supuesta "sanción científica" de las mismas. Pero también una auténtica igualdad de oportunidades alternativa, guiándose por la siguiente consigna: "democratización, no nivelación, de la educación" (Mannheim, 1974: 123-133 y 311-318). Y, lo que viene a ser lo mismo: 1º) "amplia participación del pueblo en la vida cultural (...) y supresión del complejo de inferioridad que las sociedades plutocráticas y autoritarias cultivan tan cuidadosamente"; 2º) estimulación universal de la imaginación creadora, echando mano de todos los recursos existentes y potenciando la creación de otros nuevos; y, 3º) "resistencia a aceptar el principio de la nivelación, en tanto que tendencia a 'nivelar rebajando'", para entenderlo, en cambio, en sentido contrario.

De ese modo, 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»,

para que pueda surgir a partir de ellos una *intelligentsia* independiente y competitiva, que es el cauce social privilegiado de todo progreso cultural, puesto que

«las ideas nuevas han surgido siempre en el seno de pequeños grupos en que existían contactos personales duraderos» (Mannheim, 1974: 317-318).

Y, en lugar de imponer —como en el nazismo y en otros muchos casos menos extremos— una selección biológica de la clase dirigente (o de cualquier

otro grupo social), hay que "aumentar en gran escala las oportunidades de la dirección intelectual", del prestigio y del trabajo creativo, frente a los privilegios del capital económico y del capital educativo y la lógica académica de "la barrera y el nivel".

«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, una política educativa democrática y eficaz tiene que impulsar también la educación permanente de todos los ciudadanos, ya 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. Sociología de la reforma del sistema de enseñanza

Aun cuando rebasa ampliamente los límites estrictos de la cultura y la educación escolar, esa nueva concepción de la "educación social" lleva, de por sí, a la reforma radical del sistema escolar tradicional. Y, de hecho, Mannheim, partiendo de una interpretación de las funciones de la escuela moderna similar a la de Durkheim, propugnó la ruptura crítica con la escuela elitista, libresca y formalista tradicional, resaltó los caracteres del nuevo profesorado y de la nueva pedagogía, coherentemente, e insistió, además, en la calidad de la enseñanza, como criterio guía de la nueva política educativa y como prueba de la democratización efectiva de la cultura y la educación escolar.

4.1. Educación democrática, permanente y de masas

La escuela moderna debe transformarse en un medio moralmente organizado estrechamente unido al resto de las instituciones educativas de la "planificación para la libertad" y con dos funciones básicas: la socialización primaria del niño, tras la debilitación de la familia, la vecindad, el taller artesanal y la Iglesia, en

ese sentido; y la potenciación de la selección democrática y meritocrática de una nueva clase dirigente.

«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: 298).

La cultura escolar de la Inglaterra victoriana fue siempre muy elitista, como propia de una "democracia comercial" para minorías en una época de prosperidad y de consenso social (Mannheim, 1961: 106-107). Eso explica su cerrazón institucional, el formalismo de su pedagogía, su concepción puramente escolar, libresca, ensayística y apartada de la vida del estudio y del aprendizaje, y su culto de la memoria, la erudición y el examen. Pero, por lo mismo, no puede ser ya válida. Porque lo que hoy se necesita es una política educativa nacional que fomente una cultura educativa más amplia que la estrictamente escolar que responda a la complejidad de la civilización urbana, democrática y de masas actual. Esto es: que sea realmente universal, cívica y democrática; que posibilite la integración activa de todos los ciudadanos en el propio medio; y que garantice su educación permanente, aprovechando los desarrollos previos de los jardines de infancia, las escuelas infantiles (Mannheim, 1966: 246-247), la formación profesional, las escuelas técnicas y la educación popular y de adultos.

«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 compartimento, 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 una 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 consideran 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 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).

«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).

Para que sea realmente eficaz, la reforma de la cultura y de la educación escolar con ese tipo de orientación, no sólo tiene que contar con la estrecha colaboración de los padres y aprovechar todas las iniciativas sociales relacionadas con la educación permanente de los ciudadanos, sino que debe completarse, además, con una renovación similar del resto de las instituciones especializadas en la educación de la infancia, la adolescencia y la juventud.

«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 esa 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).

«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 en otra forma 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).

Supuesto esto, concretamente la educación de adultos, aparte de apoyarse en la nueva orientación de la escuela y en las instituciones especializadas en la educación de la juventud, no puede convertirse en un sucedáneo de la universidad tradicional. De hecho, las funciones de la universidad popular tendrían que ser el perfeccionamiento profesional de los expertos y demás trabajadores, y la formación de todos los ciudadanos como miembros potenciales de una nueva clase dirigente, atendiendo ante todo a las transformaciones de la civilización actual y a los principales problemas de la vida cotidiana, en el marco comprensivo de las conclusiones más generales de las ciencias naturales y de las ciencias del hombre y de la cultura.

«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 los 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 los adultos puede formar parte orgánica del plan de educación pública sólo si se la plantea como una continuación ininterrumpida de los servicios de la juventud recientemente integrados» (Mannheim, 1974: 304-305).

«Si la educación de los 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 y las tareas 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).

«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 conocimientos en un plano profesional. En forma similar, la sugerencia de que se establezcan cursos permanentes de revisión para los gerentes, los 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 la democratización de la cultura y la educación escolar

La construcción histórica de una cultura y una educación escolar realmente democrática depende, ante todo, de la existencia de un profesorado con una formación crítica, una visión unitaria y rigurosa de la civilización actual y una conciencia clara de la necesidad de educar a la infancia y a la juventud en el compromiso emocional con la comunidad social y en el distanciamiento crítico. Pero, para ello, hay que formar, a su vez, al "aprendiz del maestro" y al profesor en ejercicio en el pensamiento científico general de la naturaleza, del hombre y de la cultura que puede desprenderse rigurosamente de la integración rigurosa

de las conclusiones de las ciencias básicas del hombre y de la cultura, así como en el conocimiento del medio concreto particular de sus alumnos, atendiendo, ante todo, a la problemática del presente, a su desarrollo previsible y a la crítica sistemática de la propia acción profesional.

«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 situación 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).

«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 profesor 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 social 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).

Ahora bien, para ser realmente eficaz, ese nuevo profesorado tiene que apoyarse también en una pedagogía rigurosa, teniendo en cuenta la naturaleza histórica del hombre, y de la cultura y de sus relaciones mutuas, la educación del individuo mediante la combinación de la espontaneidad creadora y la disciplina inteligente, y el reduccionismo consiguiente de los dos modelos pedagógicos históricamente dominantes: la pedagogía autoritaria tradicional, con su ideal de la obediencia ciega y su "método del mandato" (*reprimir*); y la nueva pedagogía individualista, naturalista y ahistórica —en su versión liberal o en la libertaria—, con su ideal de la espontaneidad natural total y su "método de la libertad" (*liberar*).

«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 compartimentada 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 vió 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).

El naturalismo roussoniano fue, en su origen y en otros momentos histórico-culturales concretos, una orientación pedagógica progresiva, como oposición radical a la pedagogía autoritaria tradicional (Mannheim, 1974: 257 y ss.). Pero algunos de sus desarrollos parecen más bien ejercicios de una oposición meramente teórica y con escasa influencia práctica en la educación social, por parte de determinadas minorías intelectuales relativamente privilegiadas que intentan construir así su propia identidad.

«Nuestros movimientos educativos progresivos, con muchas de sus escuelas experimentales, se vieron forzados por circunstancias históricas a representar en la sociedad el papel de 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 se conseguía 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 educación modela siempre la psicología humana del modo más coherente con cada cultura concreta. Pero, por lo mismo, en la situación actual no hay que optar necesariamente entre dos orientaciones pedagógicas extremas e igualmente reduccionistas: la pedagogía de la obediencia ciega y la disciplina

social; y la pedagogía de la espontaneidad natural y la libertad utópica. Hay otras muchas posibilidades intermedias. Aunque lo más conveniente es la organización de la educación —de modo permanente y atemperándola, según la edad, mediante la mejor combinación posible de un par de elementos básicos: la espontaneidad creadora y la disciplina inteligente, por un lado; y la solidaridad afectiva, la cohesión social y las cualidades características (libertad de juicio, equilibrio psíquico personal, etcétera) de la personalidad independiente, por el otro.

«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 el 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 un 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, para que esa nueva pedagogía sea realmente eficaz no basta con el desarrollo extensivo del sistema escolar. Hay que orientarse también, ante todo, por la calidad de la enseñanza, como garantía de la producción social de un nuevo tipo de dirigentes, demócratas militantes y planificadores de la libertad, y con el criterio guía de la estrategia democratizadora de la cultura y la educación escolar en general: las reformas deben ser meditadas, progresivas, con el calendario más adecuado, basadas en las diversas redes institucionales y en las lecciones de la experiencia histórica y con las innovaciones más convenientes;

los contenidos curriculares, sustanciales; y los niveles mínimos, definidos hacia arriba y no hacia abajo.

«Se puede ser un excelente demócrata o socialista, y admitir, sin embargo, que una expansión demasiado veloz de la cultura {escolar} 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 escuelas 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 fuera sólo 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 de 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).

Si la estrategia democratizadora de la cultura y la educación escolar se guía así por la calidad de la enseñanza, se ampliará notoriamente la clase dirigente y ésta podrá transformarse moral e intelectualmente como principal impulsora de la "democracia militante" y la "planificación 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, 1961: 137).

5. Sociología del curriculum y sociología de la didáctica

La sociología de la educación de Mannheim constituye también el marco político y teórico general de una sociología del curriculum original, en la que cabe destacar tres puntos temáticos principales: 1) la distinción clara entre lo que hoy se llama curriculum manifiesto y curriculum oculto; 2) el diseño curricular básico de la enseñanza media y superior y de la educación de adultos; y 3) la contraposición entre el seminario y el taller como modelos básicos de la articulación pedagógica de la didáctica.

5.1. Curriculum oculto y curriculum manifiesto

Ante todo, Mannheim resaltó la diferencia de lo que hoy se denomina curriculum manifiesto y curriculum oculto. Una cosa son los contenidos de la enseñanza, como base de la instrucción académica; y otra, muy distinta, la forma en que se enseñan y la trama unitaria y dialéctica de las relaciones escolares en general, que es algo bastante más complejo y que condiciona más decisivamente la configuración escolar de la psicología —social e individual— y de la personalidad de los alumnos.

«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 "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).

Por lo que respecta al curriculum oculto, una política escolar realmente progresiva tendría que impulsar la cooperación, la solidaridad y la organización democrática de la cultura escolar, aprovechando sobre todo la sociabilidad espontánea del niño y del joven y las ventajas educativas del grupo de iguales y generalizando las experiencias institucionales más eficaces en ese mismo sentido; y rechazar, en cambio, y al mismo tiempo, el predominio del individualismo, la competitividad particularista, la discriminación social y la organización autoritaria de la cultura escolar.

«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 la 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 estancos 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 *boardim 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 cuanto al curriculum manifiesto, lo más importante es el criterio de la selección de los contenidos básicos, el tipo dominante de los mismos y, sobre todo, la forma de estructurarlos. Porque, cuando esta última es excesivamente fragmentaria y especializada, la segmentación extrema del curriculum priva al alumno de la posibilidad de hacerse con una visión suficientemente unitaria y crítica de la cultura y de los problemas reales de su propio medio, convirtiéndolo indirectamente así en una presa fácil de la propaganda retórica e ideológica de partido o puramente egoísta; y, cuando es coherente, integradora, unitaria e interdisciplinar, ocurre, en cambio, 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 *curriculum*, 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 y donde no 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 los diletantes y propagandistas que explotan esa apetencia de una visión de conjunto en beneficio de intereses de partido o de los suyos personales propios» (Mannheim, 1961: 93).

Por último, la formación integral de la persona no puede garantizarse en absoluto con la introducción de la religión, la filosofía o la moral en el curriculum, como parece que a veces se sigue pensando, sino que depende fundamentalmente de la organización y la dinámica integradoras de la cultura y la educación escolar (de la unidad dialéctica del curriculum oculto y el curriculum manifiesto)

y de la civilización urbana y de masas y la educación social actual en general (de su democratización efectiva).

«Esta percepción de la necesidad de integración en la vida (...) llevó a la formación de un concepto integral del *curriculum*. 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 *curriculum* alguna enseñanza de educación moral o religiosa. Hoy sabemos perfectamente que esta educación religiosa o moral está destinada a quedar sin efecto a menos que se la ponga en relación con otras partes del *curriculum*. (...)».

«Estas tendencias integradoras en el *curriculum* 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).

Por lo demás, la cuestión del curriculum manifiesto y el curriculum oculto puede completarse con un par de puntos temáticos más: la tesis de la eficacia pedagógica de los contenidos generales más básicos y potencialmente unificadoras —las “ideas directrices”, de Durkheim— para la comprensión por el alumno de su propio medio y para que pueda integrarse creativamente en el mismo; la importancia, en ese sentido, de las actitudes ideológicas del profesorado; y, en relación con esto último y más concretamente, la denuncia de la confusión frecuente de la tolerancia y la objetividad con la neutralidad ideológica. Porque, en la práctica, esa actitud pedagógica —que suele ir unida al menosprecio de los contenidos curriculares— se reduce a una manifestación más del formalismo pedagógico elitista que deja inerte al alumno frente al poder y la propaganda de las clases y los grupos sociales privilegiados y ante el medio en el que tiene que integrarse en general.

«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 enorgullece 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 y la apetencia oculta de autofrustración parecía tender deliberadamente a evitar aquellas situaciones en las que uno se ve 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" y "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 escolar liberal —basculando siempre, en lo filosófico, entre el innatismo idealista y el empirismo positivista— ignoró sistemáticamente las ciencias del hombre y de la cultura. Eso no supuso ningún problema mientras las generaciones pudieron descubrir por sí mismas la trama, relativamente simple de las civilizaciones anteriores: de hecho, su sociología fue parte de su sentido común. Pero, en cambio, hoy la civilización y la vida humana se han complejizado tanto que resulta imposible orientarse bien sin la ayuda de las ciencias del hombre y de la cultura.

«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, ha 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 instrucción en las ciencias del hombre y de la cultura tendría que ser el núcleo del plan de estudios necesario para la formación de una nueva élite dirigente. Eso será difícil de llegar a la práctica, en razón de la exclusión de las ciencias del hombre y de la cultura del curriculum de la educación escolar secundaria y superior. Esa exclusión puede explicarse por dos razones básicas: la orientación elitista, clásica, humanística y puramente teórica de la cultura y la educación escolar, impuesta por la clase cultivada tradicional que detenta el control directo de la misma; y el desinterés de las minorías privilegiadas en general por la "democracia militante" y la "planificación de la libertad". Pero es también un error muy serio, que puede pagarse bien caro, porque, como demuestra la experiencia del nazismo y del fascismo, la ignorancia de las masas es mucho más peligrosa para la preservación de la democracia que la educación crítica de los ciudadanos y el debate público y científico de los grandes problemas sociales actuales.

«La exclusión del conocimiento sociológico de los *curricula* 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" {humanística}, 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).

Como vienen apuntando los intelectuales más lúcidos, la organización curricular y los contenidos básicos de la enseñanza universitaria tendrían que garantizar la producción y la difusión sociales de la concepción más unitaria y coherente de la realidad que pueda desprenderse de la experiencia histórica del hombre. Por de pronto, ésa debería ser precisamente la raíz curricular común de las diversas facultades y escuelas superiores, con la investigación y la preparación profesional como objetivos complementarios. Pero, para ello, habría que reformar la universidad en profundidad.

Ortega y Gasset, por ejemplo, habló en su día de la triple *misión de la universidad* —educación general, preparación profesional e investigación—, y propugnó, además, la creación de una facultad de la cultura como soporte institucional del desarrollo creativo del pensamiento general y de su extensión social (un proyecto básicamente correcto, siempre que su orientación sea más científica, sociológica y práctica y menos filosófica y teórica); pero, por lo mismo, tuvo que denunciar también la situación real de la universidad, comenzando por la desconexión de sus tres funciones básicas y por la destrucción de la idea misma de *universitas*, como consecuencia de su excesiva especialización.

«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, 1974: 310).

Por último, el diseño curricular básico de los contenidos y de la organización de la educación de adultos responde al mismo tipo de criterios: visión integral, científica y actual del mundo y el hombre, 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 civilización tradicional, con una cultura académica básicamente estática, los métodos de enseñanza imitativos y formales son los más idóneos. Pero, en la civilización urbana y de masas actual, esos mismos métodos no sólo son insuficientes, sino que pueden convertirse en una rémora para la integración activa y creadora de los individuos en un medio tan dinámico.

«Los métodos tradicionales de enseñanza estuvieron justificados mientras su función principal consistió en el espíritu de 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).

En esas nuevas condiciones, conviene tener muy en cuenta la estrecha relación existente entre el método y los contenidos básicos del pensamiento. En última instancia, el método consiste en la aplicación sistemática de la experiencia previa (de lo que ya se sabe) para resolver los nuevos problemas (lo desconocido) de la acción. Y esto, que es propio de la investigación, puede aplicarse también en la enseñanza, porque el alumno sólo puede asimilar los nuevos conocimientos apoyándose en lo que ha llegado a saber. Por lo tanto, en el terreno didáctico, el criterio más importante es la experiencia previa del alumno, aunque hay recursos complementarios que pueden resultar también muy útiles: el conocimiento de lo más valioso de la educación tradicional en ese campo concreto; una formación adecuada en las técnicas metodológicas de la síntesis lógica; o la interrelación sistemática de los conocimientos y las técnicas académicas y las lecciones 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 de manos 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 métodos de educación más adecuados en las diferentes esferas del saber. La vida es un proceso incesante de adiestramiento y 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, y entre los individuos y los grupos varían de un instante a otro» (Mannheim, 1966: 243).

Ahora bien, una vez supuestos esos criterios metodológicos básicos, hay que distinguir, además, entre el seminario y el taller, como los dos modelos principales de la articulación de las técnicas didácticas. El seminario es un modelo fundamentalmente intelectualista, propio del saber sistemático, tradicionalmente dominante en la enseñanza media y superior: se basa en la exposición magistral, en su confrontación crítica mediante la lectura personal y en la discusión final en común. En cambio, el taller es un modelo muy distinto. Surge con la convivencia entre aprendiz y el maestro. No tiene nada de sistemático, pero se basa en su comunicación constante, a propósito de cada problema práctico y en cada situación concreta. Y, humanamente, es mucho más rico: transmite al aprendiz la técnica, la idea y el estilo por medio de la aclaración creadora permanente del experto; modela la personalidad, sobre todo la del más joven, con la convivencia continua; y se materializa en un producto final, que es una obra común.

«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 las 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 de peculiar subordinación que resulta evidente cuando se escucha 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 propia época, lo inadecuado de un sistema educativo que se limita a sí mismo a transmitir y comunicar el saber al estudiante por el sistema de la 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 contribuyó a la introducción del método del taller en las escuelas de artes y oficios y en el parvulario y el jardín de infancia, y lo hizo con relativo éxito. Pero ese modelo didáctico resulta bastante ineficaz en la enseñanza del conocimiento sistemático o de artes tan complejas como la arquitectura actual. En tales casos lo más conveniente es siempre la combinación ideal del modelo intelectualista académico y del modelo personalizado del taller, y la concreción de la misma según el contenido 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 sea 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 un gran número de excesos a la super-racionalización 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, que exige que intentemos descubrir, con exactitud, en cada caso concreto en qué medida debe ser utilizado el procedimiento sistema-tizador y en qué medida el procedimiento educativo personal, de acuerdo con el contenido particular del conocimiento que se transmite» (Mannheim, 1966: 246-247).

Referencias bibliográficas

- ALONSO HINOJAL, I. (1980): *Educación y sociologías de la educación*, CIS, Madrid.
- (1984): «Nuevos pasos en el desencantamiento. La sociología del curriculum», *Infancia y aprendizaje*, 25, p. 115-124.
- ALONSO HINOJAL, I. (1987): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, p. 523-541.
- ARON, R. (1965): *La sociología alemana contemporánea*, Paidós, Buenos Aires.
- CORRADINI, D. (1976): *Karl Mannheim*, A. Giunfre, Milán.
- ELIAS, N. (1995): *Mi trayectoria intelectual*, Península, Barcelona.
- FLOUJ, J. (1970): «Karl Mannheim» en RAISON, T. (ed): *Los padres fundadores de la ciencia social*, Anagrama, Barcelona, p. 209-218.
- GÓMEZ MUÑOZ, J. C. (1990): «La formación de la sociología del conocimiento de Mannheim», estudio preliminar de *El problema de una sociología del saber* de K. Mannheim, Tecnos, Madrid, p. IX-XLIII.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. M. (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, p. 300-319.
- KUHN, T. (1979): *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 4ª reimpr.
- LAVINE, Th. Z. (1982): «Karl Mannheim y el funcionalismo contemporáneo», en REMMLING, G. W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México.
- LENK, K. (ed.) (1982): *El concepto de ideología*, Amorrortu, Buenos Aires.
- LERENA, C. (1983): «Mannheim, entre la sociología y el socioanálisis»; «Escuela y capital, o los capitalistas de la cultura»; «Educación y sociología del rearme»; Mannheim dividido por Weber y multiplicado por Durkheim»; «Crítica de los ídolos de la modernidad» y «Hacia una sociología al cuadrado», en *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid, p. 510-516, 516-520, 520-523, 523-525, 525-528 y 528-530.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- LIEBER, H. L. (1982): *Saber y sociedad. Los problemas de la sociología del saber*, Aguilar, Madrid.
- LUKÁCS, G. (1968): *El asalto a la razón*, Grijalbo, Barcelona, 2ª ed.
- (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 & Kegan Paul, London.
- (1960): *Sociología sistemática*, Revista de Derecho Privado, Madrid.
- (1961): *Diagnóstico de nuestro tiempo*, FCE, México, 4ª ed.
- (1963a): *Ensayos de sociología y psicología social*, FCE, México.
- (1963b): *Ensayos de sociología de la cultura*, Aguilar, Madrid, 2ª ed.
- (1966): *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, Aguilar, Madrid, 2ª ed.
- (1974): *Libertad, poder y planificación democrática*, FEC, México, 4ª reimpr.
- (1982): «Historicismo» en REMMLING, G. W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, p. 141-157.
- (1990): *El problema de una sociología del saber*, Tecnos, Madrid.
- 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, 2ª reimpr., p. 485-503.
- (1970): «La sociología del conocimiento», en *Teoría y estructura sociales*, FCE, México, p. 454-484.
- POPPER, K. (1981): *La miseria del historicismo*, Alianza, Madrid.
- (1989): «La sociología del conocimiento», en *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Barcelona, p. 381-391.
- QUINTANILLA, M. A. (1974): «Sobre el concepto marxista de ideología», *Sistema*, núm. 7, octubre, p. 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, p. 285-299.
- RICOEUR, P. (1989): *Ideología y utopía*, Gedisa, Barcelona.
- RODRÍGUEZ ARRAMBERRI, J. R. (1967): *Los límites de la sociología burguesa*, Akal, Madrid.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid.
- SCHELER, M. (1973): *Sociología del saber*, siglo XX, Buenos Aires.
- STUART HUGUES, H. (1972): *Conciencia y sociedad. La reorientación del pensamiento social europeo*, Aguilar, Madrid.
- WOOF, K. (ed.), (1978): *From Karl Mannheim*, Oxford University Press, Nueva York.
- ZEITLIN, I. (1968): *Ideología y teoría sociológica*, Amorrortu, Buenos Aires.

**INSTITUCIONALIZACIÓN ACADÉMICA: SOCIOLOGÍA
DE LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

Gramsci y de Mannheim no fueron los únicos “neoclásicos” de la sociología de la cultura y la educación. Hubo otros igualmente importantes que vivieron bastante más que ellos —como Elias y Parsons—, y algunas figuras menores, como Goblot, Waller o Znaniecki. Nolbert Elias (1897-1990), concretamente, ofreció ya en los años treinta una interpretación rigurosa de la sociogénesis y la psicogénesis del “proceso de la civilización”, aplicando el método sociohistórico al caso concreto de la civilización occidental, desde sus orígenes medievales hasta la cultura cortesana de la monarquía absolutista. Y, en cuanto a Talcott Parsons (1902-1979), que fue el principal representante del funcionalismo en sociología, elaboró una sociología escolar del centro y del aula, rigurosa y original.

El funcionalismo fue una sociología del consenso social, básicamente empírica, que se difundió desde los Estados Unidos al resto de la civilización capitalista occidental, desde la institucionalización definitiva de la sociología a mediados del siglo xx hasta el final de los años sesenta. Pero, desde entonces, pasó a ser una tendencia sociológica más, como consecuencia del resurgimiento de la sociología del conflicto, con el replanteamiento crítico de los grandes problemas sociales, la vuelta a los clásicos y el reconocimiento del papel científico de la teoría.

La sociología funcionalista de la educación surgió en los Estados Unidos, a raíz de la ruptura de una parte de los departamentos de pedagogía con la tradición de la *Educational Sociology* de Dewey y su escuela experimental de Chicago: teóricamente, se apoyó en Durkheim —aunque de un modo formal y reduccionista— y en la teoría de la estratificación social de David y Moore; heurísticamente, se ocupó, ante todo, del estudio empírico de la correlación entre el estatus escolar y el estatus laboral y social, para intentar verificar la hipótesis meritocrática; y temáticamente, resaltó, sucesivamente, la trascen-

dencia laboral de la formación técnica escolar, la importancia económica del capital humano y de la igualdad de oportunidades y la crítica de esos dos supuestos previos.

La "nueva sociología de la educación" es también, fundamentalmente, una sociología de la cultura y la educación del sistema escolar y surgió precisamente hacia 1970 como una manifestación más de la complejización teórica y heurística del pensamiento sociológico a partir de esas fechas. Por lo demás, en la sociología de la cultura y la educación de las últimas décadas, pueden distinguirse dos direcciones heurísticas principales: una microsociológica, básicamente empírica y/o subjetivista, que comenzó con la "nueva sociología británica de la educación" de los años setenta y continuó con la microsociología "interpretativa" y etnometodológica posterior; y otra, macrosociológica y teóricamente más interesante, con tres modelos teóricos básicos: 1º) el neoweberiano de Collins, Tomlinson y otros autores; 2º) el ecléctico de Bourdieu, Foucault y Bernstein, aunque con un sesgo más weberiano en el caso de los dos primeros y más durkheimiano en el del tercero; y 3º) el neomarxista, con tres orientaciones diferentes: el determinismo estructuralista de Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis; el subjetivismo romántico de Willis y otros "teóricos de la resistencia"; y la aproximación más dialéctica de Apple y Giroux.

1. Norbert Elias, Talcott Parsons y otros "neoclásicos" menores

El proceso de definición de las grandes matrices teóricas tradicionales de la sociología de la cultura y la educación por parte de los clásicos concluyó hacia 1920. Pero —sin contar con Gramsci y con Mannheim— entre esa fecha y la institucionalización de la sociología de la educación como disciplina académica a mediados del siglo xx, hubo otros "neoclásicos" importantes como Elias y Parsons, y algunas figuras menores, como Goblot, Waller y Znaniecki.

Edmund Goblot fue un profesor francés especializado en lógica, que abordó la interpretación de la problemática weberiana de la burocratización escolar, el imperio del examen y el corporativismo de los expertos a partir de una hipótesis de Veblen: la cultura y la educación escolar como el arma del poder, de la reproducción cultural y de la distinción social de la intelectualidad tradicional, como clase ociosa vicaria. De hecho, explicó teóricamente así, en su libro *La barrière et le niveau* (1925), el corporativismo de la clase cultivada y la burocratización y el credencialismo del sistema escolar, centrándose en el bachillerato y en los estudios de "cultura general"; pero, a diferencia de Veblen, Goblot confiaba en la superación de esas limitaciones con una política escolar

meritocrática, y no por las necesidades objetivas de la civilización industrial avanzada.

El sociólogo norteamericano Williard W. Waller fue el autor de *The Sociology of Teaching* (1932), un libro valorado como un "clásico del análisis funcional del sistema educativo" (Alonso Hinojal, 1980: 73) y como un precedente importante de la microsociología del aula interaccionista actual. Formalmente, Waller situó su análisis en el marco más amplio de la educación formal e informal y de las relaciones entre la escuela y la sociedad. Pero, en la práctica, investigó, principalmente y de forma empírica, la interacción cultural, educativa y psicológica entre el profesor y los alumnos, prescindiendo del estudio de la interrelación de los conflictos de la cultura del aula y los conflictos de la civilización actual tomada en su totalidad. Según él, el profesor, como representante del mundo de los adultos, cuenta con varios dispositivos de dominación para imponer a sus alumnos la cultura académica como la cultura genuina, y garantizar así la reproducción de su identidad y su estatus profesional; pero, a su vez, los alumnos tienen también un mundo propio y una experiencia social que les proporciona algunas defensas psicosociales sólidas para contrarrestar el poder del profesor y reducir su influencia, llegando a veces, incluso, a hacer su situación más problemática que la de los estudiantes.

Florian Znaniecki fue un sociólogo polaco y un teórico de la cooperación social que consideró el análisis del conflicto social como algo secundario. Se le conoce sobre todo por el estudio sobre de los campesinos emigrados a Estados Unidos (*The Polish Peasant in Europa and America*) que realizó con la colaboración del sociólogo de Chicago W. I. Thomas. No obstante, también elaboró una sociología de la cultura y de la educación (*Sociología de la educación*, 2 vols., 1918 y 1920; *Los hombres y la civilización* de mañana, 1935; ambas en polaco), con un enfoque amplio, en la que cabe resaltar su interpretación dialéctica de la relación entre la creatividad y la socialización relativas del individuo, tanto en el caso del hombre común como en el del científico (Alonso Hinojal, 1987: 531-533; Markiewicz-Lagneau, 1982: 171-193).

1.1. Norbert Elias: "proceso de la civilización" y cultura, educación y psicología típica de la aristocracia cortesana de Europa Occidental

Norbert Elias (1897-1990), que se formó en la sociología alemana de los años veinte antes de exiliarse, como Mannheim, en Inglaterra, ante el ascenso del nazismo, escribió dos obras básicas en los años treinta: *La sociedad cortesana*, como un trabajo de oposición a cátedra al principio de esa década; y *El proceso de la civilización*, cuya primera edición apareció en inglés en 1939. En conjunto, esas dos obras constituyen, en realidad, una única investigación básica sobre la

sociogénesis y la psicogénesis del "proceso de la civilización" a partir del estudio monográfico de la civilización occidental moderna, desde su origen feudal hasta la madurez de la cultura cortesana con la monarquía absolutista de los siglos XVII y XVIII. Teóricamente, Elias se basa, ante todo, en una interpretación original de la teoría del ello, el yo y el superyo, de Freud (1856-1939), y de la sociología weberiana de la dominación. Y, empíricamente, fundamenta sus tesis básicas con un método sociohistórico intensivo, apoyándose en los datos históricos más pertinentes.

Según Elias, la civilización configura históricamente —educa— la psicología genéricamente animal (la conciencia, la emotividad y el comportamiento) del hombre, como individuo y como grupo, imponiéndole una disciplina social y un control externo que se va transformando en autodisciplina psíquica y autocontrol interno en la medida en que se interioriza psíquicamente. Pero, al mismo tiempo, los hombres así formados —los individuos y los grupos— compiten constantemente entre sí e impulsan con esa emulación, como agentes sociales, la complejización funcional y la intensificación de su interdependencia y el "proceso de la civilización" en general. Lo que lleva, nuevamente, a su vez y de modo dialéctico, al desarrollo histórico de la educación, de la psicología humana individual y social y de la construcción social de la civilización. De esa forma, la sociogénesis y la psicogénesis del "proceso de la civilización" como una realidad social, histórica y objetiva impulsa la "psicologización", la "racionalización", la homogeneización —la normalización "civilizatoria"— y la individualización crecientes de la mente humana, desde el punto de vista subjetivo. Esto, en los pueblos "primitivos" y en los "civilizados"; en la personalidad individual y en la psicología social; en la comunidad en su conjunto y en los diversos grupos sociales que la constituyen; en lo estrictamente psicológico (*psique*) y en sus manifestaciones corporales o somáticas (*physis*); o en la dimensión cognitiva (*ratio*), emocional y comportamental de la psique humana, y en la estructura de la personalidad. Y, de tal modo, que, con el desarrollo del "proceso de la civilización" como algo social, externo y objetivo, el dispositivo auto-coactivo del centro del yo se vuelve cada vez más completo, estable y diferenciado y éste se impone más claramente al centro impulsivo (instintivo, emocional y cognitivo) del individuo.

«Esta investigación (...) trata de mostrar que la modelación de la vida instintiva, incluso de las figuras coactivas que hay en ella, es una función de las interrelaciones e interdependencias sociales que caracterizan a la vida de los seres humanos. Tales interrelaciones e interdependencias de los individuos tienen una u otra estructura, según cual sea la de las relaciones humanas. La diversidad de la estructura instintiva que podemos constatar a lo largo de la historia, se corresponde con la diversidad de estas estructuras» (Elias, 1989a: 549).

«Pero ¿qué transformación específica en su forma de vivir modela el aparato psíquico de los seres humanos en el sentido de una "civilización"? También la contestación a esta pregunta es sencilla (...): desde los tiempos más primitivos de la historia occidental hasta la actualidad han venido diferenciándose progresivamente las funciones sociales como consecuencia del aumento de la presión de la competencia social. Cuando más se diferencian las funciones, mayor es su cantidad, así como la de los individuos de los que dependen continuamente los demás para la realización de los actos más simples y más cotidianos. Es preciso ajustar el comportamiento de un número creciente de individuos; hay que organizar mejor y más rígidamente la red de acciones de modo que la acción individual llegue a cumplir así su función social. El individuo se ve obligado a organizar su comportamiento de modo cada vez más diferenciado, más regular y más estable. Ya se ha señalado que no se trata solamente de una regulación consciente (...) Pero, ya sea consciente o inconscientemente, la orientación de esta transformación del comportamiento en el sentido de una regulación cada vez más diferenciada del conjunto del aparato psíquico, está determinada por la orientación de la diferenciación social, por la progresiva división de funciones y la ampliación de las cadenas de interdependencias en las que está imbricado directa o indirectamente todo movimiento, y por tanto toda manifestación del hombre aislado» (Elias, 1989a: 451-452).

«Pero, aunque en la sociedad occidental la elaboración del aparato psíquico es muy intensa y laboriosa, no hay duda de que en las demás sociedades también se producen procesos en esta misma dirección; esto es, procesos civilizatorios individuales y sociales (...) Lo determinante en el tipo y el grado de tales avances civilizatorios sigue siendo la amplitud de las interdependencias, el grado de la división de funciones y, también, la estructura de estas mismas funciones» (Elias, 1989a: 462-463).

«Sociedades más simples —y, siempre, niños de todas las sociedades— ofrecen aún hoy ejemplos de seres humanos que todavía no poseen la capacidad de verse a sí mismos (...) como algo exterior e independiente de su propio grupo, como una persona hasta cierto punto enfrentada a su propio grupo. No son "individualizados" en el sentido que puede asumir esta palabra cuando se alude a personas de sociedades más complejas. Podríamos estar tentados de decir que son conscientes sin ser autoconscientes» (Elias, 1990a: 122-123).

«Podría decirse que en los niveles primitivos de un proceso civilizatorio, la conciencia se va formando de una manera muy parcial: muy rigurosa y estricta en algunos aspectos y ocasiones, y extremadamente laxa y permisiva en otros. Por el contrario, en estadios posteriores la tendencia a disciplinarse de un modo completo y uniforme en casi todos los aspectos y ocasiones, es característica de la pauta de autocontrol de los procesos civilizatorios (...) Lo que *de facto* cambia durante un proceso civilizatorio no es simplemente la cualidad de los hombres, sino la estructura de su personalidad. Se trata, para mencionar sólo dos aspectos, del equilibrio (...) de toda relación entre impulsos elementales no aprendidos de una persona, y la pauta aprendida de su control y disciplina. Por lo que se refiere a la autodisciplina, ya he mencionado que no hay grupo humano, por primitivo que sea, que subsista sin la capacidad de formársela y activarla. Pero la pauta de la coacción, toda la matriz social que marca la orientación del sentimiento y la conducta individual, puede ser muy diferente en los varios estadios de la evolución social» (Elias, 1989b: 162-163).

«El aparato de autoacción, la organización de la conciencia y de las emociones de los seres humanos "civilizados", se diferencia en la totalidad de su estructura de un modo claro y nítido de los llamados "primitivos", aunque, atendiendo a su estructura, los dos son modelaciones claramente observables de funciones naturales aproximadamente iguales (...) Lo que se transforma en ese proceso que llamamos historia es, por decirlo una vez más, las relaciones recíprocas de los seres humanos y la modelación de los individuos en ellas. Precisamente cuando nos hacemos a la idea de la historicidad fundamental de los seres humanos, observamos con toda claridad la regularidad y la peculiaridad estructural de la existencia humana, siempre igual a sí misma (...) Ciertamente los seres humanos nunca han estado desprovistos de regulaciones y restricciones sociales de los impulsos o de cierta previsión; pero esta previsión, la dominación de las emociones, tiene un carácter muy distinto según se trate de pueblos de ganaderos simples o de una casta guerrera, o bien de cortesanos, funcionarios del Estado o partes de un ejército mecanizado, por citar algunos ejemplos. La dominación se hace tanto más intensa y completa cuanto más amplia es la división de funciones así como la cantidad de individuos de los que depende la acción de cada persona concreta. El tipo de "comprensión" o de "pensamiento" al que se acostumbra el individuo es tan parecido o distinto en relación con los seres humanos de su propia sociedad como la situación social y la posición en el entramado humano en el que ha crecido; tan parecido y distinto de los demás como sus funciones y las de sus padres o las de las personas que han contribuido a moldear su carácter (...), si bien es cierto que todas estas modelaciones superficialmente distintas tienden a igualarse y a homologarse permanentemente hasta cierto punto, gracias a la interdependencia de funciones» (Elias, 1989a: 488-489).

«La cualidad constitutiva de la autodirección psíquica de una persona es —pensemos, por ejemplo, en la lengua materna—, debido a que la persona crece dentro de un grupo determinado, absolutamente típica, y, al mismo tiempo, debido a que la persona crece como un punto único dentro de la red de su sociedad, es absolutamente individual, es decir, es una concreción única de esa tipicidad (...). Sólo mediante un largo y arduo cincelado de sus maleables funciones psíquicas, realizado en el trato con otras personas, adquiere la dirección de los comportamientos de un ser humano aquella cualidad constitutiva única que caracteriza a una individualidad humana específica. Sólo mediante un modelado social se forman en él, en el marco de determinados caracteres típicos de la sociedad, también aquellos caracteres y modos de comportamiento que lo diferencian de todas las otras personas de su sociedad. La sociedad no es únicamente lo igualador y lo tipificador, sino también lo individualizador. El distinto grado de individualización que poseen las personas pertenecientes a diferentes grupos y capas sociales es una muestra clara de esto. Cuanto más diferenciada es la estructura funcional de un grupo o de una capa de este grupo, más marcado será el contraste entre las cualidades psíquicas constitutivas de las personas particulares criadas en ese grupo o capa» (Elias, 1990a: 79-80).

«El ser humano es extraordinariamente maleable y variable; las transformaciones de las actitudes humanas, de que hemos hablado aquí, son ejemplos de esa maleabilidad que no se limita solamente a lo que solemos llamar "psicológico" a diferencia de lo "fisiológico". A lo largo de la historia, y consecuentemente con el entramado de interdependencias en que transcurre toda una vida humana, también se moldea de modo distinto la *physis* del individuo en conexión inseparable con lo

que llamamos su *psique*. Piénsese, por ejemplo, en la modelación de los músculos faciales y, por lo tanto, en la expresión del rostro a lo largo de la vida de un ser humano; piénsese también en la constitución de los centros de lectura y de escritura en el cerebro. Algo similar sucede con todo aquello a lo que sustancializamos y llamamos *ratio* o "comprensión" y "razón". Estos conceptos no son independientes del cambio histórico social —aunque los términos parezcan sugerir lo contrario— del mismo modo en que lo son el corazón o el estómago, por ejemplo. Son expresiones de determinada modelación del conjunto de la organización espiritual; son aspectos de una modelación que se produce paulatinamente a lo largo de una serie de acciones y reacciones, y que se manifiesta en forma tanto más intensa cuanto que, en relación con la estructura de las dependencias humanas, sobre las descargas impulsivas y emotivas del individuo gravita la amenaza del dolor, el descenso y la supeditación a los demás, o incluso el hundimiento de la propia existencia social. Se trata de aspectos de aquella modelación con la cual cada vez se separan más claramente en la organización psíquica el centro impulsivo y el centro del yo, hasta que, finalmente, se constituye un aparato autoactivo completo, estable y muy diferenciado» (Elias, 1989a: 487-488).

Con la ontogénesis del individuo ocurre otro tanto. El control externo y la educación del niño mediante el precepto y el ejemplo van produciendo en él una "segunda naturaleza" que se va imponiendo progresivamente a la genéricamente animal, hasta que la porción "viva" de la cultura así interiorizada pasa a constituir el núcleo de la propia intimidad (el "yo", "conciencia", "entendimiento" o "razón") y la base del autocontrol, el aprendizaje autónomo y la acción personal.

«Todo individuo presupone la existencia de otros hombres que estaban antes que él. Un niño se desenvuelve y se convierte en adulto creciendo en un grupo, aprendiendo un lenguaje que existía antes que él; o una pauta civilizadora para regular sus instintos y sus afectos. Y todo esto resulta imprescindible, no sólo para convivir con los demás, sino para vivir consigo mismo, para sobrevivir y para desarrollarse y llegar a ser un individuo humano» (Elias, 1989b: 28).

«Una fina red de regulaciones que cubre de manera relativamente uniforme no sólo algunos, sino todos los ámbitos de la existencia humana, es inculcada (...) al niño mediante el ejemplo, mediante las palabras y los actos de los adultos. Y lo que en un principio son prescripciones sociales se convierte finalmente —en primer lugar por intermedio de los padres y maestros—, según las experiencias individuales de la persona, en una segunda naturaleza (...). Para los adultos de estas sociedades apenas es posible actuar de manera precipitada, sin hacer detenidas pruebas, sin esa muda anticipación de futuros movimientos de ajedrez que llamamos "reflexión"; un actuar precipitado es con frecuencia peligroso, punible o mal visto; y para quien pierde el control no es tan grande la amenaza que representan los demás como la que representa él mismo: su miedo, vergüenza y remordimientos (...) A excepción de unas pocas situaciones muy bien delimitadas socialmente, los impulsos de autorregulación modelados socialmente —como quiera que se les llame: "entendimiento", "razón" o "conciencia"— suelen bloquear a otros impulsos más espontáneos —sean estos de carácter instintivo, emocional o intelectual— el acceso directo a la

manifestación motora, a su descarga en la acción. La sensación, la autoexperiencia del ser humano que se traduce en el pensamiento y el habla como un aislamiento de su "interior" del mundo "exterior" al suyo, de las otras personas y cosas, están estrechamente ligadas con este incremento de la autorregulación individual a lo largo del desarrollo de una sociedad específica» (Elias, 1990a: 138-139).

«La red de relaciones que se establece en la etapa más influyente del hombre, en la infancia y la adolescencia, constituye su estructura individual, el aparato psíquico de cada individuo como relación entre su super-yo y su centro instintivo» (Elias, 1989a: 461).

Norbert Elias ilustró, además, esta concepción general de la sociogénesis y la psicogénesis del proceso de la civilización con el estudio sociohistórico de la civilización occidental, desde sus orígenes medievales hasta la cultura cortesana monárquico-absolutista, pasando por la cultura cortesana feudal.

En los siglos IX y X, con una economía autárquica y natural y con la anarquía política característica de la época, la existencia humana fue en general muy insegura y no hubo más grupos relativamente "libres" que los guerreros y los sacerdotes. Aun cuando la Iglesia apoyó sistemáticamente la política pacificadora del poder real, la violencia física impuso su ley por doquier. Los guerreros, organizados de acuerdo con una lógica tribal de servicios y beneficios personales, vivieron en la práctica del bandolerismo señorial; y la guerra, el robo, el asalto y el pillaje imperaron por doquier. En esas condiciones culturales, no hubo más alternativa para la minoría privilegiada que la educación en el "furor guerrero" y en las canciones de gesta o el retiro íntimo en alguno de los monasterios más estrictos. Pero, con ese tipo de educación, los guerreros dieron rienda suelta a sus impulsos y se debatieron continuamente entre varios sentimientos encontrados: el placer de la violencia física y de la satisfacción de los impulsos animales y la conmiseración ante los desgraciados; la vivencia apasionada de la lealtad, el amor y el odio y el sentimiento de culpabilidad personal; la alegría ante las satisfacciones del presente y la angustia y el temor ante lo incierto del futuro.

«El estudio de las fuentes historiográficas de esta época muestra siempre el mismo fenómeno: una vida caracterizada por un sistema emocional distinto del nuestro; una existencia de inseguridad y no basada exclusivamente en el cálculo del futuro. Aquel que en esta sociedad no era capaz de amar o de odiar con todas sus fuerzas, quien no conseguía participar en el juego de las pasiones, podía recluírse en un monasterio, porque en la vida secular estaba tan perdido como aquel que en la sociedad posterior y, especialmente en la corte, no conseguía dominar sus pasiones, ni ocultar o "civilizar" sus afectos» (Elias, 1989a: 239).

«{La} alegría producida por la destrucción solía transformarse en la conmiseración más extrema debido a una identificación repentina con los torturados y, ciertamente, a causa de los sentimientos de temor y de culpabilidad que se producían en el curso de la vida sometida perpetuamente a las amenazas. Quien hoy vencía, podía verse

mañana vencido y en gran peligro (...) El futuro era siempre inseguro, incluso para aquellos que habían huido del "mundo"; lo único firme que había eran Dios y la lealtad de algunas personas que se mantenían unidas. El miedo reinaba por doquier; lo único que podía hacerse era aprovechar el mundo presente. La alegría se transformaba de modo inmediato en miedo, como sucedía con el destino verdadero, y el miedo, a su vez, solía disolverse de modo inmediato en la alegría» (Elias, 1989a: 233).

Con todo, la lógica propia del "proceso de la civilización" impulsó el desarrollo progresivo de la *cultura cortesana feudal* como nueva forma histórica de la civilización occidental. La interdependencia social y la complejización funcional de la sociedad aumentaron con el desarrollo agrario y demográfico, el resurgir de las ciudades, la artesanía, el comercio y la interdependencia monetaria y el progreso técnico y económico; la lucha de exclusión de los guerreros llevaron a la constitución de diversas cortes feudales como centros políticos reguladores; y los guerreros, que habían vivido hasta entonces en sus castillos aislados, tuvieron que pasar a vivir entre la Corte y el castillo, repartiendo sus energías entre las expediciones guerreras y los torneos, la caza, la lírica y los juegos amorosos. Ese acortesanamiento de los guerreros los transformó en caballeros. Pero el autocontrol, la afabilidad y la *courtoisie* en general de los caballeros —ilustrados profusa e incisivamente por los libros de buenos modales de la época— se limitaron a la relación cortesana con el igual o el superior; porque, ante al inferior y en su castillo, el caballero continuó comportándose como el antiguo guerrero, dando libre suelta al centro impulsivo de su personalidad cuando le venía en gana (Elias, 1989 a: 105-115; 242-253 y 311-332).

La cultura cortesana feudal se transformó históricamente, a su vez, en la cultura cortesana monárquico-absolutista en virtud de una lógica económica, social y política muy similar. La competencia económica impulsó el progreso técnico, la revolución mercantil, la monetarización y la urbanización. La competencia política revolucionó el arte militar —comenzando por el desarrollo de la infantería y la artillería, que puso término a la supremacía militar de la caballería— y llevó a la constitución del Estado como único centro político regulador y al desplazamiento paralelo de las luchas feudales internas de exclusión por la confrontación externa entre los estados. Y, como consecuencia de esos dos procesos básicos, se intensificó la interdependencia humana, aumentó la complejidad de la sociedad, se transformó relativamente la jerarquía de la posición social y surgió un nuevo equilibrio del poder, con el rey y la corte real como punto de apoyo nuclear.

La Corte se especializó en la exaltación cultural, en la integración política de la aristocracia mediante dos dispositivos educativos básicos para medir la categoría, el honor y el prestigio de sus miembros: la representación externa del rango y una

estrategia del gasto regulada por el código del derroche ostensible y conforme al propio estatus. La norma cultural más básica fue la diferenciación clara y a cualquier precio entre *ellos* y *nosotros*. "Nobleza obliga": para conservar su prestigio, la nobleza ha de acreditarlo constantemente de forma bien visible y contundente; porque, para creer, el pueblo tiene que constatar la superioridad de la nobleza, comenzando por el lujo, el derroche económico y la complejidad estructural y artística de la cultura cortesana en general (desde la etiqueta a la residencia familiar), como único índice firme de la jerarquía social (Elias, 1982: 60-90).

SOCIOGÉNESIS Y PSICOGÉNESIS DEL PROCESO DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL

Medio cultural	<i>Feudalismo medieval</i> → Autarquía económica - Agricultura de subsistencia Anarquía e inseguridad social Anarquía política: - Guerreros, en castillos aislados →	<i>Cultura cortesana feudal</i> → Desarrollo económico, técnico y demográfico Complejización social - Aumento de las aldeas - Resurgir de las ciudades La Corte feudal como centro político regulador regional - Caballeros, entre la Corte feudal y el castillo →	<i>Monarquía cortesana</i> Revolución mercantil La Corte Real, centro del poder y de la posición social El Estado, como único centro político regulador - Cortesanos, en la Corte Real
Educación de la nobleza	"Furor guerrero" Crecencias cristianas Canciones de Gesta	<i>Courtoisie</i> ↓ Acortamiento de los guerreros Libros de buenos modales y lírica	<i>Civilité y urbanitas</i> ↓ Exaltación, integración y domesticación de la aristocracia cortesana Pedagogía humanística, y memorias, cartas, aforismos y libros cortesanos de máximas morales
Psicología nobiliar	Dominio del "centro impulsivo" de la personalidad: - Pasiones intensas, inestables y actuales - Inestabilidad emocional: entre el placer actual, el miedo al futuro y el sentimiento de culpabilidad	Dominio del "centro del yo" o del "centro impulsivo" de la personalidad, en función del contexto cultural: - Cortesía caballeresca frente al igual o al superior: autocontrol, afabilidad y cierta ingenuidad - Agresividad instintiva, violencia, desprecio y arbitrariedad frente al inferior	Dominio del "centro del yo" de la personalidad: - "Racionalidad cortesana" - Control de los instintos y de la espontaneidad afectiva - Cálculo egoísta y <i>ethos</i> del consumo y su ostentación

«Ahora se exige del noble que se someta a una coacción nueva, unas normas también nuevas y más estrictas, así como una modelación del comportamiento que la vida caballeresca no consideraba necesaria ni posible. Son las consecuencias de la nueva

y más intensa dependencia en la que ahora ha incurrido el noble, quien ya no es el hombre relativamente libre, el señor en su castillo, cuyo castillo era su hogar. El noble vive ahora en la corte, sirve a los príncipes, incluso les pone la mesa. Y en la corte tiene que convivir con muchas otras personas. En la convivencia ha de orientar su comportamiento según el grado y la posición social de cada uno. Tiene que aprender a adecuar sus gestos de forma exacta al distinto rango y posición de las personas en la corte: a medir su lenguaje e, incluso, a controlar su mirada. Se trata de una autodisciplina nueva, de una represión incomparablemente más intensa, a la que se someten las personas debido al nuevo ámbito vital y a la nueva forma de integración» (Elias, 1989a: 253).

«La elaboración diferencial de lo externo, como instrumento de la diferenciación social —la representación del rango mediante la forma— es la característica no sólo de las casas, sino de la configuración general de la vida cortesana» (Elias, 1982: 87).

«No hubo aquí ningún desplazamiento en la jerarquía de los rangos que no se expresara en un cambio de la etiqueta. Por el contrario, el mínimo cambio de la posición de las personas en la etiqueta importaba una modificación de la jerarquía social de la corte y de la sociedad cortesana» (Elias, 1982: 120).

De hecho, la trama de la psicología de la aristocracia cortesana radicó en la creencia en la desigualdad social, las ideas del honor y la gloria nobiliar y la obsesión por el consumo notorio y diferencial, como motor del prestigio del rey y de las capas altas de la sociedad, aun a costa de la ruina familiar y la bancarrota.

CULTURA, EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA TÍPICA DE LA NOBLEZA CORTESANA

<i>Funciones de la Corte como "mercado de opiniones" y "bolsa de influencias"</i>	<i>Dispositivos educativos</i>	<i>Psicología cortesana</i>
Exaltación de la nobleza Integración y domesticación de la nobleza Difusión del modelo cultural y legitimación de la aristocracia como clase dominante	Consumo diferencial notorio y representación del rango como instrumento de la jerarquización y como estímulo de la admiración popular Etiqueta, ceremonial y ritual de conveniencias: buenos modales, erudición, ingenio y lenguaje. Precepto y ejemplo	Creencia en la desigualdad social y en la gloria y el prestigio de la nobleza, y <i>ethos</i> del consumo ostentoso y de estatus Racionalidad cortesana y cálculo egoísta: humanismo, <i>civilité y urbanitas</i> - Autocontrol y refinamiento de la afectividad - Arte de la observación de uno mismo - Arte de la manipulación de los hombres: intriga y diplomacia Elitismo y distinción social

La domesticación de la aristocracia mediante la conformación cortesana de la etiqueta, el ceremonial, el vestido, el gusto, la conducta y hasta la conversación, no tuvo lugar sin resistencia, normalmente indirecta —como la que explica el auge de la novela caballeresca, el romanticismo bucólico y la idealización de la vida rural— y, a veces, directa (Elias, 1982: 285-350). Pero, al final, la cultura cortesana real se impuso definitivamente, por dos tipos de razones. Desde el punto de vista material, la existencia de los grupos sociales subalternos dependía indirectamente de los ingresos y del consumo de los grandes señores, éstos tuvieron que buscar, a su vez, constantemente el favor, los cargos y otras prebendas reales —el *mecanismo regio*— compitiendo en el mercado de opiniones y la “bolsa de oportunidades” de la Corte para lograr su promoción social o evitar, al menos, la ruina personal y familiar. Pero, por lo mismo, tuvieron que educarse también estrictamente en las reglas del juego de la etiqueta, el ceremonial y el ritual de las conveniencias sociales —desde los buenos modales a la erudición, el ingenio y el lenguaje—, características de la cultura cortesana real, con el desarrollo consiguiente de una psicología típica definida por estas orientaciones básicas: 1ª) la *racionalidad cortesana*, con su cálculo egoísta y otros dispositivos propios: el arte de la observación de uno mismo, el autocontrol intenso y el refinamiento de la propia afectividad; el arte de la observación de las pasiones, las debilidades y los intereses de los demás; y el arte de la manipulación de los hombres, mediante la diplomacia, la intriga, la prudencia y el dominio táctico de la conversación; 2ª) la moral humanista de la *civilitas* y la *urbanitas*, básicamente interesada, práctica y externa; y 3ª) una nueva orientación de los sentimientos del pudor y la vergüenza —como reacción espontánea ante la contradicción entre aquello que esperan de uno mismo los demás y la propia conducta— y de la afectividad en general.

«La “racionalidad” cortesana (...) recibe su carácter específico (...) en primer lugar en virtud de la planificación calculadora de la propia estrategia respecto de las posibles ganancias o pérdidas de oportunidades de estatus y de prestigio, bajo la presión de una incesante competición por las oportunidades de poder de esta índole» (Elias, 1982: 126).

«La competencia de la vida cortesana obliga así a un control de los afectos en favor de una conducta exactamente calculada y matizada en el trato con los hombres» (Elias, 1982: 151).

«En la Corte, especialmente en la gran corte absolutista, se constituye por primera vez un tipo de sociedad y de relaciones humanas con peculiaridades estructurales que, de ahora en adelante a pesar de sus modificaciones, tendrán una importancia capital en muchos momentos de la historia occidental. En el centro de una gran extensión humana libre de violencia física en líneas generales, se constituye una “buena sociedad”; pero a pesar de que desaparece la violencia física en el trato entre las personas y de que se prohíben los duelos, los hombres ejercen diversas formas

de coacción y violencia sobre los demás. Lo cierto es que, en este medio, la vida no es una vida pacífica; muchas personas dependen de otras de modo permanente (...) Aunque la espada ya no tiene la importancia que tuvo antaño en la solución de los conflictos, aparecen ahora en su lugar las intrigas, las luchas que se libran con las palabras y en las que se deciden asuntos de carrera y de éxito social. Éstas exigen y fomentan propiedades distintas de las de los combates que se libran con las armas en la mano: reflexión, cálculo a más largo plazo, autodomínio, regulación exacta de las propias emociones, conocimiento de los seres humanos y del medio en general, se convierten en presupuestos inexcusables del éxito social (...) Se manifiesta aquí de forma incontrovertible la transformación de la nobleza en el sentido del comportamiento “civilizado”. Esta transformación no es todavía en sus comienzos tan profunda y general como lo será después en la sociedad burguesa» (Elias, 1989a: 483-484).

La *civilité* y la *urbanitas* se convirtieron en el código cultural y educativo del espíritu, las costumbres, los modales y el lenguaje propio de la gente distinguida, con la difusión del libro *De la urbanidad en las maneras de los niños* y otras obras de Erasmo, *El Cortesano* de Castiglione, el *Galateo* de Della Casa y algunos otros escritos pedagógicos de los humanistas. Éstos resaltaron también, en esos mismos escritos, la importancia del *externum corporis decorum*, el refinamiento emocional y la psicologización de la intimidad humana en general como *marque de respect* y *marque de distinction*, e ilustraron los nuevos sentimientos de la decencia, la delicadeza y la repugnancia en relación con la compostura en la mesa, la satisfacción de las necesidades naturales, el modo de sonarse y escupir, el comportamiento en el dormitorio o el cambio en la actitud frente a las relaciones entre hombres y mujeres en general que culminó con la reclusión burguesa de la vida sexual en el matrimonio y con el confinamiento práctico de la vida instintiva en la privacidad (Elias, 1989a: 115-229). Los humanistas proporcionaron a la aristocracia cortesana la erudición clásica, enciclopedista y libresca y el dominio elitista del lenguaje “legítimo” y del arte de hablar y de escribir. Gracián, La Rochefoucauld, la Bruyère y otros moralistas de la época ilustraron empíricamente la moral cortesana con sus máximas, y los propios cortesanos, con sus memorias, sus cartas y sus colecciones de aforismos (Elias, 1982: 14-150; 1989a: 570-572). Pero, además, la cultura y la educación cortesana —con la que aumentó notoriamente la distancia psicológica entre los adultos y los niños (Elias, 1989a: 182-183)— se convirtió —por la doble vía del ejemplo y el precepto— en el modelo a imitar por todos los grupos sociales más o menos privilegiados, frente a los pobres amenazados por el hambre que no podían permitirse ese lujo “espiritual”, y frente a las clases populares, en general, que continuaron viviendo coherentemente conforme a su cultura tradicional.

«Las clases que se encuentran permanentemente bajo la amenaza del hambre, o que viven reducidas a la miseria y a la necesidad, no pueden comportarse de un modo civilizado; [para crear y poner en funcionamiento un super-yo estable era preciso

y sigue siéndolo, un nivel de vida relativamente elevado y un grado razonable de libertad]» (Elias, 1989a: 513).

«El comportamiento de estas últimas puede ser más rudo, pero es más cerrado, más unitario, más íntimo y, por lo tanto, mejor configurado; viven más en su propio mundo, sin esperanza de alcanzar un prestigio igual al de la clase alta, con lo que disfrutan de un espacio mayor para las descargas afectivas. Estas clases viven de acuerdo con sus propios usos y costumbres. Su supeditación frente a la clase alta, sus gestos de subordinación, al igual que los de resistencia, son claros, relativamente evidentes, al igual que sus emociones, y contenidos en formas determinadas y simples. En su conciencia se asignan a sí mismas, y a las otras clases, una posición muy diferenciada» (Elias, 1989a: 516).

1.2. Talcott Parsons: sociología del aula y del centro escolar

Aunque los representantes de la “nueva sociología británica de la educación” la consideraron como el paradigma de la “vieja sociología de la educación”, la sociología de la cultura y la educación de Talcott Parsons (1902-1979) es, como la de Elias, equiparable a la de los otros “neoclásicos” mayores de su propia generación, a los que también sobrevivió (Alonso Hinojal, 1987: 536-538): como máximo exponente del funcionalismo, identificó la sociología de la cultura y la educación con la sociología del sistema escolar, y la situó en el marco más amplio de la teoría de la estratificación social, de la concepción funcionalista del sistema escolar y de la tradición ideológica liberal sobre el sistema educativo moderno; y, como buen conocedor de los teóricos sociales de principios de siglo, se inspiró especialmente en Durkheim, aunque interpretándolo de modo reduccionista.

La teoría de la estratificación social (David y Moore, 1945; Parsons, 1976) parte de varios asertos básicos: 1º) la estructura social es un sistema de relaciones sociales; 2º) ese sistema social se compone de varios subsistemas con roles particulares complementarios y jerarquizados entre sí —en razón de la diversidad y de la importancia desigual de las distintas funciones sociales—, de modo que, entre todos, reproducen constantemente la unidad y el equilibrio del conjunto, satisfaciendo así las diversas necesidades humanas; 3º) las relaciones sociales son, propiamente, relaciones entre agentes sociales; y 4º) el fundamento de las mismas es el proceso de socialización o de interiorización psíquica del sistema social —como conjunto de roles— por los diversos agentes sociales y por cada hombre concreto.

Supuesto esto, en el sistema capitalista, concretamente, la selección de los individuos se realiza fundamentalmente por medio del sistema escolar y del mercado laboral: la socialización escolar funciona como un sistema de recompensas que garantiza la atracción de los mejores hacia las tareas mejor pagadas, más prestigiosas y más influyentes socialmente y deja los trabajos más

fáciles y peor remunerados para la gente más común. Según la concepción funcionalista del sistema escolar, la escuela moderna sería una institución funcional específica capaz de satisfacer las demandas laborales y la necesidad de cohesión social de la civilización capitalista mediante la homogeneización moral e ideológica de todos los ciudadanos y la instrucción técnica y diferencial de los futuros profesionales. Y esto, más bien en virtud de sus funciones culturales “latentes” —aquellas de las que no se habla, pero que se cumplen regularmente—, que no en razón de sus funciones culturales “manifiestas” —las que todo el mundo admite como tales.

«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 sí 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).

En realidad, la visión funcionalista del sistema escolar como el subsistema social más decisivo para la socialización secundaria —cívica, prelaboral e integral— del individuo no es sino una versión más de la concepción liberal tradicional sobre las potencialidades creativas de la cultura y la educación escolar moderna: económicamente, por su eficacia en la formación profesional de los trabajadores; socialmente, como cauce cultural institucional clave de la selección y la clasificación meritocrática de los individuos; e intelectual y moralmente, por su capacidad y su eficacia para la producción de los conocimientos necesarios y para la integración moral e ideológica de los ciudadanos (Apple, 1986: 31-33).

Autor de una docena de trabajos sobre la educación (Cf. Alonso Hinojal, 1987: 538-539), hay uno —«The School Class as a Social System» (1959),

esbozado en la reunión anual de la American Sociological Society, en 1955: «The Social Structure of the School»—, sobre todo, que resume mejor que el resto la contribución específica de Parsons a la sociología de la cultura y la educación escolar (Lerena, 1985: 184): la escuela como un subsistema social básico para la socialización y de la diferenciación social de los individuos. Parsons se centra en la sociología del aula —al estudiar la escuela infantil y primaria— y del centro escolar —cuando se ocupa de la enseñanza secundaria, con una perspectiva ideológica relativamente afin a la de Durkheim—. Pero prescinde de su objetivismo sociológico para optar, en cambio, por la perspectiva psicosociológica weberiana, ignorando, sin embargo, al mejor Weber: el que entiende la sociología de la educación como una sociología de la dominación.

El sistema escolar constituye un nexo cultural crucial entre la familia y el trabajo desde el punto de vista psíquico y desde el social y económico. Psíquicamente —es decir, intelectual, moral y afectivamente—, como la institución más decisiva para la socialización secundaria, la homogeneización cultural e ideológica y la preparación para la vida adulta de cada individuo. Y social y económicamente, porque la distribución diferencial, selección, jerarquización y especialización preprofesional de los alumnos en función del rendimiento escolar es el preludio de la laboral y —en esa misma medida—, de la social.

La socialización en el aula primaria y en el centro escolar de secundaria prepara a los alumnos para la vida adulta, dividiéndolos en dos grandes categorías básicas, en función de la continuación de su formación académica en la universidad o de su incorporación directa al mundo laboral. Y eso implica, entre otras cosas, la inculcación del sentimiento de “la responsabilidad de roles” —de modo que cada función social concreta se desempeñe tal y como esperan los demás— y de los valores sociales básicos en general, junto con una formación preprofesional más o menos especializada.

«Primariamente, el aula puede considerarse, desde un punto de vista funcional, como un órgano de socialización: es decir, un órgano que educa técnica y anímicamente a los individuos para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta. No es la escuela, sin embargo, el único órgano que coadyuva a este fin; la familia, los grupos de pares, la Iglesia y las distintas organizaciones juveniles de carácter voluntario, todos ellos contribuyen a la formación del individuo en este sentido, del mismo modo en que lo hace el aprendizaje estrictamente profesional. Pero el aula constituye el órgano de socialización primordial para el individuo durante la etapa de su vida comprendida entre el momento del ingreso en la escuela primaria y el momento de la incorporación a la vida laboral activa o del matrimonio».

«La función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez, las actitudes pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud tendente a la aceptación de los

valores básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de una función específica dentro de ella, tal y como la misma está estructurada (...) De la misma manera, las capacidades se pueden desglosar en dos aspectos fundamentales, siendo el primero el de la cualificación o destrezas del individuo para desempeñar las tareas implicadas en los roles individuales y el segundo, la “responsabilidad de roles” o la capacidad de responder a las expectativas de otras personas del comportamiento impersonal apropiado a tales roles. (...)».

«Mientras que, de una parte, el aula puede considerarse como el órgano generador de los elementos que componen el conjunto de habilidades y actitudes sociales del individuo, de otra parte, la misma constituye un cauce de distribución social de la “mano de obra”. Como es sabido, existe en la sociedad americana una estrecha relación —que posiblemente se acentúe cada día más— entre el *status* social de cada cual y su nivel cultural. Evidentemente, tanto el *status* social como el nivel cultural de una persona tienen que ver con el *status* laboral de que disfruta. Ahora bien, a consecuencia del proceso general de elevación de los niveles profesionales y culturales, el haber completado la enseñanza secundaria tiende a contemplarse cada día más como el nivel mínimo de instrucción al que debe aspirar el individuo, con lo cual la línea divisoria entre las respectivas categorías laborales de los ciudadanos que componen una cohorte de edad viene a estar constituida entre los que van a la universidad y los que no» (Parsons, 1990: 174-175).

Todo comienza con la socialización infantil en la escuela primaria, un proceso que

«es, al mismo tiempo, tal y como hemos visto: 1) una emancipación del niño de su primitiva identificación emotiva con la familia; 2) una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia; 3) una distinción entre los miembros de la clase en función del rendimiento respectivo y de la distinta valoración de tal rendimiento; y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta» (Parsons, 1990: 185).

Ante todo,

«por supuesto que el niño de edad escolar continúa viviendo con sus padres y continúa dependiendo de ellos en alto grado, tanto desde el punto de vista emocional como desde el puramente material; pero el alumno pasa ahora un número de horas al día fuera de casa, sujeto a un sistema disciplinario y retributivo que es esencialmente independiente del que imponen los padres en casa. Esta independencia es cada vez más amplia a medida que el chico va creciendo, pues se le permite alejarse cada vez más del círculo familiar y escolar y hacer libremente un número creciente de cosas» (Parsons, 1990: 181).

En segundo lugar, la escuela primaria representa para el niño la transición entre el predominio de la satisfacción de sus necesidades afectivas en el seno de su propia familia y la separación del rendimiento intelectual y moral y la

expresión emocional en la escuela secundaria, por la impersonalidad relativa de esta última. En la escuela primaria hay aún, por de pronto y en principio, un único adulto —el profesor, normalmente mujer—, que educa, mitad como madre, mitad como adulto, a un grupo amplio de niños de ambos sexos, de la misma edad y vecindad y sin ninguna diferenciación inicial de estatus, e impulsa al mismo tiempo el aprendizaje del valor cultural del logro y la evaluación diferencial, pública y supuestamente objetiva de los alumnos. Como mujer, la maestra desempeña el papel afectivo de la madre, al interesarse por las necesidades emocionales de cada niño y al promover el afecto difuso, el trato personal, la informalidad, el juego y otros valores familiares. Pero, como docente, encarna un papel profesional concreto y transmite así indirectamente los valores más universales de su mundo ocupacional; abstracción, racionalidad, maestría, independencia, cooperación y demás. Al actuar como una madre, la maestra facilita la identificación emocional de los niños con la persona y los valores del docente, que es algo muy conveniente para una socialización eficaz; y, al ejercer como profesional, aprovecha esa influencia emocional para orientar a los niños hacia el rol adulto en general. Por lo demás, la educación primaria refuerza la orientación infantil hacia la vida adulta con la inculcación del ideal del rendimiento y de todo un conjunto de valores cognitivos —efectividad intelectual, racionalidad, maestría, etcétera— y no cognitivos o morales —cooperación, aceptación de la autoridad, espíritu cívico y otros similares, pero todavía confusamente indiferenciados, con un predominio latente de estos últimos: de hecho, llegado el caso, si hay que elegir, se prefiere siempre al alumno “responsable” frente al alumno “brillante”.

«Por una parte está el aprendizaje puramente “cognitivo”, consistente en la asimilación de información, destrezas varias y sistemas de referencia en relación con el conocimiento empírico y la capacitación tecnológica. El lenguaje escrito y los rudimentos de la lógica matemática son incuestionablemente de importancia vital (...). Conjuntamente con estas destrezas básicas, el niño adquiere un volumen considerable de información acerca del mundo exterior».

«El segundo aspecto básico puede calificarse, a grandes rasgos, de “moral”. Esto es lo que en la educación escolar de antaño se conocía como “comportamiento” o “conducta”. Se le podría designar, en un sentido más amplio, como conducta cívica responsable en el seno de la comunidad escolar. Aspectos tales como el respeto al profesor, espíritu de consideración y compañerismo hacia los demás alumnos y buenos “hábitos de trabajo” son fundamentales, seguidos por el espíritu de “iniciativa” y la aptitud para “dirigir” el grupo».

«Lo sorprendente en estos dos aspectos del rendimiento escolar es que no existe un criterio diferencial definido entre ambos aspectos durante los primeros años de primaria. Más bien se suele evaluar de un modo algo complejo; así, un buen alumno es aquel que reúne en sí los aspectos cognitivo y moral, otorgándosele a uno u otro

aspecto un peso específico distinto en cada caso. Podemos decir entonces que, en términos generales, un alumno de “alto rendimiento” en la escuela primaria es tanto aquel que desenvuelve brillantemente sus tareas estrictamente intelectuales como el alumno “responsable” que “se porta bien” y con quien el profesor “puede contar” en la tarea de llevar adelante la clase. Un indicio de que tal es en realidad la situación lo constituye el hecho de que en la escuela primaria todas las tareas de carácter exclusivamente intelectual son relativamente fáciles para el alumno de elevado cociente de inteligencia. Muchas de estas actividades escolares de primaria no están dirigidas a poner a prueba la capacidad intelectual del alumno, sino sus cualidades “morales”. En términos generales se puede decir que el movimiento progresista en la educación ha tendido principalmente a desarrollar este último aspecto, considerándolo como más complejo y problemático que el exclusivamente intelectual» (Parsons, 1990: 180).

La tercera función de la escuela primaria es la diferenciación y la clasificación de los alumnos según su rendimiento en la realización de las tareas escolares, bajo la atenta observación del maestro. Cuando los niños ingresan en la escuela, esas tareas son similares y la competencia de los niños, formalmente la misma. Pero, desde ese mismo momento, comienza la evaluación diferencial, pública y supuestamente objetiva de los niños en función de sus logros escolares por el maestro, que se orienta, en un principio, por criterios más bien de tipo moral que intelectual. Ahora bien, esa evaluación, que refuerza el proceso de aprendizaje de la motivación del logro con un sistema de premios y castigos, no es realmente neutral, puesto que está condicionada por la identificación emocional, mental y normativa del niño con los sentimientos, la cultura y la moral del maestro: cuando se da esa identificación subjetiva, suele ser más determinante para el éxito escolar del alumno que el hecho de haber alcanzado un determinado nivel de instrucción académica; y, cuando no se da, más decisiva para su fracaso escolar que el no haber alcanzado el nivel mínimo.

«Precisamente, la falta de diferenciación en la escuela primaria entre los aspectos puramente didácticos {intelectuales} y los concernientes a la educación social, coincide con el papel más bien difuso que juega el sexo femenino en la formación individual. Pero, al mismo tiempo, debe destacarse el hecho primordial de que la profesora no es en modo alguno una madre para sus alumnos, sino que tiene la obligación de ceñirse a normas de actuación de carácter universal que imponen una gratificación adecuada al grado de rendimiento de los alumnos. Sobre todo, la profesora debe actuar como agente canalizador y legitimador de la diferenciación entre los componentes de la clase en función del rendimiento individual» (Parsons, 1990: 184).

«La conclusión principal parece ser, pues, que la escuela primaria, considerada a la luz de su función socializadora, constituye un órgano de diferenciación genérica de los miembros de la clase escolar en función del rendimiento de los mismos, {rendimiento que} (...) se mide por la capacidad del educando para alcanzar los niveles y los objetivos impuestos por el profesor en cuanto representante de la comunidad

adulta. Los criterios por los que se evalúa el rendimiento escolar no diferencian mucho entre los aspectos puramente cognitivos y técnicos, de una parte, y los de índole "moral", o social, de la otra. Pero, en lo relativo al papel de la clase como órgano de transmisión de los valores imperantes en la sociedad, el criterio de medición del rendimiento es, en términos generales, el de la diferenciación de las capacidades respectivas para asimilar dichos valores y actuar en consonancia con ellos» (Parsons, 1990: 180-181).

Finalmente, la integración institucional del alumno se toma como índice de su integración social en general; y el logro académico del mismo, como señal de su adaptación social y como legitimación anticipada de su futuro éxito profesional. De ese modo, la diferenciación y la jerarquización de los recursos humanos de la sociedad y del estatus laboral y social de los adultos comienza ya, desde la escuela primaria, con la evaluación sistemática del rendimiento académico de los niños.

«Aunque el modo de aplicación de tal criterio {de medición del rendimiento} no es, ni con mucho, uniforme, se puede decir que tal diferenciación constituye un pivote en el proceso de selección con vistas al papel que los futuros adultos desempeñarán en la sociedad y al *status* de que disfrutarán» (Parsons, 1990: 181).

«Desde el punto de vista del alumno, esta evaluación sobre todo cuando se hace en base de calificaciones periódicas, constituye un sistema de premios y castigos en función del rendimiento obtenido en el período inmediatamente anterior; desde el punto de vista del sistema escolar, en cuanto órgano distribuidor de recursos humanos, tal sistema constituye un criterio de *selección* para la determinación del futuro *status* del individuo en la sociedad» (Parsons, 1990: 178).

La socialización inicial del niño en el aula de primaria continúa con la mayor complejidad de su socialización escolar en el centro de secundaria, "con su sistema de profesores múltiples para asignaturas múltiples". De ese modo se facilita la asunción de los modelos culturales "universalistas" por el alumno, aparte de que esa transición tiene lugar también normalmente sin rupturas bruscas: el cambio anual de profesora en la escuela primaria posibilita ya el descubrimiento inicial del rol profesional del profesor por el niño; y la experiencia infantil de la relación con varios profesores, de diferentes sexos y especialidades, que comienza muchas veces en los últimos grados de la escuela primaria, proporciona al niño una conciencia inicial de la unidad y la multiplicidad de la profesión docente e incluso una primera intuición de la de la universalidad y la especificidad de la cultura en general.

La educación secundaria potencia la capacidad personal de abstracción, la orientación "universalista" hacia el rol y la socialización secundaria del alumno en general. La moral escolar le inculca la prioridad normativa de la independencia personal y le proporciona el conocimiento de sus preceptos básicos: condena

del fraude mediante el plagio, la chuleta o los apoyos "ilegítimos" de familiares y amigos; valor de los exámenes y los premios, con la asimilación consiguiente de la responsabilidad y la rendición de cuentas individual; importancia del trabajo colectivo, pero siempre con un sesgo meritocrático e individualista, e insistiendo en la justicia de la valoración de la contribución relativa de cada alumno; y otros similares. Y la experiencia del éxito y/o el fracaso escolar y el descubrimiento de la existencia de estrategias compensatorias o alternativas frente a este último, le preparan objetivamente para la vida adulta.

En la escuela secundaria cambian los criterios de la valoración del rendimiento escolar y, por lo mismo, también, los de la selección y la clasificación académica de los alumnos: los factores «cognitivos» se separan de los "morales" y pesan cada vez más que éstos; hay distintos tipos de rendimiento y de estatus académico; y, además, esos tipos se jerarquizan claramente y se relacionan directamente con la jerarquía del estatus profesional y social de los adultos, buscando su legitimación mutua. De ese modo, se fija el nivel de las aspiraciones subjetivas y se orienta a cada individuo hacia una determinada especialización académica o laboral en función de sus logros académicos, comenzando por su futuro más inmediato: la conclusión de la secundaria o su abandono, por la incapacidad de superar este nivel educativo; el ingreso en la universidad o la integración en el mundo laboral; y la elección de carreras y trabajos "técnicos" o estudios superiores, actividades universitarias y empleos "sociales".

«En la escuela secundaria el elemento central lo constituye la distinción entre rendimientos *cualitativamente diferentes* (...). Al enfocar la cuestión de cuáles son los tipos de capacidades que se distinguen en la escuela secundaria, hay que tener en cuenta que ésta constituye el principal trampolín desde el cual las personas pertenecientes a los niveles de *status* más bajos saltan hacia la vida laboral activa, mientras aquellos que persiguen alcanzar los niveles superiores continúan su educación formal en el *college*. De aquí que para los alumnos de *status* más bajos la línea divisoria más importante es aquella que distingue entre las diferentes categorías de empleo futuro, mientras que para los alumnos de *status* más elevado dicha línea separa los distintos papeles a desempeñar en el *college*».

«Nuestra opinión es que la diferenciación en cuestión separa los factores del rendimiento que al estudiar la escuela primaria denominábamos "cognitivo" y "moral". Los que tienen un rendimiento alto en el aspecto "cognitivo" están mejor calificados para desempeñar funciones específicas, es decir, papeles más o menos técnicos; en cambio, los que posean un nivel de rendimiento elevado en las cuestiones de índole "moral" mostrarán una vocación inclinada a los papeles más bien "sociales" o "humanistas". En los trabajos que no requieran estudios de *college*, la primera categoría estará compuesta por los puestos de trabajo de índole más o menos técnica e impersonal, tal como operador, mecánico o administrativo; la otra categoría comprenderá los puestos en que las "relaciones humanas" son más necesarias, como son los de vendedor, representante, etc. A nivel de universidad, la diferenciación entre los individuos se basa, por una parte, en el trabajo

específicamente intelectual dentro del plan de estudios establecido, y, por la otra, en distintas actividades, menos concretas, del tipo de relaciones humanas, como son, por ejemplo, la participación en la dirección de las sociedades de estudiantes y en las actividades extraacadémicas. De nuevo se presenta aquí la particularidad de que la mayoría de los alumnos que seguirán cursos de formación profesional para postgraduados pertenecerán a la primera categoría» (Parsons: 1990: 190).

«Existe, no obstante, otra línea divisoria entre los individuos que, sin acceder al *college*, llegan a alcanzar un nivel educativo sólido y aquellos a los que resulta difícil alcanzar *cualquier* nivel educativo» (Parsons, 1990: 189).

En conjunto, la interpretación parsonsiana de la cultura y la educación escolar reproduce la visión durkheimiana de la escuela como "microcosmos social" especializado en la homogeneización moral y en la diferenciación prelaboral de los ciudadanos.

«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 familia], la especificación de las orientaciones de *rol*» (Parsons, 1976a: 229. Cf. Fernández Enguita, 1990a: 154).

La familia introduce la diferenciación general entre los individuos, con criterios biológicos —sexo, rango de nacimiento y edad—, y entre los sexos, en relación con los roles adultos. Y la escuela —con el apoyo y la colaboración de la familia—, aparte de inculcar a los futuros ciudadanos el sistema de valores morales imprescindibles para la cohesión social, legitima la división del trabajo y la desigualdad social en general —siempre que funcione meritocráticamente. Es más: con frecuencia, logra incluso el consentimiento "íntimo" de los "fracasados" escolares como futuros fracasados profesionales y ciudadanos más o menos marginales, mediante la evaluación equitativa del rendimiento escolar.

«Probablemente la condición básica que informa todo este proceso la constituya el hecho de que existen determinados valores comunes compartidos por los dos órganos de la sociedad adulta involucrados en dicho proceso: la familia y la escuela, que en el caso presente están representados por la valoración del *rendimiento*. Esta valoración incluye, sobre todo lo demás, el reconocimiento de la legitimidad del sistema que premia de modo distinto los diferentes niveles de rendimiento, siempre y cuando haya existido una igualdad de oportunidades y siempre y cuando la retribución al mejor rendimiento consista en que los mejores obtengan oportunidades de éxito a más alto nivel (...) No obstante lo dicho, la segunda condición de este proceso implica una suavización del criterio evaluativo citado, al tenerse en cuenta las dificultades y necesidades del joven alumno (...) En tercer lugar, se hace necesario un proceso de retribución selectiva del rendimiento, una vez evaluado éste (...) La última de las condiciones que mencionaremos es que la diferenciación inicial antes citada tiende a la creación de una estructura jerárquica en la clase basada en el *status*, en la cual no sólo el rendimiento estrictamente escolar, sino también algunos otros

factores, convergen en la consolidación de distintas aspiraciones que podríamos denominar los "niveles de aspiración" de los niños» (Parsons, 1990: 186).

«La evaluación del rendimiento personal como tarea que comparten la familia y la escuela no solamente fija aquellos valores que el individuo debe asimilar, sino que, además, juega un papel integrador vital para el sistema. El proceso de diferenciación entre los componentes de la clase escolar en base al rendimiento individual constituye inevitablemente una fuente de tensión, ya que se confieren mayores retribuciones y privilegios a unos que a otros dentro del mismo sistema. El hecho de que la evaluación sea equitativa ayuda a la aceptación de la ingrata distinción individual, especialmente por parte de los perdedores en la emulación (...) Es necesario que exista una auténtica igualdad de oportunidades y que el profesor actúe "imparcialmente", premiando el mejor rendimiento de cualquier alumno» (Parsons, 1990: 187).

Análítica y políticamente, el funcionalismo sociológico acentúa extraordinariamente la importancia de la estabilidad y el consenso, con el menoscabo consiguiente del cambio y el conflicto, comenzando por la ignorancia de la naturaleza social y económica de sus raíces más profundas. Y, aun cuando a veces reconoce su reduccionismo explicativo, se interesa mucho más por la conformidad que por la crítica, concibe al individuo humano como un producto pasivo de la socialización olvidándose de su creatividad cultural como agente social e interpreta el conflicto social de modo psicologista, por determinados fallos en la socialización.

Tal es, desde luego, el caso de Parsons. Éste insiste sobre todo en el funcionamiento "normal" de la sociedad moderna y apunta a las minorías delictivas —la escoria social—, como responsables del conflicto social y de la "desviación" cultural, pero sin negar por completo su importancia objetiva y sus raíces sociales estructurales. Así, por ejemplo, no ignora que la orientación de la educación familiar de los hijos —comenzando por el fomento o no de la independencia personal— está condicionada por la extracción social o que la valoración del rendimiento escolar perjudica siempre a los alumnos de las clases sociales más bajas. Habla de la "incongruencia de *status*" de los chicos de familias modestas con un rendimiento escolar alto. Sabe perfectamente que la orientación pedagógica —"tradicional" o "progresista"— de un centro escolar depende, en gran parte, del tipo de socialización familiar de su clientela y del estatus social y económico de la misma; que la inseguridad, la ansiedad y las tensiones psicológicas producto del fracaso escolar en general pueden contrarrestarse con la acogida maternal de la maestra en la escuela primaria, la imparcialidad de los profesores, la comprensión y la ayuda de la familia y otros dispositivos psicosociales de alivio; o que el refugio psicológico en el grupo de iguales y la construcción de una cultura juvenil son con frecuencia integradores, positivos y muy convenientes para recuperar la estima social y la autoestima.

El análisis sociológico parsonsiano de la dialéctica de la escuela, el grupo de iguales y la cultura juvenil es una confirmación de esto último. Cualquier alumno, atrapado entre la presión familiar y escolar y la necesidad objetiva de un empleo futuro, encuentra en el grupo de iguales una posibilidad real para liberarse hasta cierto punto de esas tensiones psicológicas. Desde que el niño comienza a andar entre la casa y el colegio,

«se produce un proceso de expansión del campo de sus relaciones con sus iguales, sin demasiada supervisión por parte de los adultos. Esto da lugar a una modalidad de asociación dependiente, por una parte, de la familia, debido a que los patios de las casas colindantes y las calles vecinas sirven de escenario de la asociación infantil; y, de otra parte, de la escuela, puesto que el tiempo libre y el ir y venir de la misma dan lugar al desarrollo de este fenómeno de asociación informal entre los chicos (...).»

«Los grupos de coetáneos que se forman en esta etapa presentan dos características sociológicas sumamente sorprendentes. Una de estas características la constituye la extrema fluidez de los límites de tales grupos, con una enorme facilidad para que los individuos integren el círculo o lo abandonen a voluntad. Este aspecto de "asociación voluntaria" contrasta agudamente con la integración obligada del niño en el seno de la familia y de la escuela, independientemente de su voluntad. La segunda de estas características es la rigurosa segregación de sexos (...), auspiciada por los propios niños sin intervención de los adultos» (Parsons, 1990: 181-182).

En el grupo de iguales se desarrollan la motivación del logro subjetivo, las aptitudes de la independencia personal y la cooperación y la emulación activa en ese sentido. Pero, para los chicos, el grupo de iguales representa sobre todo la posibilidad de liberarse de las tensiones escolares, aprovechando los cauces psicológicos que ofrece para dar una salida a los impulsos reprimidos: una conformidad compulsiva, una lealtad personal abrumadora, una manera simplista y utópica de mirar el mundo y otros similares. De hecho, el propio sistema escolar suele apoyarse en esas ventajas psicosociológicas del grupo de iguales para estimular la identificación emocional del niño con la cultura escolar, especialmente, al principio, cuando está aún demasiado centrado en la familia. Aunque eso resulta poco relevante en comparación con la importancia de las oportunidades psicosociológicas del grupo de iguales para invertir la escala de valores de la escuela: posibilidad de valoración e integración social y de autoestima e independencia personal, al margen del control adulto; nueva fuente de seguridad emocional y de identidad social; una forma alternativa para el aprendizaje de las relaciones humanas; socialización igualitaria; identificación del propio sexo y comienzo de la asimilación del rol erótico; potenciación del proceso de individualización; etcétera.

«Por una parte, el grupo de iguales viene a constituir un campo en el que los chicos se ejercitan en la práctica de su independencia de los adultos; por este motivo no

resulta sorprendente que tal grupo se convierta a veces en foco generador de una conducta que va más allá de la mera independencia de los adultos hasta manifestar un comportamiento contestario de la sociedad adulta (...). Pero otra función importante de este tipo de asociación es la de facilitar a los chicos un medio no adulto donde aceptar y estimar. Esto último se asienta sobre criterios "técnicos" y "morales", que resultan tan vagos como los que imperan en la escuela. Por una parte, el grupo de iguales constituye un vehículo de adquisición y ejercicio de ciertas "proezas"; para los varones se trata generalmente de proezas físicas, que más adelante se convierten en hazañas atléticas. Por otra parte, se trata de ganarse la aceptación de los otros chicos y de adquirir el sentimiento de "pertenencia" al grupo, actitud que andando el tiempo se convierte en sentimiento de "popularidad" de los adolescentes: es decir, el sentimiento de ser "un tío magnífico". De este modo, el papel de los progenitores adultos se ve aquí complementado por los coetáneos como fuente de gratificación al comportamiento social y de seguridad emocional al "aceptar" al chico (...), de modo que la preponderancia de la jerarquía se vea en parte sustituida por otro esquema en el cual el componente igualitario tenga un mayor peso (...). {Además}, la segregación por sexos que tiene lugar dentro de los grupos de iguales que se constituyen en la edad prepuberal se puede interpretar como un proceso de cristalización de la identificación individual» (Parsons, 1990: 182).

En la adolescencia, los grupos de iguales construyen una auténtica cultura juvenil mediante una mezcla ambigua: por un lado, la emulación en la sociabilidad, el erotismo y las destrezas físicas y artísticas; y, por el otro, la búsqueda de las pautas particularistas de la lealtad social y la identidad personal y de grupo frente al universalismo y la lucha impersonal por el mérito característicos de la cultura adulta: es decir, el snobismo, pero también el antiintelectualismo —como rechazo de los valores del rendimiento escolar— y, a veces, incluso hasta la disconformidad política.

Con todo, concretamente en el momento de la transición de la escuela secundaria al *college* o al trabajo, hay que distinguir dos modalidades básicas para "amortiguar" los efectos de esa transición (Parsons, 1962). Así, por una parte, la cultura juvenil del grupo de iguales

«constituye una escuela para la adquisición de responsabilidades de orden superior y para ejercitarse en las relaciones humanas en sus aspectos más complejos, sin supervisión inmediata y con plena aceptación de las consecuencias» (Parsons, 1990: 193);

y eso, sin cuestionar la lógica competitiva e individualista extrema del capitalismo, y contribuyendo, en cambio, con un entrenamiento aún más completo y eficaz, a la integración social del joven mediante el ejercicio de un "rol social responsable". En ese caso —que es el de la mayoría, incluyendo a los líderes—, los jóvenes se identifican al mismo tiempo y sin grandes contradicciones con la cultura escolar y con la cultura del grupo de iguales. Pero hay también otra opción muy distinta, que lleva a la construcción de una cultura juvenil

alternativa, rompiendo con el universalismo y con el sistema de valores de logro académico. Parsons califica esa opción segunda alternativa como "desviación" cultural, pensando sobre todo en las pandillas callejeras de las grandes ciudades de los Estados Unidos y en su cultura violenta. Pero la realidad es muy distinta. Muchos jóvenes de las clases populares buscan una salida similar cuando intuyen de algún modo que "todo está previamente arreglado": que los malos estudiantes de las clases sociales privilegiadas salen prácticamente siempre finalmente adelante, y que ellos se encuentran atrapados entre una cultura familiar, que es muy distinta de la escolar, y una cultura escolar que no les deja otra opción que la identificación con el sistema de valores dominantes sin más o la construcción de una cultura de iguales alternativa.

2. Institucionalización de la sociología de la educación

2.1. De la sociología educativa a la sociología de la educación: liderazgo pedagógico de John Dewey

La industrialización de la economía norteamericana entre 1800 y 1880 revolucionó la organización de la producción y el modo de vida de la gente. Aun cuando la mayor parte de la población siguió viviendo en el campo, las ciudades se multiplicaron y los campesinos de Irlanda y del sur y el este de Europa emigraron en masa a los grandes centros comerciales e industriales de los Estados Unidos, proporcionando la mano de obra abundante y barata necesaria para las nuevas industrias de finales de siglo. Ese tipo de cambios influyó, a su vez, decisivamente, en la transformación del sistema escolar tradicional, entre 1880 y 1930: la técnica se integró en la universidad; el gran capital se hizo con el control directo de la universidad y de la industria científica (Noble, 1987); surgió todo un nuevo sistema escolar en los niveles elemental y medio, bajo el control de los técnicos de la Administración estatal y de los profesionales de la educación, para integrar social y políticamente a las masas y proporcionar los trabajadores necesarios al mercado laboral (Bowles y Gintis, 1985); y los pedagogos se interesaron cada vez más por la problemática de la sociología y de la sociología de la educación.

El desarrollo de la *Educational Sociology* —o sociología educativa— comenzó a principios del nuevo siglo en algunos departamentos de pedagogía, bajo la influencia de J. Dewey y de A. W. Small —el introductor de la sociología europea en los Estados Unidos—, por una serie de razones: la insatisfacción de una parte de los pedagogos con la orientación básicamente especulativa y metafísica de la pedagogía tradicional; su preocupación profesional por el esclarecimiento científico de las relaciones objetivas entre el sistema social y el sistema escolar; y la confianza de la minoría más crítica y creativa en el impulso de

la modernización del sistema escolar como motor de la modernización social y política de la civilización de la época.

Concretamente Dewey (1859-1952) se interesó ya por la problemática pedagógica siendo profesor de la Michigan University de Ann Arbor (1884-1888 y 1889-1894). Luego vinieron los años decisivos de Chicago (1894-1904), en que maduró su pensamiento, poniéndolo personalmente a prueba en la University of Chicago Elementary School, que organizó con mucha libertad y con la colaboración entusiasta de su propia mujer. Ése fue el origen de sus libros más importantes: *School and Society* (1889), *My pedagogic creed* (1897), *How we think* (1910) e incluso *Democracy and Education* (1916). Y, tras su traslado en 1905 a la Columbia University de Nueva York en 1905, donde continuó hasta su jubilación, en 1929, se convirtió muy pronto en el líder del liberalismo reformista radical.

Las tesis pedagógicas básicas de Dewey son pocas y están coherentemente vertebradas: la educación es un proceso esencialmente crítico y activo, por naturaleza. La democracia y la educación están estrechamente interrelacionadas; y la escuela debe transformarse en un microcosmos social y un medio moral organizado; el pedagogo, en un ingeniero social; la psicología y las ciencias sociales, en sus "herramientas" científicas más imprescindibles; y la instrucción rigurosa de las masas populares, en la política educativa más idónea para garantizar la cohesión social y fortalecer la democracia política.

La ciencia de la educación tiene que apoyarse en las lecciones básicas de la experiencia histórica del hombre, comenzando por la estrecha relación existente entre la experiencia y la acción del hombre: la experiencia progresa gracias a las enseñanzas de la acción; y con el progreso de la experiencia, no sólo aumenta la eficacia y la precisión de la acción, sino también la propia capacidad humana de ganar experiencia y de apoyarse en ella para controlar y dirigir la acción. Por eso mismo, la educación es crítica y "activa" por naturaleza; y la educación necesita tanto de la democracia, como la democracia 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» (Cf. Tisato, 1984: 73).

Ahora bien, supuesto esto y dada la decadencia de las formas tradicionales de la educación —en la familia, la vecindad y la comunidad— como consecuencia del desarrollo de la civilización urbana y de masas actual, hay que transformar el sistema escolar en un medio moralmente organizado. Por de pronto, esa nueva escuela tiene que resumir y coordinar debidamente las diversas influencias extra-escolares que condicionan la educación del niño para que pueda asimilarlas coherentemente.

«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» (Cf. Tisato, 1984: 74).

Pero, además, esa nueva escuela tiene que reaccionar también frente al peligro de la acentuación del dualismo escolar tradicional entre la formación “liberal” de las élites y la formación “técnico-profesional” de las clases populares. Eso implica la potenciación del trabajo —como instrumento de desarrollo físico, intelectual, moral y social integral, y nunca con una finalidad directamente económica— y de la formación de individuos capaces de pensar y de actuar por sí mismos, con los medios más idóneos: la introducción de nuevas prácticas pedagógicas —como el trabajo en grupo y el currículum y la enseñanza individualizados— en la escuela elemental; la convergencia y la integración de la formación general y de la especialización, como clave principal del fomento sistemático del humanismo del trabajo, en la escuela secundaria; y el estímulo de la autodisciplina, la autonomía y el autogobierno, en la vida escolar de cada centro en general.

«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» (Cf. Tisato, 1984: 77).

Pero todo eso supone también la formación de un nuevo cuerpo de docentes, capaces de actuar como “ingenieros sociales”, con una concepción “orgánica” de la educación y con una preparación científica rigurosa, con la psicología y las ciencias sociales como “herramientas” principales: la psicología, para poder apreciar los efectos colaterales de la enseñanza (hábitos, gustos, deseos, etcétera), del cómo se enseña, más que del qué se enseña, sobre todo; y la sociología, para precisar la función educativa de los modales y las relaciones escolares en general, junto con la de las diversas dimensiones y áreas curriculares, y para avanzar más eficazmente en la transformación de la educación social “espontánea” o difusa en educación reflexiva o “consciente”, como principal objetivo de la educación escolar.

Dewey fue un representante excepcional —por su rigor teórico y político— de la concepción general de la relación entre pedagogía y sociología característica de la *Educational Sociology*. Fueron muchos los departamentos universitarios de pedagogía interesados por las relaciones entre el sistema escolar y la comunidad social. Una parte de los pedagogos confió también en la modernización del sistema escolar como motor principal de la reforma social y política. Pero sólo pudieron disponer de una sociología con un sesgo empirista, psicologista y pragmático dominante e importada de Europa. Eso, unido al predominio

tradicional de la especulación metafísica, en el plano teórico, y a la rigidez normativista y burocrático-administrativa con que se aplicó la nueva política educativa, en el orden práctico, limitó seriamente su desarrollo progresivo, pese a la importancia de los progresos institucionales de la *Educational Sociology* en general: programación de cursos de sociología desde finales del siglo XIX; primera cátedra de *Educational Sociology*, en 1907; primera obra con ese mismo título (*An introduction to Educational Sociology*, de W. R. Smith), en 1917; constitución de una asociación pedagógica nacional, en 1925; publicación del *Journal of Educational Sociology*, a partir de 1927; etc. (Agulla, 1967: 65 y ss.).

De hecho, con la irrupción teórica e institucional de la sociología de la educación a mediados del siglo, la sociología educativa dejó de ser la tendencia dominante de la política educativa y de la pedagogía de la educación. Los sociólogos presentaron su disciplina como rigurosamente científica y propugnaron la separación de los pedagogos y los sociólogos: primer artículo con el título de *Sociology of Education* (de W. A. Brookover), en 1949; adopción de la denominación de sociólogos de la educación por los sociólogos interesados por la problemática educativa, en los años inmediatos; constitución de una sección de sociología de la educación, agregada a la *American Sociology Association*; y, sobre todo, un discurso retórico que comenzó precisamente con la denuncia 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).

2.2. Del funcionalismo técnico y económico al funcionalismo crítico

2.2.1. Eficiencia económica y relación entre educación y empleo: similitud entre la escuela y el trabajo y teoría del capital humano

La irrupción crítica e institucional de la sociología de la educación en el campo académico de la *Educational Sociology* estuvo condicionada por las transformaciones sociales, económicas y políticas más importantes de la época, comenzando por la apertura del período histórico de la “guerra fría” y la lucha por la hegemonía mundial entre el bloque político capitalista liderado por los Estados Unidos y el bloque político del “socialismo real” dominado por la URSS. Con la reconstrucción postbélica, el cambio del ciclo económico de larga duración y la “carrera” por la supremacía mundial —militar, tecnológica, científica y, en definitiva, económica— entre esos dos grandes bloques políticos, en los Estados Unidos y en los demás países capitalistas avanzados, se entró en una nueva etapa histórica: expansión económica —industrialización creciente y terciarización—, complejización de la división técnica del trabajo, con la consiguiente profundización en el cambio de la estructura ocupacional tradicional; mejoras

salariales, casi pleno empleo, consumo de masas y *baby boom*; intensificación del proceso de urbanización y de movilidad social; planificación económica, desarrollo de los servicios sociales básicos y Estado de bienestar; y otras transformaciones culturales. Pero, con ello, aumentó también la necesidad social de la educación, propiciando un cambio notorio de la política educativa del Estado.

Desde 1949, se crearon comisiones oficiales sobre los recursos humanos en los Estados Unidos y desde 1954 se publicaron sus resultados (en Inglaterra, desde 1963) para sensibilizar a la opinión pública sobre la trascendencia económica de los recursos intelectuales. Se intensificó la relación entre los gobiernos y las diversas instituciones académicas para potenciar las líneas de investigación básica y determinadas enseñanzas intelectuales. Se reforzó ese estado de opinión mediante el protagonismo de las grandes fundaciones privadas y los organismos internacionales relacionados con la planificación de la educación y el desarrollo: la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y demás. La OCDE, por ejemplo, organizó la conferencia sobre previsión científico-técnica en La Haya (1959) y la conferencia sobre demanda social e inversión educativas y crecimiento económico en Washington (1960). Y, en general, la orientación tecnocrática y economicista de la educación y de la planificación política de las ciencias sociales y de la política educativa se impuso claramente en todas partes (Alonso Hinojal, 1980: 85-99; Jaccard, 1962: 15-22; Pollak, 1986).

Con ese clima de oportunidades de empleo, seguridad tecnocrática y relativo optimismo social, la lógica conjunta de la nueva política gubernamental e internacional y del desarrollo económico llevó a un cambio importante de la visión de la educación y del propio sistema escolar. Se generalizó la identificación del desarrollo económico y el aumento del bienestar con el progreso científico-técnico y la transformación de la comunidad en una sociedad de expertos. Se desencadenó una auténtica "explosión escolar", en todos los niveles educativos, pero sobre todo en el superior. Y la lógica cultural de todos estos desarrollos, asumida por el partido demócrata americano y el partido laborista inglés como países líderes, se propagó a los demás países capitalistas avanzados, comenzando por Francia, como sede de algunos de los nuevos organismos internacionales, y se convirtió en el modelo a imitar por los "países en vías de desarrollo" e incluso por los subdesarrollados.

John Dewey y el liberalismo pedagógico progresista norteamericano habían insistido en la importancia de la educación como una empresa moral, independiente de la estructura y del contenido del trabajo: la enseñanza debía ser valorada por sí misma; la experiencia escolar tenía que preparar al alumno como agente del cambio social en una sociedad democrática, capacitándolo para combatir críticamente la opresión, la desigualdad y la jerarquización social y laboral; y los educadores debían ser, ante todo, productores de ideas nuevas,

como instrumento básico para el progreso democrático. Así habría sido en el pasado de los Estados Unidos y así tendría que ser en el futuro. Pero la sociología de la educación rompió claramente con esa tradición política idealista, al insistir una y otra vez en la preparación para el empleo, de acuerdo con la demanda laboral, como la función principal del sistema escolar.

Según la sociología funcionalista de la educación, ninguna institución es independiente del resto de la sociedad, ni puede comprenderse bien sin tener en cuenta el rol que desempeña. Si en las sociedades tradicionales no hubo escuelas fue porque no fueron necesarias: la familia, la vecindad, la iglesia y el centro de trabajo preparaban perfectamente a los niños y a los jóvenes para la vida adulta. En cambio, en la civilización industrial y urbana es necesaria una institución especializada en la configuración cultural y educativa de las actitudes, las aptitudes y los tipos de personalidad más adecuados para integrarse en el mundo laboral de los adultos: la escuela moderna. Por lo tanto, ésta es, básicamente, una institución funcional específica de la civilización industrial que se ocupa de la instrucción técnica y psicológica de los niños y de los jóvenes como futuros trabajadores, y no un dispositivo cultural y educativo para la dirección y el progreso general de la educación (Carnoy, 1985: 20-21 y 34-35). Ahora bien, supuesto eso,

«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 exigencias laborales no cognitivos que en los propiamente cognitivos» (Fernández Enguita, 1990a: 155).

De hecho, los funcionalistas se interesaron muy especialmente por la lógica cultural de la transmisión de las normas y los valores sociales en el medio escolar. En su opinión, aun cuando la familia satisface las necesidades afectivas más específicas de los niños, no puede socializarlos adecuadamente con vistas a la vida adulta porque eso exige relaciones sociales menos dependientes y emotivas y más diversas, universalizadoras y condicionadas por el paso del tiempo. En cambio, la escuela sí reúne esas condiciones: emancipa relativamente al niño de la dependencia familiar y le sitúa en un horizonte cultural y educativo universalizador; y, sobre todo, garantiza la adaptación psicológica al mundo del trabajo mediante una educación más bien social y no cognitiva que técnica y propiamente cognitiva.

El que la escuela pueda modelar (y modele, de hecho) eficazmente la mente de cada alumno como futuro trabajador tiene bastante que ver con el principio de la similaridad institucional entre la escuela y el trabajo: separación del hogar; distinción individual según la posición social de cada persona;

desarrollo de las formas de autoridad burocráticas y profesionales; delimitación de las tareas individuales en función de los niveles de competencia alcanzados por cada uno; afiliación contractual a determinadas asociaciones; etcétera. Ni la familia, ni la Iglesia, ni la vecindad, ni ningún otro agente de la socialización primaria del individuo reúnen ese conjunto clave de características. Pero, por lo mismo, lo más importante del aprendizaje escolar no es la instrucción técnica y el "currículum manifiesto", sino la configuración cultural de las orientaciones más básicas del conocimiento, la afectividad y el comportamiento de la mente humana en general, en función de ese "currículum oculto".

Bajo la instrucción formal y los objetivos cognitivos, afectivos y morales de la misma (bajo el "currículum oficial") hay siempre algo más importante, más efectivo y de lo que apenas se habla: un "currículum oculto", estrechamente relacionado con "los valores" preponderantes, como producto del

«marco social dominante en el que la escolarización tiene lugar, y que implica que los niños lograrán modos de pensar, normas sociales y principios de conducta, dada su prolongada participación en ese marco» (Dreeben, 1985: 74).

«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» (Dreeben, 1985: 77).

El currículum oculto está básicamente constituido por las creencias, valores, normas de conducta y disposiciones afectivas que se transmiten regularmente y de forma difusa con la experiencia personal de la trama de la cultura escolar y su triple soporte básico: los modales y las relaciones escolares en general; los contenidos simbólico-ideológicos de todo tipo; y los instrumentos, útiles y objetos didácticos, directos o indirectos, en general, junto con su uso. Y esto, tanto con las actividades propiamente académicas como con las no académicas, en cada aula, en cualquier otro lugar concreto de la escuela y en cada centro en general.

Forzados a adaptarse sistemáticamente al *statu quo*, los alumnos se preparan así para la vida adulta mientras permanecen en la escuela. Allí aprenden a trabajar en grupo y a permanecer aislados en medio de una multitud; a reprimir sus deseos, a posponer la utilización de los recursos personales y a desarrollar la paciencia individual y colectiva frente a la arbitrariedad de la autoridad académica (y no tanto por razones críticas); a evaluarse a sí mismos y a ser evaluados de modo incuestionable en los aspectos académicos y en los no académicos, conforme a las pautas de la alabanza y la desaprobación del profesorado; etcétera. Y desarrollan, finalmente, una psicología escolar típica básicamente coherente con la estructuración burocrática y jerarquizada del poder.

«Al aprender a vivir en la escuela, nuestro estudiante aprende a subyugar sus propios deseos a la voluntad del profesor y a someter sus propias acciones en interés del

bien común. Aprende a ser pasivo y aceptar la red de normas, reglamentos y rutinas en que está inmerso. Aprende a tolerar las pequeñas frustraciones y a aceptar los planes y la política de las autoridades superiores, incluso cuando su justificación permanece inexplicada y su significado oscuro. Como los habitantes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: "Así son las cosas"» (Jackson, 1968: 36. Cf. Fernández Enguita, 1990a: 201).

«En lo que a su estructura de poder se refiere, las aulas no se diferencian demasiado de las fábricas y las oficinas, esas organizaciones omnipresentes donde muchos consumimos una parte considerable de nuestra vida adulta. De esta manera, las escuelas pueden con razón ser llamadas una preparación para la vida, pero no en el sentido en que normalmente entienden esta expresión los educadores» (Jackson, 1975: 33. Cf. Giroux, 1990: 78).

«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. Cf. Fernández Enguita, 1990a: 155).

La sociología funcionalista 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 la educación y el empleo (y entre la sociología y la economía, en general), se completan con la investigación empírica sistemática de las relaciones existente entre el estatus escolar y el estatus laboral y social (Alonso Hinojal, 1985: 181-182). En sus líneas más generales, su orientación teórica se remonta a Durkheim y fue continuada por el último Mannheim en Inglaterra. Parsons y otros funcionalistas la reelaboraron sin apenas mayor desarrollo teórico; y temáticamente, se centró, sobre todo, en el problema de la relación entre el sistema escolar y el éxito académico, la movilidad social y la estratificación sociolaboral: o, visto de otro modo, en la igualdad de oportunidades en la escuela como instrumento y garantía de la integración social y el consenso político.

«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 roles 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)» (Fernández Enguita, 1989 b: 312).

La interpretación parsonsiana de la escuela como subsistema social constituye un excelente paradigma de la visión funcionalista del sistema escolar como el dispositivo institucional idóneo para la adaptación de los recursos humanos a la reproducción de la sociedad en su conjunto. Pero esa interpretación debe situarse 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 esos autores, además de la jerarquización social de las diferentes funciones sociales, hay que tener también en cuenta otros supuestos fundamentales. 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. El sistema escolar es el dispositivo institucional idóneo para motivar a los individuos con vistas al ajuste de los recursos naturales y los recursos sociales: la selección escolar diferencial de los alumnos se orienta a la ocupación de las distintas posiciones sociales según las capacidades naturales, el esfuerzo para aprovecharlas, los conocimientos asimilados y la madurez personal final de cada uno. Pero, de ese modo, se legitima también, al mismo tiempo, la distribución y el disfrute desiguales de la riqueza, el poder, el mérito y el prestigio, y la estructuración consiguiente de las clases y los grupos sociales.

«Los funcionalistas insertan su análisis de la escuela dentro de la 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 los dos dispositivos esenciales de criba y selección de los individuos para las 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 y formas 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, 1990a: 156).

En su afán por distinguirse de la *Educational Sociology*, la sociología funcionalista de la educación acentuó formalmente sus exigencias teóricas y

metodológicas, conforme al modelo de las ciencias naturales, alejándose así de los problemas educativos más concretos, hasta el punto de aparecer ante los profesionales de la pedagogía como un saber esotérico y elitista, y con un prestigio académico que se mide por el monto relativo de los recursos económicos asignados a cada investigación (Alonso Hinojal, 1980: 79-84). Eso explica la expansión bibliográfica de la disciplina al filo de los sesenta, con sus publicaciones más relevantes: la más conocida y rica en referencias, de Floud y Halsey (1958); la evaluación y la recopilación bibliográfica de Brim (1958); o el trabajo del profesor de Harvard, N. Gross (1959), en el que, entre otras cosas, se incluye también un programa estratégico riguroso de investigación 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, la sociología funcionalista de la educación, con su orientación técnica y económica inicial, arraigó también por esas mismas fechas en otros países capitalistas avanzados, como Inglaterra (Halsey, Floud y Anderson, 1961) y Francia (Jaccard, 1962). El *reader Educación, economía y sociedad*, de Halsey, Floud y Anderson, concretamente, fue, en ese sentido ejemplar, y así lo reconocieron los propios 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» (Cf. Alonso Hinojal, 1984: 173).

Otro síntoma importante de la consolidación institucional inicial de la sociología de la educación hacia 1960 fue el desarrollo de la teoría del "capital humano", que puso el acento en el hombre como agente social, aunque específicamente económico, y no ya tanto en el factor tecnológico (Alonso Hinojal, 1980: 95-101; 1985: 170-172), como apuntó ya con claridad Theodore W. Schultz en el principal hito bibliográfico (su discurso presidencial de 1960 en la American Economic Association sobre «La inversión en capital humano») de esa inflexión temática.

«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 un producto de una inversión deliberada, que haya crecido en las sociedades occidentales con mayor rapidez que el capital convencional (no humano) y que su crecimiento pueda 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 trabajadores» (Schultz, 1981: 181).

La teoría del capital humano encajó muy bien con la perspectiva teórica de la sociología funcionalista de la educación y con la retórica política meritocrática de la época. El doble mito de la "igualdad de oportunidades" y del "capital humano" legitimó de paso la expansión del sistema escolar moderno y la de los estudios superiores en particular, aun cuando estos últimos no se "modernizaron" en los términos de la racionalidad capitalista (de la rentabilidad de la inversión) más estricta, sino más bien al contrario: comenzó su potenciación política posterior como dispositivo para el consumo de cultura elaborada y el control y encubrimiento del desempleo. (Lerena, 1986a: 188-190). Pero, en cualquier caso, la teoría del capital humano centró la atención con más fuerza que nunca en la relación entre lo que la escuela enseña y lo que la producción exige (Fernández Enguita, 1983: 55-57); y, al convertirse en tópico, tuvo nuevos desarrollos teóricos y empíricos (Becker, 1983; Romero y De Miguel, 1969; Quintás y otros, 1976; etcétera), pese a que fue puesta críticamente en entredicho por Lester C. Thurow y por determinados autores marxistas (Thurow, 1983; Bowles y Gintis, 1983).

2.2.2. *Status* escolar y *status* laboral y social: debate funcionalista sobre la "igualdad de oportunidades"

La época del funcionalismo tecnológico y económico fue también la del funcionalismo meritocrático y el debate teórico y político sobre la "igualdad de oportunidades".

Frente al problema de la igualdad-desigualdad de la educación escolar se han dado tres interpretaciones históricas básicas: (Husen, 1972: 32-43): la correspondiente a la teoría tradicional de los dones o talentos naturales, que fue la de más larga duración; la del liberalismo democrático, con su orientación meritocrática, que se opuso a la anterior, y culminó precisamente con el funcionalismo meritocrático de los años cincuenta y sesenta; y la de la nueva sociología de la educación, que cuestionó la eficacia del reformismo político-educativo liberal y resaltó la función de la escuela como dispositivo institucional de la reproducción y la legitimación de la dominación en la civilización capitalista.

La orientación meritocrática liberal del sistema escolar se remonta, al menos, hasta el programa utópico de Saint-Simon. Continuó luego con la sociología positivista clásica, que legitimó así la reforma liberal del Estado y del sistema escolar tradicional. Y, por último, vino a enlazar, en la práctica, con las primeras

encuestas e informes oficiales sobre la relación entre estatus familiar y estatus social y con el funcionalismo norteamericano, como nueva versión de la sociología positivista, en general.

Salvo raras excepciones, los funcionalistas norteamericanos de los años cuarenta y cincuenta que se ocuparon de estos temas dieron por supuesta la neutralidad cultural y social del sistema escolar, cuando se ocuparon de estos temas (Cf. Lerena, 1985: 191-202). De hecho, al constatar que la carrera escolar de los alumnos no es independiente su posición en la jerarquía social, la explicaron sistemáticamente —la justificaron, más bien— en términos psicosociológicos, por la (supuesta) diversidad de las aptitudes de los distintos grupos y clases sociales respecto de los valores sociales básicos: concretamente, los miembros de las clases y los grupos sociales subordinados carecerían de la ambición, la capacidad de disciplina y demás virtudes imprescindibles para el éxito profesional y social en general; y tampoco valorarían objetivamente la cultura y la educación escolar en ese mismo sentido porque son incapaces de soportar los sacrificios que implica el ascenso social (Aberle & Naegele, 1952; Kahl, 1953; Schneider y Lysgaard, 1953; Reissmann, 1953; Hymann, 1953).

Tanto en los Estados Unidos como en Inglaterra, la "igualdad de oportunidades" en la escuela, se entendió en un principio como "igualdad de acceso" a sus tres niveles básicos, dando por supuesta la diversidad natural de determinadas capacidades psíquicas; y por eso se impulsó ante todo la remoción de los obstáculos materiales que dificultaban la promoción escolar de los más aptos mediante una determinada política educativa: escolarización general de la población; unificación relativa de la enseñanza elemental y obligatoria; ampliación del número de alumnos en todos los niveles del sistema escolar y en el superior, en particular; y otras reformas similares. Pero, tras constatar una y otra vez la insuficiencia de los resultados de esa política, se abandonó la interpretación naturalista y psicologista del fracaso y el éxito escolar y se reorientó la investigación en una dirección más sociológica.

«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 estas 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. Cf. Alonso Hinojal, 1985: 173).

Así, en 1966, con los movimientos raciales de protesta como telón histórico-cultural de fondo, apareció en Estados Unidos el primer gran informe sociológico

sobre el tema (*Coleman Report*), elaborado por el Gobierno, con la colaboración de los medios académicos. Prácticamente al mismo tiempo se publicó en el Reino Unido otro informe muy similar (*Plowden Report*). Y, a continuación, se multiplicaron los estudios empíricos sobre estratificación y movilidad social (de género, raza, clase y edad) de la nueva sociología de la igualdad educativa, en esos mismos países y en algunos otros, como Francia o Suecia, aprovechando el último tirón histórico del "Estado de bienestar".

Esa inflexión político-educativa y científica fue más intensa en Inglaterra, por el interés de los gobiernos en reorientar y acelerar en ese sentido la reforma abierta con la Education Act de 1944. La base institucional de la sociología de la educación, concretamente, se amplió entonces notoriamente, con las secciones de determinados colegios universitarios y con el dominio editorial de las publicaciones de la Open University de Londres y el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham, en contraste con la situación de Estados Unidos, donde continuó dependiendo del interés por la sociología de la educación por parte de los investigadores de otros departamentos universitarios.

En Inglaterra, el desarrollo de la sociología de la educación comenzó en los años cincuenta con el estudio de la relación entre desigualdad social y educación escolar, centrándose, sobre todo, en la correlación entre el origen de clase y la probabilidad del acceso a los diversos niveles del sistema escolar de enseñanza y del éxito escolar. Se apoyó en la tradición reformista del socialismo fabiano, el bagaje teórico del funcionalismo norteamericano y las técnicas metodológicas empíricas y estadísticas de la encuesta (Glass, 1954; Floud, Halsey y Martin, 1956; *Crowther Report*, 1959). Alcanzó una visión de la realidad bastante más objetiva que la del funcionalismo meritocrático norteamericano. Y resaltó la posición desfavorable de las capas y los grupos sociales subordinados ante la cultura y la educación escolar, para fundamentar científicamente una política educativa con la "igualdad de acceso" y la "igualdad de éxito" a lo largo de todo el proceso escolar, como objetivo principal.

La teoría y la práctica de la "igualdad de oportunidades" se desarrolló notoriamente entre 1957 y 1967, y durante esos años continuó entendiéndose aún más como "igualdad de acceso" que como "igualdad de éxito" escolar: la orientación funcionalista meritocrática del *Robbins Report*, de 1963, sobre la enseñanza superior, por ejemplo, fue en ese sentido más representativa que la orientación crítica del *Newson Report*, del mismo año, sobre la "mitad" menos capacitada del alumnado de secundaria, con su propuesta de una modificación "apropiada" del curriculum (Davies, 1983: 91-92). Pero, al final, esa situación se invirtió significativamente, para dar paso a las nuevas estrategias educativas de la "educación compensatoria" y la *escuela comprensiva*, coincidiendo por cierto con la publicación del *Informe Coleman* norteamericano.

A diferencia de las primeras reformas educativas, que se limitaron a remover algunos de los obstáculos materiales que impedían la promoción de los niños de extracción social modesta, las nuevas reformas pudieron abordar la permanencia del alumno a lo largo de todo el ciclo de los diferentes niveles del sistema de enseñanza, el abandono masivo de la escuela, el fracaso escolar en general, y hasta la "igualdad del éxito" escolar; y esto último, mediante la garantía de la igualdad de condiciones en la promoción escolar y en la obtención de las diversas credenciales académicas, discriminando positivamente en la escuela —comenzando por la modificación rigurosa del curriculum— a quienes están de hecho discriminados negativamente fuera de ella, por razones de clase social, raza, etnia o género (Husen, 1972).

Al menos en Gran Bretaña, la constatación estadística sistemática de la desigualdad cultural y social del "fracaso escolar" fue un "motivo de escándalo" suficientemente fuerte como para impulsar una política educativa con nuevas estrategias: la educación infantil de los niños de las clases sociales populares; diversas formas de "educación compensatoria"; la implantación de una "escuela comprensiva", con la modificación consiguiente del curriculum, la didáctica, la evaluación y la pedagogía en general; y, todo ello, unido al debate, trascendental, de los especialistas en el estudio teórico de esta misma problemática, centrado en el "déficit" o el "handicap cultural" de las clases y los grupos sociales más modestos, con las conclusiones de las investigaciones sociolingüísticas de Basil Bernstein y sus colaboradores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres como principal contribución teórica (Fourquin, 1985: 194-201).

En los Estados Unidos y en esa misma época, el foco de la atención teórica de la sociología de la educación se desplazó, a su vez, desde la socialización primaria del alumno en la familia y en la escuela hacia la escuela como reproductora y legitimadora de la desigualdad social, como culminación final de una línea de investigación particular: la correspondiente al estudio de las desigualdades educativas en los servicios educativos de la ciudad de Nueva York, que comenzó a mediados de los cincuenta, con la noción de "handicap cultural" como hilo conceptual y problemático conductor, y continuó con la "crítica sociológica de izquierda" y con un desarrollo institucional relativamente similar de la "educación compensatoria", en la práctica.

En todo caso, hacia 1970, la sociología funcionalista y el análisis político-educativo más críticos reconocieron el fracaso de las nuevas estrategias educativas y levantaron el acta del mismo, tanto en Inglaterra o en Francia como en los Estados Unidos, siendo quizá el informe norteamericano de C. Jenk y sus colaboradores (1972) el que mayor resonancia alcanzó: la reforma escolar es en definitiva incapaz de garantizar la igualdad social; por lo tanto, si realmente se quiere poner fin a la desigualdad económica y social, habrá que actuar

políticamente y enfrentarse 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 (Alonso Hinojal, 1980; De Pablo, 1983: 128-130).

«Las diferencias entre las escuelas tienen muy poco efecto sobre lo que ocurra 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 adultos. Si queremos igualdad económica en nuestra sociedad, habrá que obtenerla por un cambio de nuestras instituciones económicas, no de nuestras escuelas» (Jenks 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 no 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» (Jenks y Bane, 1985: 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 (...) disminuir 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 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 un socialismo. Todo lo que quede por debajo de esto conducirá a las mismas decepciones que las reformas de los años sesenta» (Jenks y Bane, 1985: 284-287).

Este informe —como otros de la época publicados en los Estados Unidos, Inglaterra (Cox y Dyson, 1969 y 1970, y Cox y Boyson, 1975, por ejemplo), Francia (Boudon, 1973) y otros países— fue el resultado de la constatación científica del fracaso de la política educativa reformista como dispositivo cultural exclusivo para la corrección de las formas básicas de la desigualdad social. Pero, aun cuando ninguno de ellos partió de un encargo gubernamental, puesto que su origen fue exclusivamente académico, ninguno profundizó tampoco suficientemente en las causas sociales de ese fracaso; en cambio, la primera tarea de la nueva sociología de la educación de los años setenta fue precisamente ésa.

3. La nueva sociología de la educación y sus principales orientaciones

De momento, tras la ruptura definitiva de la unidad teórica del funcionalismo hacia 1970, la institucionalización de la sociología de la educación en los principales países continuó con un ritmo desigual. En Gran Bretaña, concretamente, ese proceso fue relativamente vigoroso hasta 1980; en Francia, el surgimiento de la disciplina data precisamente de los años sesenta y de los primeros setenta; y en Holanda se produjo incluso una diversificación nacional de los enfoques teóricos y las orientaciones prácticas con el apoyo de determinados departamentos universitarios de pedagogía y de sociología y de algunas instituciones no universitarias importantes como la Fundación para la Investigación Educativa. Pero, en otros países, esa evolución no fue tan positiva. En Alemania, concretamente, tras un fuerte despegue de la disciplina a lo largo de una década (1963-1973) —incluyendo la creación de unos veinte institutos de investigación al margen de la universidad— hubo un retroceso franco. Y, en España, su institucionalización como disciplina académica universitaria no se inició hasta el filo de los años ochenta, sin que se haya ampliado hasta ahora notoriamente (Aguilar Ibáñez, 1993; Alonso Hinojal, 1980: 185-213 y 1983; Ortega, 1983, 1987 y 1989b; Subirats, 1983).

La crisis económica de 1973, el aumento notorio del desempleo, la reorientación consiguiente de la política educativa y la crisis general de la sociología occidental por esa misma época (Gouldner, 1979), pueden explicar, al menos en parte, la ambigüedad del desarrollo general de la sociología de la educación en los años setenta y ochenta: desaceleración importante de su institucionalización académica, por un lado; y, al mismo tiempo, reconstrucción crítica y diversificación de la disciplina mediante la recuperación relativa de los clásicos, la aparición de nuevas líneas de investigación y un enriquecimiento teórico y problemático innegable.

Por lo demás, el repaso somero de algunos de los principales desafíos de la civilización actual parece suficiente para hacerse una idea viva de la necesidad

actual de una sociología crítica de la educación: inestabilidad y endurecimiento notorios del mercado laboral; prolongación de la adolescencia y de la juventud, en buena parte como consecuencia del desempleo juvenil; relación de ese mismo problema con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis o dieciocho años de edad y con el fenómeno de la "escuela guardería"; ascendencia creciente de los medios audiovisuales de comunicación de masas — comenzando por la publicidad directa e indirecta— en la configuración de las orientaciones más básicas de la mente humana; interrelación de ese proceso con la expansión del mercado y el retroceso del Estado de bienestar; extensión e intensificación de la mercantilización general de la cultura, la educación y la existencia humana, características de la civilización capitalista; nuevas formas del dualismo escolar tradicional; ascenso del discurso político-educativo de la calidad y la eficiencia y del fracaso escolar y el malestar docente; minusvaloración político-educativa de los contenidos —lo que hay que enseñar— y sacralización de las técnicas didácticas —del cómo hay que enseñarlo—, como nueva versión histórica del formalismo pedagógico tradicional; etcétera.

3.1. De la "nueva sociología británica de la educación" a la microsociología "interpretativa" y etnometodológica

Aun cuando se gestó aquí y allá progresivamente —comenzando por los trabajos de Bourdieu y su equipo en el Centro Europeo de Sociología, y de Bernstein y sus colaboradores en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres— la ruptura definitiva con el funcionalismo como tendencia prácticamente exclusiva de la sociología de la educación se produjo con la difusión de la orientación crítica de la "nueva sociología británica de la educación", tras la publicación en 1971 del *reader*, *Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education*, coordinado por Michel Young, que contó con la colaboración de Bernstein y de Bourdieu. De hecho, esa obra —en la que destacan las hipótesis y los argumentos de Bourdieu, Bernstein y Davies sobre el control y la distribución desigual del conocimiento escolar (Davies, 1983: 95)— se convirtió en la práctica en el hito bibliográfico capital del origen de la nueva sociología de la educación (Young y Whitty, 1977; Bates, 1980; Williamson, 1983: 49-50). Se trataba, en conjunto, de

«una investigación de la organización social del conocimiento en las instituciones educativas (...) Una sociología de la educación que hace del problema 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. Cf. Fernández Enguita, 1990a: 172).

Young, cuyas intenciones eran más bien modestas, no reclamó en principio ninguna originalidad para la nueva orientación heurística. Pero, en la práctica, con los trabajos reunidos en ese libro se esbozaron de algún modo ya los rasgos distintivos de la "nueva sociología británica de la educación". A saber: 1º) decisión de recuperar a los grandes clásicos de la disciplina y su problemática sociológica, con el fin de enriquecer un debate teórico al que se concedió un papel central; 2º) reconstrucción crítica de los datos, "construcción científica" de los problemas a investigar y exigencia de la explicitación sistemática de sus supuestos, por parte de los responsables de la política y la administración educativa, pero también por parte de los propios educadores, cuando se ocupan y hablan del sistema escolar, en tanto que tales educadores; 3º) problematización general de la realidad y del conocimiento, como construcciones sociales cambiantes, y tendencia a la supresión interdisciplinar de las fronteras académicas que separan la sociología del conocimiento de la sociología de la educación; 4º) concepción de la investigación educativa como investigación en el aula, y de la sociología del sistema escolar, como sociología del aula y del centro; 5º) problematización de la educación escolar a partir de la distinción entre *curriculum* "como hecho" y *curriculum* "como práctica"; 6º) radicalización política, con centro en la subversión curricular del control académico, a partir de la confianza en la acción y experiencia de los agentes escolares en el aula como factor del cambio político y social; y, 7º) cierta tendencia al reduccionismo explicativo.

Uno de los primeros en adherirse a esa orientación de la sociología de la educación fue D. Gorbitt, desde la Politécnica de Londres, en 1972: introdujo la denominación de "nueva sociología de la educación", hoy vigente; resaltó la originalidad de la nueva línea de investigación; y potenció la confianza de los especialistas en las posibilidades del cambio educativo y cultural a partir de la experiencia del aula. Según Gorbitt, la cultura y la educación escolar tienen su escenario principal en el aula, y los profesores y los estudiantes son precisamente sus agentes más genuinos. El profesor, en particular, puede convertirse en el motor del cambio y del progreso pedagógico, con la ayuda de la sociología de la educación, si se potencia social y políticamente un nuevo modelo de formación del profesorado y de práctica educativa: profundizando en la comprensión de la profesión de educador; convirtiendo el acto de enseñar en un acto de investigación; y transformando así al docente en investigador en el aula (Alonso Hinojal, 1980: 153-158; 1985: 175-177).

«Lo que se necesita en general es 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» (Gorbutt, 1972: 10. Cf. Alonso Hinojal, 1980: 157).

En el *reader* de 1971, el propio Young intentó legitimar los planteamientos de la nueva orientación de la sociología de la educación apelando vagamente a la autoridad de Marx, Durkheim, Weber y los grandes clásicos en general. Tras él, Gorbutt, con mayor objetividad, situó explícitamente su sociología de la educación en la órbita de los teóricos de "la construcción social de la realidad", Berger y Luckman, y diferenció tres grandes áreas temáticas básicas de la investigación: el conocimiento educativo, las categorías conceptuales del profesor y la interacción en el aula. Y, en general, la "nueva sociología británica de la educación" se distinguió por una serie de supuestos, en parte claramente innovadores y positivos, y en parte más cuestionables, entre los que cabe resaltar los siguientes: 1º) difuminación de los límites entre la sociología de la educación, la sociología del conocimiento y la teoría sociológica en general, en razón del papel central que se concedió a la recuperación de la discusión teórica; 2º) reconstrucción crítica de todos los datos y elaboración autónoma de los propios problemas científicos: criticismo a ultranza; 3º) relativización del conocimiento e incluso de la realidad humana, en tanto que construcción social, con la consiguiente problematización de la verdad, la validez y las diversas epistemologías, en tanto que constructos sociales; 4º) atención al sentido concreto de las categorías conceptuales y las explicaciones de los actores sociales —los profesores y los alumnos, en el caso de la práctica escolar—, y a su construcción social en cada momento mediante la interacción continua entre profesores y alumnos; o, en fin, 5º) análisis de las causas de la reificación y absolutización de determinadas producciones sociales (Alonso Hinojal, 1980: 158-160).

En su afán por "problematizar" el proceso educativo escolar, los diversos comportamientos que lo integran y todo lo que hasta entonces se daba por descontado en general, la nueva sociología británica de la educación se centró inicialmente, ante todo, en el análisis crítico del proceso de producción y transmisión del conocimiento escolar. De hecho, el foco principal de la atención y el esfuerzo de los diversos investigadores —comenzando por Young— fue una problemática específica de la sociología del curriculum y de la interacción en el aula: la naturaleza de la reproducción curricular de la cultura; y el alcance social y las características reales de la interacción 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 curriculum, 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 curriculum 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 la exploración 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 las Escuelas. En la tercera etapa, la de sus escritos más recientes, ha vuelto a referirse a temas más 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).

Por de pronto, se distinguió entre *curriculum "como hecho"* y *curriculum "como práctica"* a partir de la identificación de los dispositivos culturales de la producción y la transmisión del conocimiento escolar y de la investigación de su lógica. El primero es el correspondiente a la definición apriorística tradicional del curriculum por los contenidos básicos de las diversas disciplinas académicas y sus técnicas didácticas. Y, en cuanto al segundo, en lugar de resaltar esa dimensión supuestamente objetiva y acabada del conocimiento, pone el acento en la naturaleza intersubjetiva, creativa y abierta del curriculum: los profesores y los estudiantes son los principales constructores sociales de la realidad escolar; y, por lo mismo, el curriculum debe entenderse siempre como la práctica concreta y más o menos compleja que resulta de la interacción objetiva entre maestros y alumnos mediante las diversas actividades del aula y el centro. Aunque, con esa interpretación de la realidad escolar no sólo puede desmontarse la concepción tradicional del curriculum, sino también cualquier otra práctica del proceso educativo: evaluaciones, exámenes y otros mecanismos de calificación; métodos pedagógicos; formas sociales de autoridad y de disciplina; y demás. De modo que —por poner un ejemplo— el resultado final del proceso educativo

será diferente si las prácticas educativas refuerzan una orientación determinada del conocimiento, la afectividad y el comportamiento u otra distinta.

Al "problematizar" e interpretar de ese modo el proceso escolar, la sociología británica de la educación demostró que el sistema escolar puede utilizarse —y se utiliza, normalmente, de hecho— como un dispositivo cultural y educativo eficaz de la dominación social y política en la civilización actual, e insistió además en la posibilidad de la construcción de una cultura del aula y del centro democrática alternativa (De Pablo, 1983: 131-133). Pero, al encerrarse en la perspectiva demasiado estrecha del aula y del centro escolar, olvidándose de la dialéctica conjunta de la civilización capitalista actual, corrió también el peligro de incurrir en un relativismo extremo y sólo aparentemente radical, que fue precisamente lo que ocurrió al final. De hecho, el propio Young reconoció ese tipo de riesgos muy pronto.

«Las prácticas que permiten a la sociedad seguir funcionando y ocultan las dimensiones ideológicas de las nociones de 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. Cf. Alonso Hinojal, 1985: 176).

Y otros sociólogos se distanciaron progresivamente de esa orientación de la nueva sociología británica de la educación para optar, en cambio, por un análisis teórico más riguroso y un compromiso social y político más objetivo y más serio (Sharp, 1988: 73-82).

Por lo demás, la nueva sociología británica de la educación de Young y otros autores británicos (Young y Whitty, 1977; Keddie, 1973; Wood, 1979) fue sólo la expresión más válida y mejor acabada de un movimiento teórico más general que aprovechó la crisis de la sociología occidental (Gouldner, 1979) y el relativismo filosófico extremo de esos mismos años para potenciar la orientación subjetivista de la microsociología de la educación desde la

«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).

Ese fue, en particular, el caso de la publicación de *La construcción social de la realidad*, en 1968, de Berger y Luckmann, una obra meritoria, que se convirtió en el pilar teórico básico de la orientación subjetivista e idealista de la microsociología. Aunque no fue, desde luego, el único. También influyó

notoriamente *La estructura de las revoluciones científicas*, de Kuhn (1962), y la tendencia más relativista de la nueva filosofía de la ciencia en general.

«El mismo año, 1968, vio también la publicación de 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 des-reificar 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 *ingenue*. 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).

La secuencia básica de la orientación subjetivista de la nueva sociología de la educación fue, pues, aproximadamente la siguiente: repudio inicial e internamente poco diferenciado de la sociología funcionalista de la educación, por diversas razones, pero, sobre todo, por su ignorancia de los profesores y los estudiantes como agentes de la construcción de la cultura y la educación escolar; rechazo del modelo epistemológico positivista, con el consiguiente desplazamiento de la macrosociología por la microsociología, de la metodología cuantitativa por la cualitativa, de la temática de las relaciones entre educación y empleo por la de la dimensión simbólica de la cultura y la educación escolar, con la problematización consiguiente de todas las categorías y otros aspectos más secundarios; y reestablecimiento final del dualismo epistemológico diltheyniano entre "explicación" y "comprensión" y potenciación posterior de la microsociología "interpretativa" y la etnometodología —interaccionista, fenomenológica, humanista, etcétera— subjetivista, aunque con un predominio claro de los especialistas en didáctica y estudios curriculares sobre los sociólogos (Alonso Hinojal, 1980: 31-46 y 134-184; 1984: 177).

La contraposición entre la perspectiva metodológica cualitativa y la cuantitativa no se limitó a la dicotomía de las técnicas de investigación —observación participante, historias de vida, entrevista, estudio de casos, etcétera, *versus* encuesta, cálculo estadístico y, en lo posible, experimentación—, sino que se fundamentó también epistemológicamente. Halfpenny, por ejemplo, distinguió, en 1979, cuatro grandes paradigmas: el *positivista-empirista* tradicional; el *estructuralista*, de los funcionalistas y de los nuevos teóricos de la reproducción; el *interpretativo*; y el *etnometodológico* (Alvira, 1983: 58).

La microsociología "interpretativa" parte del supuesto de la superficialidad de lo cuantitativo y se centra consecuentemente en lo cualitativo: lo fundamental

es cómo interpretar los datos cualitativos. Teóricamente se apoya, o en la versión fenomenológica del interaccionismo simbólico de Cooley y Mead (interpretando *intencionalmente* todos los datos como datos de la conciencia), o, más comúnmente, en la síntesis ecléctica de ésta y otras matrices teóricas de las ciencias sociales. Y, con ese tipo de fundamento epistemológico, teórico y metodológico, ensaya la "interpretación del sentido" de los datos cualitativos, partiendo de la interacción de los agentes escolares, de la "comprensión" de la actividad significativa de cada individuo y de su capacidad de resistencia frente al orden cultural dominante y su sistema de valores, con algunos resultados estimables.

«El llamado "enfoque interpretativo", producto de una simbiosis entre el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), el conductismo social 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).

El interaccionismo simbólico fue otro producto científico de la reacción general de la época contra el funcionalismo y su énfasis excesivo en la estructura social objetiva, en la estabilidad social y en la supuesta neutralidad ideológica de la sociología y del sistema escolar. Puso principalmente el acento en el individuo, y no en la sociedad, y en su conciencia, su intención, su actividad significativa y su capacidad de resistencia. Por eso resultó tan atractivo para quienes se oponían al cientifismo positivista de los sociólogos funcionalistas desde el compromiso social y político con los grupos sociales subalternos, estudiando cada escuela a partir de la interacción de los profesores y los estudiantes en el aula. Pero, como eso se hizo minusvalorando o ignorando los condicionamientos estructurales objetivos, externos e internos, de lo que ocurre en el aula, hubo, en definitiva, bastante más retórica voluntarista que análisis riguroso.

La orientación etnometodológica de la microsociología escolar es aún más amplia y subjetiva que la interpretativa. En un principio, la etnometodología escolar se entendió básicamente como una aproximación empírica a lo que pasa en el aula desde distintas perspectivas teóricas. Su principal centro temático de interés fue el uso del lenguaje y las reglas que definen su sentido. Se buscó la recuperación del sentido subjetivo de la construcción social de la cultura del aula por los estudiantes y los profesores partiendo de los datos cualitativos, pero sin abordar la problemática epistemológica de su interpretación. Los etnometodológicos resaltan la recreación subjetiva de la cultura escolar e interpretan

el cambio educativo como el resultado espontáneo de la interacción en el aula, y, en todo caso, en el centro, pero prescinden del estudio de la interrelación dialéctica entre el medio escolar y el medio cultural del que forma parte y sin el que no puede entenderse bien lo que sucede en el aula.

En conjunto, la microsociología de la cultura y la educación escolar prescinde de la problemática de la explotación y de la dominación de unos hombres por otros, con lo que cae fácilmente en el solipsismo teórico y en la impotencia política. Verbalmente, muchos microsociólogos del aula apuestan por el progresismo e incluso por el radicalismo político, pero, al "problematizar" el conocimiento en forma extrema, incurren fácilmente en el ultrarrelativismo epistemológico, el voluntarismo idealista y en un radicalismo político verbal, impotente e incluso conservador, por su divorcio de la realidad y de su comprensión rigurosa (Dale, 1986; 54-55; Sarup, 1978 y 1986).

«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 es producto de la interacción. Es decir, el significado viene "dado" por las situaciones, pero también es creado por los estudiantes en sus interacciones dentro de aula. Además, la construcción social del significado por parte de profesores y alumnos plantea una vez más cuestiones acerca de la naturaleza objetiva del conocimiento 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 de sus mundos. 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).

«La nueva sociología ha despojado al currículum 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 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 en el mundo 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. Cf. Giroux, 1990: 68-69).

Suponer que los agentes directamente implicados en la producción y la difusión del conocimiento escolar —los profesores y los estudiantes— están en condiciones de descubrir por sí mismos la condición ideológica de ese conocimiento y de construir 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 lo hace 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 histórico-cultural podrá descubrirse por qué se producen esos conocimientos y no otros distintos, y por qué se producen como se producen; y, en cuanto a la fe en la posibilidad de transformar la sociedad civil y política a partir de la “problematización” y del análisis crítico del conocimiento dominante exclusivamente, parece algo aún más ilusorio (De Pablo, 1983: 136-137).

3.2. Modelo neoweberiano: credencialismo y segregación escolar

Prácticamente al mismo tiempo que la microsociología subjetivista de la cultura y la educación escolar surgió también una macrosociología objetivista, con centro en el problema del fracaso escolar y de la selección académica, aunque igualmente reduccionista: de hecho, con su tesis central sobre la cultura y la educación escolar como reproductoras y legitimadoras de la desigualdad de clase en la civilización capitalista vino a ser una especie de reverso “progresista” del funcionalismo técnico y meritocrático “conservador”. Según esa tesis capital,

«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 del marco más general de esa teoría de la reproducción, cabe distinguir, al menos, tres modelos básicos: 1º) el modelo neoweberiano de Collins, Tomlinson y algún otro autor; 2º) el modelo ecléctico de Bourdieu, Foucault y Bernstein, aunque con un sesgo weberiano en el caso de los dos primeros y durkheimiano en el tercero; y 3º) el modelo neomarxista de Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis.

El modelo neoweberiano, concretamente, aparte de apoyarse en el método y las fuentes sociohistóricas, resalta sobre todo la importancia de la cultura y la educación escolar como arma de poder de las clases y los grupos sociales privilegiados y como dispositivo cultural para la legitimación credencialista de la jerarquía del poder y de la posición laboral y social, característica de la civilización capitalista.

«Para esta corriente, de inspiración weberiana, la escuela era simplemente 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).

3.2.1. R. Collins: “pruebas de linaje”, diplomas escolares y clausura profesional

El planteamiento básico del credencialismo de Collins (1971, 1974, 1979, 1989) es claro: las unidades básicas de una sociedad son las clases y los grupos sociales con una cultura o una subcultura común; esas organizaciones sociales (y los individuos que forman parte de ellas, dentro de cada una de ellas) compiten constantemente entre sí por el poder, el prestigio y la riqueza; y la función principal del sistema escolar es la reproducción y la legitimación de las culturas de determinados grupos sociales privilegiados dominantes y de la posición que ocupan dentro de la jerarquía social.

Ante todo, se desmonta críticamente el modelo tecnocrático y meritocrático funcionalista sobre la relación 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 en los 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 cualificadas».

«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 los 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 dónde se aprenden verdaderamente 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).

Al rebatir la tesis funcionalista de la relación entre educación y empleo, Collins conecta con la tradición heterodoxa de la sociología norteamericana que va de Th. Veblen a W. Wright Mills y se apoya especialmente en la perspectiva weberiana de la sociología de la educación como sociología de la dominación. Según él, la sociología histórica demuestra que el motor del desarrollo del sistema escolar de Estados Unidos no fue la presión de las necesidades técnicas y objetivas de la civilización capitalista, sino la competencia entre determinadas clases sociales y grupos de estatus para reproducir y legitimar su posición social privilegiada. De hecho, lo más importante de la educación escolar no son los

conocimientos objetivos y las habilidades técnicas directamente o indirectamente relacionadas con la división del trabajo, sino el sistema de hábitos culturales (formas de hablar y de vestir, maneras, costumbres, preferencias estéticas, etcétera) propio de los principales grupos de estatus. Y, por lo mismo, aun cuando hay una relación objetiva entre la educación escolar y el empleo, la clave de esa relación no es la cantidad y la calidad de los conocimientos objetivos de los alumnos, sino la integración de éstos en una subcultura académica determinada y el rango que le corresponde a la misma dentro de la jerarquía del poder y de la posición social (Alonso Hinojal, 21-24; Medina, 1987: 145-151).

De hecho, el aprendizaje de los requisitos profesionales cognitivos es básicamente laboral, y no escolar. Es más: este último puede ser contraproducente.

«¿Qué es lo que se aprende 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 a 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 sugiere que el sistema educativo es muy ineficiente como un medio de aprendizaje de las técnicas de un trabajo» (Collins, 1989: 29).

La estrecha correlación entre origen social y éxito escolar se explica precisamente porque la educación escolar es sólo aparentemente neutral. Lo más importante de esa educación no es la transmisión de conocimientos objetivos, ni el fomento de hábitos y capacidades intelectuales y morales culturalmente neutrales, sino la inculcación del sistema de ideas, creencias y valores y de los modales y hábitos sociales de la cultura de la clase media tradicional y otras clases y grupos sociales privilegiados. De hecho, hay muchos síntomas que lo prueban, comenzando por la importancia escolar del deporte y de las actividades no académicas en general.

«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 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 no 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" meritocrática libre y abierta universal (una auténtica "igualdad de oportunidades"), sino más bien un sistema de cooptación y padrinazgo por parte de determinadas clases y grupos sociales privilegiados que promocionan a sus propios miembros y a otros estudiantes que logran integrarse en ellos a costa de renunciar a sus propias raíces sociales y culturales familiares, étnicas o de clase (Forquin, 1985: 201-203).

Como los requisitos cognitivos específicos de la mayor parte de los empleos se adquieren en el trabajo, a la hora de seleccionar a los diferentes candidatos para un determinado empleo, los empresarios se interesan bastante más por los rasgos de su personalidad como trabajadores potenciales que por sus capacidades cognitivas y sus cualificaciones preprofesionales concretas. Establecen prerequisites de educación formal y exigen determinados títulos académicos, pero no los valoran como indicadores de las capacidades reales y de la competencia profesional de los candidatos a un puesto de trabajo, sino como "credenciales" de un estilo cultural y una psicología personal determinados. Los títulos —al menos cuando son muchos y/o difíciles de obtener— son, sobre todo, una garantía de la orientación personal hacia el éxito económico y social y los valores de la civilización capitalista en general, y, en ocasiones, además, el certificado decisivo de un origen familiar "puro"; y si confieren un prestigio, es por su relación con la lucha competitiva por el acceso a *status* superiores, aun a costa del compromiso activo con el ejercicio directo o indirecto de la explotación y la dominación.

«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 graduaciones 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 un determinado 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 de 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 la 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).

Así entendidos, los títulos y las credenciales académicas vienen a ser el equivalente actual de la "prueba de linaje" y otros mecanismos tradicionales de la "clausura profesional" de los empleos más o menos privilegiados. Aparentemente parecen racionales y funcionalmente necesarios, pero en la práctica constituyen un recurso cultural decisivo para conseguir "sinecuras" ocupacionales, controlar determinados empleos al margen de la supuesta lógica competitiva del mercado laboral, y monopolizar las posiciones clave y más privilegiadas de la división del trabajo, de modo que, desde ese punto de vista, el sistema escolar aparece fundamentalmente como un sistema de cooptación, de padrinazgo y de clausura profesional, con el examen como principal instrumento formal.

«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).

De hecho, Collins abre su investigación básica significativamente con esta larga cita de Weber, a modo de confirmación de su tesis básica:

«El papel jugado en tiempos pretéritos por la "prueba de linaje" como un prerequisite para la igualdad de nacimiento, el acceso a nobles prebendas y dotaciones, y, dondequiera que la nobleza retenía un poder social, para la cualificación para los cargos oficiales, lo desempeña en nuestros días 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 los 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 curriculum 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, 1989: 5. Cf. Weber, 1979: 751-752).

Collins no es el único representante de la interpretación credencialista de la relación entre educación y empleo. F. Parkins (1979), por ejemplo, la enriqueció con nuevas precisiones. Las pruebas de los mejores empleos se diseñan en función de aquellas "cualidades" personales de los candidatos que dependen de su educación en una determinada cultura de *status*. Y las profesiones realmente competitivas —como las del deporte, el arte o el espectáculo—, son muy distintas de las profesiones en las que se ejerce el "cierre laboral": las primeras son objeto de una crítica y una evaluación pública más o menos constante, no están condicionadas por el estatus o las credenciales académicas de sus profesionales, y no pueden transmitirse fácilmente de padres a hijos; pero las segundas son monopolizadas, en la práctica, por quienes las controlan y se valen de ese control para restringir la oferta de trabajo y acaparar legalmente (mediante la licencia pública) los servicios profesionales, enmascarando las diferencias de la capacidad de sus miembros, al dar por supuesto que todos ellos son igualmente competentes en el desempeño de la profesión.

3.2.2. S. Tomlinson: de la infancia deficiente al "niño con necesidades especiales"

Aunque prescinde del análisis de lo que ocurre propiamente "dentro de la escuela", el credencialismo neoweberiano tiene un fondo relativo de verdad incuestionable, que puede reforzarse, además, con la interpretación neoweberiana de la educación especial por parte de Sally Tomlinson, autora de dos estudios monográficos —uno etnográfico (1981) y otro macrosociológico (1987)— basados en la experiencia histórica británica.

«La perspectiva particular de este libro es la del conflicto estructural, y desde ella se abordan los intereses de los diferentes grupos relacionados con la educación especial, el poder y los recursos de que disponen, las creencias, ideologías y racionalizaciones que emplearon para legitimar sus prácticas y la forma en que estas prácticas inciden sobre los clientes relativamente impotentes de la educación especial».

«Se ha subrayado también la imposibilidad de una comprensión acabada del desarrollo y de los cambios habidos en la educación especial sin un estudio histórico de los orígenes sociales de esa parte fundamental del sistema educativo. El objetivo general del libro es la introducción de la "imaginación sociológica" en un área hasta hoy dominada por los enfoques de la medicina, la psicología y la filosofía, así como un primer apunte sobre cómo abordar sociológicamente la problemática y los debates de la educación especial. Porque, si realmente se quieren satisfacer las necesidades especiales de los niños, habrá que partir de la comprensión de la educación especial como un proceso social y en un contexto social y político determinado» (Tomlinson, 1987: 182).

«Por de pronto, si bien la atención preestatal inicial de la educación especial puede aparecer como divorciada de los intereses sociales y como producto exclusivo de la filantropía o la caridad de algunos hombres, no fue realmente así, ya que, desde un principio, hubo importantes intereses económicos y sociales involucrados en ese proceso. A saber: los intereses económicos y sociales de conjunto de una sociedad industrial en desarrollo que aconsejaban el fomento de la productividad económica y la autonomía personal del mayor número posible de ciudadanos; los intereses políticos de su clase dirigente, que, en su obsesión por la conservación del orden y del control social, tendió a identificar a los deficientes con los grupos socialmente conflictivos; y, en fin, los intereses profesionales, e igualmente particulares, de los médicos y demás expertos de la educación especial que luchan por la hegemonía profesional y el control técnico de la educación especial. Por lo tanto, sociológicamente, la historia de la educación especial debe interpretarse en función de los beneficios que ha proporcionado a una sociedad industrial en desarrollo, al sistema educativo normal y de masas en su conjunto —en tanto que "subsistema" del mismo— y a los médicos, psicólogos, educadores y demás profesionales que fueron apareciendo históricamente como expertos en este campo educativo» (Tomlinson: 29).

«El desarrollo de la educación especial a lo largo del siglo xx puede comprenderse en función de los amplios intereses de los grupos profesionales más influyentes implicados en el mismo: médicos, psicólogos, técnicos de la administración educativa y educadores. Aunque todos reconocieron su interdependencia, en el plano teórico, en la práctica lucharon siempre por aumentar su propia influencia y por la hegemonía profesional. Desde que se impuso la idea de la selección de los candidatos potenciales de la educación especial por un "equipo" multiprofesional, a principios del siglo xx, no se les pudo ya ignorar. Aparte de que, con la creación paralela de todo un conjunto de grupos profesionales auxiliares —trabajadores sociales, psiquiatras, logoterapeutas, asesores, asistentes sociales, fisioterapeutas y expertos en la educación para el bienestar, la libertad vigilada y la atención sanitaria a domicilio, entre otros— aumentaron también, inevitablemente, las perspectivas especializadas, la oferta académica y mercantil de las diferentes áreas de "conocimiento" en educación especial

y las profesiones interesadas en la expansión general y en la complejización interna de este subsistema educativo».

«En cualquier caso, las perspectivas de la medicina, la psicología y otros saberes académicos y la acción de los diferentes expertos profesionalmente involucrados en la educación especial estuvieron también condicionadas por la estructura de la civilización industrial y por las contradicciones sociales de la misma. De hecho, prácticamente hasta ayer mismo, se insistió siempre en la necesidad de economizar los recursos destinados a los deficientes y de garantizar, en lo posible, su productividad económica y su autonomía como ciudadanos. Con esa misma lógica argumental de la máxima eficiencia económica, se impuso también, desde 1870 hasta hace bien poco, la segregación de los minusválidos y de los deficientes en general, como la fórmula institucional más idónea para garantizar su preparación como fuerza de trabajo y la mayor eficiencia de la escuela ordinaria. Pero, hoy está aún por resolverse la atención educativa y el control político de la infancia y la juventud “conflictivas” sin grandes costas y garantizando, al mismo tiempo, su productividad económica y su autonomía social y política» (Tomlinson, 1987: 12-13).

Los primeros en fomentar la educación especial de los ciegos, sordos y otros minusválidos con deficiencias orgánicas notorias no fueron los religiosos, sino algunos hombres de negocios movidos por razones económicas y filantrópicas. En las últimas décadas del siglo XIX, pasó al primer plano el problema del control político de la infancia conflictiva de la clase obrera: había que “vigilar y educar” a los “niños socialmente peligrosos” porque podían desafiar el orden social con “sus vicios, su locura o su imprevisión” (Comité Egerton, 1889). De hecho, tras el establecimiento legal de la educación obligatoria de todos los niños, en 1870, se produjo la primera expansión importante de la educación especial. Con ello, surgió el conflicto entre los profesores de educación especial y los de la escuela normal (mejor considerados e interesados en librarse de los niños problemáticos), y se intensificó la pugna previa entre religiosos, educadores, administradores y médicos por la hegemonía profesional: en parte por sus diferentes intereses corporativos; y en parte por sus visiones muchas veces enfrentadas frente a la cuestión crucial de los criterios y los dispositivos técnicos y sociales más idóneos para la selección de la infancia deficiente, su segregación escolar y la evaluación de su educación especial en general.

El estatus de los profesionales depende, en general, de su habilidad relativa para vender su trabajo, aumentar su clientela, desarrollar prácticas burocráticas y rodearse de un aura de misterio con la ayuda del esoterismo científico, la mística profesional, el carisma de grupo y el discurso de la filantropía, el humanitarismo, el servicio al Estado y las grandes palabras en general. Ahora bien, en el caso de la educación especial, hubo una definición político-administrativa de la misma desde 1870, y una definición psicológica desde comienzos del nuevo siglo. Pero, aun cuando los psicólogos irrumpieron, con su mística y su retórica profesional original, su arsenal de baterías de tests mentales y su diagnosis técnica particular

para cuestionar la definición político-administrativa de la burocracia médica, fue esta última la que se impuso, en un principio, con su lenguaje y sus técnicas profesionales. Por dos razones básicas: el enorme calado popular que siempre tuvo la mística profesional de la medicina; y el reforzamiento del discurso médico de la época con la autoridad “científica” de la taxonomía biológica, la noción darwiniana de los cambios somáticos y la influencia ideológica del movimiento eugenésico, que estigmatizó a las clases trabajadoras y la cultura popular. Por lo demás, desde 1914, la ley facultó a la autoridad administrativa local para imponer a los padres afectados —generalmente, de clase obrera— la educación especial de sus hijos con el procedimiento expeditivo de una “certificación oficial”.

Entre finales de los años veinte y la ley de educación de 1976 (que incluyó la educación especial en la nueva escuela comprensiva o común de la enseñanza primaria y secundaria), se entró en una nueva fase, de transición entre el modelo médico y el modelo educativo, pero con una gran ambigüedad teórica y lingüística y sin cambios reales importantes. El eje principal del discurso ideológico y la propuesta básica del Informe Wood (1929) y del Informe Warnock (1978) fueron idénticos: la “integración” de la mayoría de los niños de educación especial en la escuela común, frente a la “segregación” tradicional de los mismos. Los médicos lograron conservar el control legal de las deficiencias físicas o psíquicas fácilmente definibles, pero la influencia de los técnicos de la administración educativa acabó imponiéndose frente a la de la burocracia médica, en los años cincuenta y sesenta; y, por lo mismo, la categorización médica de la conducta —en términos de “deficiencia” e “incapacidad”— fue sustituida por la distinción entre categorías “normativas” y “no normativas”. Las categorías “no normativas” (deficiencia ligera, aprendizaje lento, inadaptación social, etcétera) se definieron psicológicamente —mediante el cociente intelectual— o en términos puramente descriptivos, como un “handicap”; y este último se explicó por la herencia genética y/o por el medio social primario de los niños, mientras se multiplicaban rápidamente sus modalidades, con el aumento consiguiente de la ambigüedad teórica y lingüística tradicional.

La situación tampoco mejoró significativamente con las reformas de los años setenta. Con su discurso educativo igualitario, el Informe Warnock recomendó la sustitución de la multiplicidad de las categorías del handicap por un elenco reducido de categorías mucho más generales y formalmente “integradoras”: “el niño con necesidades especiales”, “el niño con necesidades de adaptación”, “el niño con dificultades de aprendizaje” y otras del mismo tenor. En el plano teórico, se distinguió también entre la deficiencia “normalizada” severa y la ligera, propugnando la integración de todos los niños recuperables en la escuela comprensiva. Pero, en la práctica las distintas modalidades de atraso se

multiplicaron nuevamente, tras definir las significativamente desde la perspectiva profesional especializada de los nuevos expertos o de los tradicionales: niños afásicos, disléxicos, deficientes psíquicos, con un handicap social, y así sucesivamente. Aunque eso no fue todo. La ambigüedad expresiva de la nueva legislación educativa reforzó la confusión teórica y semántica tradicional, dejando a la mayor parte del profesorado con la misma carencia de criterios claros sobre la educación especial. Ésta tendió a configurarse en la práctica como un continuo educativo hasta abarcar al 20 por ciento de los niños, con un sesgo muy claro de clase (mayoría absoluta y relativa de niños de clase obrera), de género (tres chicos por chica), de etnia (superrepresentación de determinadas etnias) y de raza (predominio de los niños negros). Verbalmente el énfasis se puso en los derechos de los padres y los alumnos y en su participación en la escuela, pero en ésta continuó habiendo mucho más control político que participación democrática. Se mantuvo a los alumnos de educación especial en "el patio trasero de la escuela" y a sus padres, desinformados e impotentes frente a la mística y la influencia de los profesionales y frente al trato, clasista, del profesorado. Los intereses del profesorado de los alumnos "normales" (exclusión de los niños conflictivos, problemáticos y "difíciles"), los expertos en educación especial (extensión y especialización creciente del sistema), los directores de los centros, los técnicos de la administración, las clases privilegiadas y todos los grupos sociales interesados en el control político de la "infancia con necesidades especiales" continuaron imponiéndose sobre los de los niños de educación especial y los de sus familias. Y la educación especial tendió a funcionar cada vez más como una válvula de escape para los problemas crecientes de la escuela común, hasta el punto de que parece que se está constituyendo un nuevo sistema escolar jerárquico y de triple red (alumnos normales de la escuela pública; alumnos de educación especial, segregados dentro de esa misma escuela estatal; y alumnos de la escuela privada de pago) en sustitución del tradicional (escuela pública; escuela privada; e instituciones de educación especial).

«Para entender el cambio formal e ideológico de la educación especial, hay que comprender las transformaciones del sistema escolar como un todo, y en particular las que se han producido desde que en los años setenta se estableció la escuela comprensiva en la enseñanza media (...) Las clases superiores continuaron haciendo lo de siempre: enviar a sus niños a la escuela privada no subvencionada. Pero (...) la escuela estatal pudo gozar en esa época de una libertad curricular y pedagógica relativa y ejercer su función de control sin interferencias externas. Desde luego, el uso creciente de las clases de recuperación y la multiplicación de las unidades para la atención de los niños difíciles y con problemas de conducta parece confirmarlo así. Porque la escuela comprensiva trató de solucionar el problema de la integración escolar de un número creciente de alumnos de la clase trabajadora mediante su segregación interna dentro de cada centro (...). Y es probable que continúe acogiéndose

en la escuela comprensiva a más niños problemáticos para la organización escolar (...).»

«El que el informe Warnock recomendara la ampliación de la educación especial con los niños recuperables y los niños problemáticos en el mismo momento en el que la escuela comprensiva (e incluso la escuela primaria estatal) andaba a la búsqueda de una justificación racional para excluir de las clases normales a un número creciente de niños no fue, por otra parte, casual. La escuela estatal no puede funcionar eficientemente ni proporcionar los profesionales y los semiprofesionales necesarios sin que se dé algún tipo de educación especial al mayor número posible de niños inconformistas y conflictivos (...) Pero eso no puede hacerse mediante su "segregación" respecto de la escuela normal, porque estaría flagrantemente en contradicción con el igualitarismo ideológico imperante (...) Así se explica que se haya optado por atender al mayor número posible de niños con necesidades especiales dentro de la propia escuela comprensiva (...). Eso llevará, en la práctica, a la segregación interna de un número creciente de niños (de la clase trabajadora y de raza negra, principalmente) en clases y en unidades de educación especial (...), en las que se les proporcionará una "no-educación" que les conducirá, en definitiva, a los peores empleos o al paro. Pero, de ese modo, la educación especial podrá operar como un poder legitimador del desempleo de una parte creciente de la juventud, al considerar sus empleadores potenciales el haber recibido una educación especial —con el estigma histórico que eso conlleva— como algo desfavorable (...).»

«Por otra parte, la expansión de la escuela privada continuó durante los años setenta, coincidiendo con la extensión de la escuela comprensiva (...): creció constantemente el número de padres de clase media que optaron por abandonar la educación estatal para pagar una educación privada, al convencerse de que la escuela comprensiva no podía satisfacer sus propias necesidades: la reproducción cultural de sus hijos como gente de clase media y con una buena posición laboral. El que se esté desarrollando hoy un nuevo sistema escolar de triple red —a base de la escolarización privada de pago, comprensiva o especial de la infancia y la juventud británicas— se deduce claramente de cuanto se ha escrito en este último capítulo. Habrá, ciertamente, determinados solapamientos de las tres redes: muchos niños con "necesidades especiales" se integrarán en la escuela comprensiva para recibir una educación especial en ella; y algunos otros (sobre todo, los de determinadas categorías "normativas", como los ciegos o los sordos), que siempre contaron con una atención independiente, seguirán en las escuelas especializadas. Pero podemos tener un nuevo sistema de triple red, aunque con un solapamiento relativo de la educación independiente, la comprensiva y la especial» (Tomlinson, 1987: 175-178).

3.3. Modelos eclécticos: teoría de la violencia simbólica, genealogía sociohistórica y sociología del lenguaje

3.3.1. P. Bourdieu: poder de la violencia simbólica, función política del sistema escolar y "espiral de la competencia académica"

Aunque acusó la influencia de otros clásicos como Marx, Durkheim y Veblen, la teoría de la violencia simbólica de Pierre Bourdieu corresponde al enfoque neweberiano quizás más original de la sociología de la cultura y la educación

escolar actual. Pierre Bourdieu y sus colaboradores del Centro de Sociología Europea se ocuparon del estudio de la educación escolar desde los años sesenta, siendo la publicación de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* en 1970 (Bourdieu y Passeron, 1977) la síntesis teórica que articuló de modo sistemático los resultados empíricos obtenidos a lo largo de diez años largos, aunque yendo ya bastante más allá de aquellos (Subirats, 1977: 10).

Bourdieu —que contribuyó también al origen de la nueva sociología británica de la educación, a pesar de la incomunicación relativa de las distintas “sociologías nacionales”— presentó su obra, en un artículo sobre el “poder simbólico”, como una síntesis del estructuralismo y la semiótica de Lévi-Strauss y Saussure y la sociología de Marx y de Weber. Pero el marco teórico ecléctico de su sociología de la cultura y la educación escolar incluye también a Durkheim y tiene un sesgo dominante más bien weberiano (Sharp, 1988: 65-73).

«Bourdieu y Passeron intentan analizar la institución escolar en tanto que lugar específico en el que se ejerce la violencia destinada a perpetuar el poder mediante la inculcación de representaciones de legitimidad de un arbitrario cultural. El método para desentrañar minuciosamente estos mecanismos se basará en los trabajos que Max Weber dedicó a las representaciones de la legitimidad, si bien tratarán de corregir, con las aportaciones de Marx, la valoración psicosociológica de las representaciones en la que erróneamente incurre Weber. La escuela aparece pues como instrumento de la dominación de clase y de inculcación de *habitus* que legitiman su carácter arbitrario en último término por la fuerza. Es precisamente este poder oculto el que se trata de desvelar, sin caer en explicaciones subjetivistas, mediante una objetivación del objeto de análisis como hecho social tal y como lo había definido Durkheim» (Varela, 1989: 37).

Ante todo, Bourdieu distingue sistemáticamente entre la estructura social básica de una cultura y la estructura del campo institucional específico de la dominación simbólica; entre las relaciones y los intereses materiales de las clases sociales y sus relaciones e intereses informativos y conceptuales; entre la fuerza física y el poder de la violencia material y la fuerza psíquica y el *poder de la violencia simbólica*. Los *sistemas simbólicos*, que son las diversas instituciones especializadas en la producción y la reproducción de la dimensión simbólica de la cultura, tienen el poder de imponer el dominio cultural, educativo y psíquico de las significaciones más básicas, y de legitimar así la explotación y la dominación de unos hombres por otros: es decir, “enmascarando” la desigualdad y la discriminación social y haciéndolas aparecer como naturales, inmutables y justas con el consenso “espontáneo” de los dominados.

«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).

«{Los} sistemas simbólicos cumplen su función política como instrumentos de dominación, como instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y de conocimiento» (Cf. Sharp, 1988: 66).

Hay, por tanto, dos campos básicos de la conflictividad social y la lucha de clases estrechamente interrelacionados: el campo de la producción material de la riqueza y de la imposición de una determinada forma de reparto de la misma mediante la fuerza física; y el campo de la producción ideológica y de la legitimación de la realidad social mediante la violencia simbólica.

«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 formas eufemizadas de la lucha ideológica de clases» (Cf. Sharp, 1988: 67)

«{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)» (Cf. Sharp, 1988: 66).

Por otra parte, como consecuencia del desarrollo histórico intensivo del campo simbólico de la cultura desde el Renacimiento para acá, surgió el campo *intelectual* contemporáneo. Este campo especializado en “la competencia por la legitimidad cultural”, está constituido por un conjunto jerarquizado de sistemas simbólicos (escuela, academias, grandes medios de comunicación de masas, etcétera), tiene sólo una autonomía relativa respecto del poder económico, político y religioso, y se distingue por la retórica ideológica de la autonomía e independencia de esos mismos sistemas simbólicos, como principales consignas.

«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» (Cf. Sharp, 1988: 72).

Al igual que en el caso de cualquier otro sistema simbólico, la función principal del sistema escolar es la política (la reproducción y la legitimación del sistema de clases y de sus relaciones de fuerza características) y no la intelectual (la transmisión, la inculcación y la conservación de la cultura “académica”). Más concretamente: la integración intelectual y moral de los ciudadanos mediante la inculcación del sistema de *habitus* (de orientaciones cognitivas, normativas y afectivas de origen cultural y educativo) característico de las clases cultivadas, con el reforzamiento consiguiente del sistema de clases y de sus relaciones de fuerza.

«Fuerza formadora de hábitos», la escuela proporciona a quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta, no tanto esquemas de pensamiento específicos y particularizados, sino esa disposición general generadora de esquemas específicos, susceptibles de aplicación en diferentes campos del pensamiento y de la acción, que se puede denominar *habitus* cultivado» (Bourdieu, 1967: 181).

«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 se 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).

«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).

Según esto, el poder de la violencia simbólica escolar radica en la imposición sistemática y sutil de la *arbitrariedad cultural* por un poder pedagógico igualmente arbitrario mediante la inculcación ideológica de un *programa latente*.

«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).

La escuela reproduce y conserva la subcultura de los grupos sociales privilegiados como la cultura legítima, presentándola arbitrariamente como "la cultura" y reforzando de paso la "ilegitimidad" tradicional de las culturas

"vulgares" populares. Se insiste en su naturaleza "técnica" para dificultar un análisis más profundo del sistema escolar. Se resalta su dimensión académica, cuando esto nunca es, en realidad, lo más importante: de hecho, un bajo rendimiento académico puede ir aparejado con un rendimiento institucional alto. Y se enmascara su función política con el aumento de su autonomía institucional, la libertad de cátedra y la retórica de la independencia, la neutralidad y la libertad escolar en general.

«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: 236).

«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 blanca 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: 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, 1977: 207).

«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 la independencia y de la neutralidad, es decir, disimular las funciones sociales que lleva a cabo y que, por lo tanto, realiza más eficazmente» (Bourdieu y Passeron, 1977: 229).

«El sistema de enseñanza tradicional debe a su autonomía relativa el poder aportar una contribución específica a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase porque le basta con obedecer a 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 hereditaria del capital cultural, y su función ideológica de enmascaramiento de esta función, acreditando la ilusión de su autonomía absoluta» (Bourdieu y Passeron: 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 con 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: 255).

Lejos de ser independiente, la cultura y la educación escolar, con su triple soporte social, lingüístico y técnico, configuran la psicología típica del estudiante mediante el sistema de *habitus* intelectuales, comportamentales y afectivos característico de la pequeña burguesía y la burguesía cultivadas, con la consiguiente ventaja para los "herederos" de la misma (Bourdieu y Passeron, 1967).

«La institución escolar en su conjunto, desde la organización del trabajo estrictamente individualista que impone, hasta los esquemas clasificatorios que emplea en sus operaciones de clasificación y que privilegian siempre lo original en detrimento de lo común, pasando por los propios contenidos que enseña y la manera de enseñarlos, tiende a reforzar la inclinación al individualismo o al egotismo que los hijos de la pequeña o de la gran burguesía llevan al sistema» (Bourdieu, 1988: 425).

«La ideología es una ilusión interesada, pero bien fundamentada. Los que invocan la experiencia frente a la erudición tienen a su favor toda la verdad de la oposición entre el aprendizaje familiar y el aprendizaje escolar de la cultura: la cultura burguesa y la relación burguesa con la cultura deben su inimitable carácter al hecho de que (...) se adquieren, prescindiendo del discurso, mediante la inserción precoz en un mundo de *personas, prácticas y objetos cultivados*» (Bourdieu, 1988: 73).

La afinidad diferencial del lenguaje académico y el lenguaje familiar y de clase desempeña, desde luego, 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 *cursus* y, en grados diversos, en todas las carreras universitarias, incluso en las científicas. Más aún, la lengua no es solamente 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 origen social y 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 de que dispone cada individuo 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).

En ese sentido, el caso concreto de la lección magistral, con su ritmo temporal característico, con su topología del aula, tan concreta, y con su imbricación con un determinado tipo de relaciones entre profesores y alumnos, es, sin duda, muy ilustrativo.

«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 coacciones 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: 158-159).

Las relaciones sociales (comenzando por las "distancias" relativas entre profesores y alumnos) y las formas de integración simbólica y técnica más regulares características de la experiencia escolar explican ya de por sí, en buena parte, la distribución desigual del éxito y el fracaso entre los estudiantes según su extracción social, e incluso la autoexclusión y la autolegitimación de ésta por parte de los malos estudiantes. Pero la cultura y la educación escolar cuenta también con una serie de artilugios técnicos especializados, con centro en el examen, que consolidan esos resultados generales y cuya importancia va en aumento según se asciende por su gradiente académica.

«Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar (o a reforzar) unas diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, así mismo y de esta forma, las conductas destinadas a aproximar el ser real al ser oficial» (Bourdieu, 1988: 23).

«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, por ejemplo, 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 se 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).

Otro punto importante de esta sociología de la cultura y la educación escolar es la interpretación de la "explosión educativa" de la segunda mitad del siglo xx y su relación con las diferentes *estrategias escolares* y con las armas culturales particulares de las clases y los grupos sociales privilegiados más importantes; el *capital cultural*, de los intelectuales; el *capital económico*, de la burguesía; y el *capital social*, de los altos funcionarios y la élite de los médicos, los abogados y otros profesionales liberales (la clase media tradicional) y de otros grupos sociales actuales similares.

«De hecho, las fracciones más ricas en capital cultural se inclinan a invertir preferentemente en la educación de sus hijos al mismo tiempo que en las prácticas culturales apropiadas para mantener y acrecentar su particularidad específica; las fracciones más ricas en capital económico relegan las inversiones culturales y educativas en beneficio de las inversiones económicas, mucho más, sin embargo, los patronos industriales y comerciales que la nueva burguesía de los cuadros del sector privado, que manifiesta la misma preocupación por la inversión racional, tanto en el terreno económico como en el de la educación» (Bourdieu, 1988: 118).

«La reconversión del capital económico en capital escolar es una de las estrategias que permiten a la burguesía industrial y comercial mantener la posición de una parte o de la totalidad de sus herederos, al permitirle apropiarse de una parte de los beneficios de las empresas industriales y comerciales bajo la forma de salarios, modo de apropiación mejor disimulado —y sin lugar a dudas más seguro— que la renta» (Bourdieu, 1988: 137).

«[Hay así] una intensificación de la competencia por las titulaciones académicas a la que ha contribuido mucho, sin duda, el hecho de que las fracciones de la clase dominante (patronos industriales y comerciantes) y de las clases medias (artesanos y comerciantes) más ricas en capital económico, para asegurar su reproducción, han tenido que intensificar con gran fuerza la utilización que antes hacían del sistema de enseñanza» (Bourdieu, 1988: 129).

«Relativamente provistos de las dos formas de capital pero demasiado poco integrados en la vida económica como para comprometer en ella de forma activa su capital, los miembros de las profesiones liberales (y en particular los médicos y los abogados) invierten en la educación de sus hijos, pero también, y sobre todo, en unos consumos apropiados para simbolizar la posesión de los medios materiales y culturales aptos para ajustarse a las reglas del arte de vivir burgués y capaces de asegurarse con ello un *capital social*, capital de relaciones mundanas que pueden, llegado el caso, proporcionar “apoyos” útiles, capital de honorabilidad y respetabilidad que a menudo es indispensable para atraerse o asegurarse la confianza de la buena sociedad y, con ello, su clientela, y que puede convertirse, por ejemplo, en una carrera política» (Bourdieu, 1988: 118).

Esa diversidad de “inversiones culturales” implica, naturalmente, unas estrategias escolares igualmente diferentes: la profesional, de la nueva clase media; la humanista, del capital cultural (o simbólico) tradicional; la “económica”, del capital económico; y otras similares. La nueva clase media, excluida del disfrute tradicional del capital cultural, “invierte” en la escuela y reorienta sus enseñanzas en el sentido de la especialización profesional, a costa de la marginación de los estudios humanísticos, para superar su frustración y defender sus intereses laborales. En cambio, la élite cultivada tradicional continúa oponiéndose a esa reorientación profesional del sistema escolar y defendiendo la enseñanza de corte “clásico”, con la autoridad de su antigua prepotencia intelectual. Y, en cuanto al capital económico, aparte de buscar los títulos académicos de mayor prestigio, hace frente al igualitarismo actual, haciéndose con el control de las *Grandes Écoles* y fomentando los lazos entre la universidad y los grandes negocios.

El resultado de todo esto es el aumento constante de la demanda de educación académica y el desarrollo de una auténtica “espiral de la competencia escolar” que lleva, entre otras cosas, a la pérdida de categoría social del profesorado de todos los niveles, la feminización de los profesionales y el alumnado, la inflación de títulos y credenciales y la devaluación radical del bachillerato y las titulaciones inferiores, aunque sin romper la lógica credencialista del sistema ni mermar su eficacia enclausuradora.

La jerarquización se vuelve más sutil y aparecen numerosas “vías muertas” para eliminar progresivamente el excedente de alumnos y reproducir la desigualdad estructural tradicional entre los “herederos” y los “otros estudiantes”. Las mujeres son canalizadas en su mayoría hacia las posiciones académicas secundarias y los estudios más afines con los roles femeninos tradicionales. Los estudiantes más modestos tienden a integrarse en las especialidades menos prestigiosas y competitivas. El proceso de integración académica y de devaluación credencialista de esas nuevas clientelas escolares se refuerza con la práctica del *numerus clausus* y con la potenciación de la predeterminación escolar de las

trayectorias profesionales y los estatus laborales más rentables (Bourdieu, 1988: 129-134). Y, todo ello, mientras las posiciones de los titulados en el mercado laboral mejoran en general a costa de quienes carecen de credenciales; y sin que desaparezca la ideología carismática personalista tradicional y su influencia sobre las clases subalternas, comenzando por la fracción de la clase obrera políticamente más consciente y más combativa, en contraste con la desilusión escolar y la “contracultural” juvenil alternativa de sus propios hijos.

«Vemos, pues, cuán ingenuo sería tratar de reducir a un proceso *mecánico* de inflación y devaluación el conjunto de transformaciones que, tanto en el sistema escolar como fuera de él, han estado determinadas por el masivo crecimiento de la población escolarizada; y en particular todos los cambios que, a través de las transformaciones morfológicas ocurridas en todos los niveles del sistema escolar, pero también mediante las reacciones de defensa de los tradicionales usuarios del sistema, han afectado al funcionamiento del mismo, como por ejemplo la multiplicación de vías de carrera sutilmente jerarquizadas y de vías muertas sabiamente enmascaradas que contribuyen a complicar la percepción de las jerarquías. Para una mayor claridad, podemos enfrentar dos estados del sistema de enseñanza secundaria: en el estado más antiguo, la propia organización de la institución, las vías que proponía, las enseñanzas que aseguraba, los títulos que otorgaba, descansaban en unos cortes claros, en unas fronteras netas, determinando la división entre la enseñanza primaria y secundaria unas diferencias sistemáticas en todas las dimensiones de la cultura enseñada, unos métodos de enseñanza, unas carreras aseguradas (...). En el estado actual, la exclusión de la gran masa de los hijos de las clases populares y medias no se opera ya a la entrada del bachillerato, sino progresivamente, insensiblemente, a lo largo de los primeros años del mismo, mediante unas fórmulas *negadas* de eliminación con son el *retraso* como eliminación diferida, la *relegación* a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de *estigmatización*, adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la *concesión de títulos devaluados* (Bourdieu, 1988: 153).

«Al no poseer el capital cultural incorporado que es la condición de la apropiación adecuada (según la definición legítima) del capital cultural objetivado en los objetos técnicos, los trabajadores ordinarios están dominados por las máquinas y por los instrumentos a los que sirven más que de los que se sirven, y por los que poseen los medios legítimos, es decir, *teóricos* para dominarlos. Tanto en la fábrica como en la escuela, que enseña el respeto a los conocimientos inútiles y desinteresados y que establece unas relaciones investidas de la autoridad “natural” de la razón científica y pedagógica entre unos individuos y unas actividades *solidariamente jerarquizados*, los trabajadores se topan con la cultura legítima como un *principio de orden* que no tiene necesidad de demostrar su utilidad práctica para resultar justificado (...).»

«El sistema de enseñanza, operador institucionalizado de enclausuramientos —que es a su vez un sistema de enclausuramiento objetivado que reproduce, bajo una forma transformada, las jerarquías del mundo social, con sus segmentaciones según unos “niveles” correspondientes a unos estratos sociales, y sus divisiones en especialidades y en disciplinas, que reflejan hasta el infinito unas divisiones sociales, como la

oposición entre teoría y práctica, concepción y ejecución— transforma, en una aparente neutralidad total, unos enclasmientos sociales en enclasmientos escolares y establece unas jerarquías que no son vividas como puramente técnicas, luego parciales y unilaterales, sino como unas jerarquías totales, fundadas naturalmente, llevando a identificar el valor social y el valor "personal", las dignidades académicas y la dignidad humana (...).

«El desconocimiento de los determinantes sociales de la carrera escolar —y, por consiguiente, de la trayectoria social que ésta contribuye a determinar— confiere a la titulación académica el valor de un derecho natural, y hace de la escuela una de las instituciones fundamentales para el mantenimiento del orden social (...) La ideología carismática que imputa a la *persona*, a sus dotes naturales o a sus méritos, la total responsabilidad de su destino social ejerce sus efectos mucho más allá de los límites del sistema escolar: no existe una relación jerárquica que no deba una parte de la legitimidad que los propios dominados le reconocen a su participación, confusamente percibida, en la oposición entre la "instrucción" y la ignorancia» (Bourdieu, 1988: 393-397).

«Se suele olvidar que toda la lógica específica de la dominación cultural hace que a menudo pueda coexistir y coexistir el más completo reconocimiento de la legitimidad cultural con la protesta más radical de la legitimidad política. Es más, la toma de conciencia política con frecuencia es solidaria de una verdadera empresa de rehabilitación y de restauración de la estima de sí que, pasando por una reafirmación —vívada como liberadora (lo que también es siempre)— de la dignidad cultural, implica una forma de sumisión a los valores dominantes y a algunos de los principios sobre los que la clase dominante funda su dominación, como el reconocimiento de jerarquías ligadas a las titulaciones académicas o a las capacidades que se supone garantiza la Escuela (...).

«De este modo, todo incita a pensar que la fracción más consciente de la clase obrera permanece muy profundamente sumisa, en materia de cultura y de lengua, a las normas y a los valores dominantes; y por consiguiente, profundamente sensible a los efectos de imposición de autoridad que pueda ejercer, incluido el terreno de la política, cualquier poseedor de una autoridad cultural sobre aquellos a quienes el sistema escolar —y éste es uno de los efectos sociales de la enseñanza primaria— ha inculcado un reconocimiento sin conocimiento» (Bourdieu, 1988: 402-403).

«La menor paradoja de lo que se denomina la "democratización escolar" no es que habrá sido preciso que las clases populares, que hasta entonces no pensaban demasiado en la ideología de la "escuela liberadora" o la aceptaban sin saber lo que era, pasen por la enseñanza secundaria para descubrir, mediante la relegación y la eliminación, a la escuela conservadora. La desilusión colectiva que resulta del desajuste estructural entre las aspiraciones y las oportunidades —entre la identidad social que el sistema de enseñanza parece prometer y la que propone a título provisional y la identidad social que realmente ofrece, al salir de la escuela, el mercado de trabajo— se encuentra en la base de la desafección con respecto al trabajo y de las manifestaciones del rechazo de la *finitud social*, que está a la raíz de todas las fugas y todos los rechazos constitutivos de la "contra-cultura" adolescente» (Bourdieu, 1988: 143).

Ciertamente, la matriz heurística y teórica básica de esta sociología de la cultura y la educación escolar es coherente: el sistema escolar se integra dialécticamente en la estructura y la dinámica "materialista" del "campo de poder" en su conjunto; este último viene definido por la relación de fuerzas y la lucha entre el capital cultural, el capital económico y el capital social y sus principales fracciones que pugnan constantemente entre sí para imponer una determinada estructuración jerárquica del poder y la posición social, legitimándola mediante un determinado principio de dominación; y, en ese sentido, esa lucha tiene que librarse específicamente en el "campo intelectual" de los diversos sistemas simbólicos —incluida la escuela— y de la violencia simbólica.

«El campo de poder es un campo de fuerzas definido en su estructura por el estado de la relación de fuerzas entre las formas de poder o entre especies diferentes de capital. Es también, inseparablemente, un campo de luchas por el poder entre detentadores de poderes diferentes, un espacio de juego donde los agentes y las instituciones, que tienen en común el poseer una cantidad de capital específico (económico o cultural, sobre todo) suficiente como para ocupar posiciones dominantes en el seno de sus campos respectivos, se enfrentan desplegando estrategias destinadas a conservar o a transformar esa relación de fuerzas. (...).

«Esta lucha por la imposición del *principio de dominación dominante* que acaba, a cada momento, en un estado de equilibrio en el reparto de los poderes, es decir, en una *división del trabajo de dominación* (a veces querida, pensada como tal y explícitamente negociada), es también una lucha por el *principio legítimo de dominación* e, inseparablemente, por el modo legítimo de reproducción de los fundamentos de la dominación. (...).

«Ningún poder puede contentarse con existir en tanto que poder, es decir, en tanto que fuerza desnuda desprovista de toda justificación, o por decirlo en una palabra, arbitraria. Debe, pues, justificarse por existir y por existir como existe, o, al menos, debe hacer olvidar que radica en lo arbitrario y, por lo tanto, debe hacerse reconocer como legítimo (...). En consecuencia, las *estrategias de reproducción* por las cuales los portadores de las diversas especies de capital trabajan por conservar o aumentar su patrimonio y, correlativamente, por mantener o mejorar su posición en el espacio social, comportan inevitablemente estrategias simbólicas que vienen a legitimar el fundamento social de su dominación, es decir, la especie de capital sobre la cual reposa su poder y el modo de reproducción que a él se asocia inseparablemente (...).

«La estructura del campo de poder depende en cada momento de las especies de capital que intervienen en la lucha por la dominación y también del peso relativo que tienen en la estructura, si bien no cabe duda de que presentan rasgos invariantes a través de las diversas configuraciones históricas» (Bourdieu, 1993: 390-393).

Ahora bien, pese a la complejidad y la riqueza de sus aplicaciones analíticas concretas, el marco teórico de este "constructivismo estructuralista" (Álvarez Sossa, 1996) resulta excesivamente abstracto e ignora parcialmente la complejidad, el dinamismo y las contradicciones de la sociedad real (Martin Carnoy,

1985). La misma transmisión de la cultura burguesa a los propios vástagos de la burguesía, por ejemplo, no se produce sin problemas y encuentra siempre determinadas resistencias; los poderosos no logran imponer "su cultura" a los más débiles en todos los casos y, cuando lo logran, es sólo en un grado o en otro; los dominados pueden aprovechar la experiencia de su integración en la escuela para reforzar sus propias posiciones de clase; etcétera.

La realidad social, tal y como la ve Bourdieu, aparece, básicamente, en definitiva, como un mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria posible, mientras falta en él la base teórica necesaria para la producción de una visión más rigurosa de la realidad y de una política alternativas (Willis, 1986a: 17-22). De hecho, se ha hablado, al respecto, de un "hiperfuncionalismo al revés" o "funcionalismo de lo peor" (Bourricaud, 1971 y 1975) y hasta de "una teoría liberal disfrazada" (Sharp, 1988). También se le ha definido como marxista, cuando no lo es: prescinde de la concepción marxiana del capital; concibe las clases sociales en función de una complicada jerarquía de ocupaciones; olvida que las raíces más profundas de las ideologías se hunden en las condiciones materiales de existencia, en general, y en la organización social de la producción, el intercambio y la distribución de la riqueza, en particular; y explica la civilización capitalista actual desde las posiciones teóricas de un eclecticismo teórico dominado por la sociología weberiana de la dominación (Sharp, 1988: 70-73). Lo que no quiere decir que su contribución a la sociología de la cultura y la educación escolar no haya sido, al mismo tiempo, muy importante.

3.3.2. M. Foucault: genealogía del sistema escolar como aparato disciplinario del orden burgués

Algo similar puede afirmarse, por lo demás, respecto a la teoría foucaultiana de la escuela como aparato disciplinario. Tras la publicación de *La reproducción* en 1970, la aparición en 1975 de *Vigilar y castigar*, de Michel Foucault, proporcionó cierto éxito heurístico y académico a una línea de investigación teórica y sociohistórica realmente interesante sobre el sistema escolar y otros "aparatos disciplinarios" de la civilización contemporánea.

«La aplicación del 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 de 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 la habitual de los historiadores, sino la 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 sociohistórica, 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 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 presuntos valores liberales e igualitarios de la escuela» (Fernández Enguita, 1990: 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 civilización 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 en orden a la construcción cultural y educativa 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. Más que ver en esta alma los restos reactivados de una ideología, reconocería 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, el cuerpo es descubierto como objeto y como blanco del poder, dando origen a una auténtica *microfísica del poder*,

con todo un conjunto de *disciplinas* y de técnicas que posibilitan el control continuo y al detalle de cada individuo. Y esto, tanto en la escuela y la manufactura, como en el ejército, el hospital, el psiquiátrico y la prisión. Es más: esas *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 cultural 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 anátomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas, y que los médicos y 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 les 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: 140-142).

«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, de 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 [en su tratado de las obligaciones de los hermanos de las escuelas cristianas] (...). La minucia 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, llevando 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).

Ante todo, los reglamentos de los colegios, las escuelas elementales, los hospitales o 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 solo un individuo, 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 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 las 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 las 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 al tiempo "iniciático" de la formación tradicional (tiempo global, controlado únicamente por el maestro, sancionado por una prueba única), por sus series múltiples y progresivas. Fórmase toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en su 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 del 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 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 del control de 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 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 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 construir 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 había de ser un operador para la transformación de los individuos: obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir la presa sobre su 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 alumnos, la inexistencia de métodos que permitan reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera, con el desorden y la confusión consiguientes, hacían necesaria la instalación de una serie de controles (...) Tenemos con esto una institución del tipo de "enseñanza mutua", donde están integrados en el interior de un dispositivo 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. Inscríbese en el corazón de la práctica de la enseñanza una relación de vigilancia definida y regulada; no como una pieza agregada y 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 imperinentes, 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, látigos, calabozos), 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, 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 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 humano 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 se los 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 aparato 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 la elaboración de la pedagogía» (Foucault, 1984: 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 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 él un archivo entero tenue y minucioso 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 permita 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, 1984: 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 de la construcción. Tiene 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 determinados neomarxistas, y, sobre todo, por Foucault, se desarrolló progresivamente a partir de la publicación de *Vigilar y castigar* un modelo disciplinario de la escuela (Vigarello, 1978, Querrien, 1979; Varela, 1979 y 1984) muy sugestivo, aunque reduccionista y excesivamente abstracto. De acuerdo con la hipótesis de partida de Foucault, el poder disciplinario es un conjunto de técnicas muy eficaces de control sobre los cuerpos, que se constituyen y desarrollan en el ejército, la escuela y la organización industrial antes de generalizarse y sistematizarse en la prisión como aparato de corrección. Pero, aparte de “contaminar” así el problema de la reproducción social de la cultura como la “temática de la represión”, esa hipótesis hace abstracción de la enorme complejidad concreta de las relaciones de dominación y de resistencia históricas, de la lucha social y económica que subyace en cada caso al ejercicio de cualquier modo de poder, de las potencialidades y las opciones propias de la cultura popular, 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 transmisión. Y, cuando se aplica al sistema de enseñanza, presupone, por lo mismo, que el aparato escolar moldea a los sujetos de un modo esencial y ahistórico (Chamboredon, 1983: 67 y 86-87; Grignon, 1983).

Por lo demás, al defender la coherencia de conjunto de su obra, la figura intelectual de Foucault se ha interpretado, incluso, como la de un criptopedagogo con un único proyecto de investigación con centro en el problema teórico del poder-saber y en su aplicación en la construcción de la modernidad: construcción del saber y sus discursos, por medio del estudio de la naturaleza y de la transformación de determinados campos del saber (de la gramática general, en filología; de la historia natural, en biología; y del análisis de la riqueza, en economía), en su período arqueológico; y construcción del poder-saber y de sus técnicas, en su período genealógico (Hoskin, 1993). Pero la interpretación foucaultiana de la lógica social de la dominación resalta en exceso la construcción cultural del sujeto disciplinado, olvidándose del sujeto activo y de la resistencia

de los dominados. Y cuando en sus últimos textos (*Le souci de soi* y *L'usage de plaisirs*) se ocupa, al fin y directamente, de la creatividad social y autobiográfica de los sujetos (Valera, 1993), lo hace a partir de la temática de “la ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad” (Foucault, 1994a y b), con un sesgo intelectualista y elitista (Alvarez Uría, 1994) igualmente reduccionista. Quizás, porque, aunque siempre defendió una forma de libertad, nunca llegó a precisar lo que entendía por ella (Marshall, 1993).

3.3.3. B. Bernstein: de la discriminación sociolingüística escolar a la sociología de la pedagogía

A diferencia de Bourdieu y de Foucault y aunque sin profundizar lo suficiente en ello, Bernstein abordó la problemática de la cultura y la educación popular en sus investigaciones sobre la discriminación sociolingüística escolar de los niños en función del código de clase de su socialización lingüística familiar (Willis, 1986a: 21-22). De hecho, su trabajo sobre “las relaciones entre las formas del lenguaje y las formas de relación social” y sobre “las consecuencias sociales y educativas del acceso diferencial a las formas del lenguaje” (Bernstein, 1989: 125) es uno de los intentos más serios y sistemáticos de comprensión de la influencia del origen de clase sobre el éxito o el fracaso escolar infantil (Bernstein, 1985a).

Ante la desatención de la sociología del lenguaje por parte de los sociólogos, Bernstein tuvo que buscar sus fuentes teóricas en los clásicos de la sociología de la cultura y de educación y en el campo interdisciplinario de las ciencias del hombre y de la cultura en general: 1) Weber, Freud, pero especialmente Marx y sobre todo Durkheim, aunque interpretándolo al modo reduccionista del funcionalismo de Parsons; 2) George Mead, como principal inspirador del *interaccionismo simbólico* en psicología y en ciencias sociales; y, en fin, 3) la tradición antropológica de Boas, Sapir, Malinowsky y Firth, y la psicología social de Vigotsky y Luria, por su desarrollo de la hipótesis de Humboldt: “el hombre, en su vida, capta el mundo esencial o incluso exclusivamente según la imagen que le proporciona el lenguaje”.

Aun cuando no la formuló con la relativa precisión del final, Bernstein enunció desde un principio su hipótesis básica de partida sobre la interrelación entre la dimensión social y la dimensión lingüística de la cultura y la educación con suficiente claridad.

«Un número de estilos de hablar (...) son posibles en cualquier lenguaje dado, y estos estilos de hablar, formas lingüísticas o códigos, son ellos mismos una función de la forma que adoptan las relaciones sociales. De acuerdo con este punto de vista, la forma de relación social o, más generalmente, la estructura social genera distintas

formas lingüísticas o códigos, y *estos códigos transmiten esencialmente la cultura y de ese modo construyen el comportamiento*» (Bernstein, 1989: 130).

Los trabajos de Bernstein y de sus colegas del Instituto de Educación de la Universidad de Londres resaltaron sistemáticamente, durante casi veinte años, el sesgo de clase de la socialización familiar infantil en el uso del habla y sus consecuencias para la orientación del pensamiento, la conducta y la afectividad del niño, para su identidad personal y para su éxito o fracaso escolar relativo. Todos los niños aprenden el "uso del habla vulgar" en el propio medio familiar: el *lenguaje público*, que es el soporte físico cultural del pensamiento concreto, y cuyas significaciones, particularistas, tienen en la realidad su referente inmediato. Los niños de la clase media y la clase alta —a diferencia de los niños de los trabajadores manuales no especializados o de clase baja— se entrenan, además, en ese mismo medio social primario en el dominio del "uso formal del habla": el *lenguaje formal*, que es el soporte del pensamiento más abstracto y elaborado, y cuyas significaciones universalistas tienen siempre una relación más o menos indirecta con el mundo real de la naturaleza y la especie humana. Pero sin que eso implique ningún tipo de déficit lingüístico en los niños de clase baja.

«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 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)

Con el tiempo, esa hipótesis general de partida se fue enriqueciendo teóricamente y precisando conceptualmente. Tras constatar la discrepancia entre el habla escolar y el habla de la clase obrera, la investigación comenzó centrándose en los principios de la generación de las formas del habla, buscando una descripción más fina de sus indicadores (1954-1960). Así se llegó, en 1958, a la distinción entre *Public Language* y *Formal Language*, con criterios lingüísticos, estadísticos y sociológicos, basándose, fundamentalmente, en el estudio de Schatzmann y Strauss (1955) sobre la diversidad del comportamiento lingüístico de la clase baja y de la clase media, definiéndolas, por cierto, de una forma muy cuestionable: la clase baja, como formada tan sólo por los trabajadores manuales no especializados, del campo o de la ciudad; y la clase media, como la que se extiende desde la base de la pirámide social, correspondiente a la clase baja, hacia arriba (Bernstein, 1989: 33-75). Aparte de esto, la descripción en clave semántica del "uso vulgar de la lengua" y del "uso formal de la lengua" (1958-1961) llevó también, en esa fase inicial, a interpretar esos usos mediante sendos códigos del habla: el *código lingüístico restringido* y el *código lingüístico elaborado* (Bernstein, 1989: 84-145). Hasta que, como culminación de un nuevo esfuerzo de profundización problemática y de elaboración teórica (1961-1972), el resultado final de la investigación se reformuló desde la *teoría de los códigos sociolingüísticos*, entendiendo por tales las estrategias lingüísticas que, al transmitirse a través de la estructura social, determinan la forma en que se configura la organización del núcleo de la experiencia personal de cada niño (Bernstein, 1971; 1989: 149-193; y 1993: 100-105).

El habla pública —como soporte físico cultural del conocimiento descriptivo y del sentimiento de la identidad social (del sentimiento del "nosotros")— se distingue por la inmediatez semántica, la orientación hacia el presente y la atención a los objetos, los procesos y las personas concretos de la naturaleza y de la sociedad. En cambio, el habla formal se caracteriza por la distancia lingüística y metalingüística respecto del mundo real, la orientación hacia el futuro, la relación con los objetos, las prácticas y las personas "cultivadas" y la atención sintáctica a las relaciones estructurales entre las cosas y entre las personas, y es imprescindible para la elaboración del conocimiento analítico e interpretativo y para el desarrollo del sentimiento de la propia individualidad (del sentimiento del "yo").

En tanto que el niño de clase baja sólo cuenta, por lo común, con el habla pública para la organización de su propia experiencia y para la expresión —cognitiva, motivacional y afectiva— de su personalidad, el niño de clase media puede valerse, además, del habla formal, ya que la aprende normalmente también en el medio familiar: este último estimula la orientación "personal" del niño hacia la verbalización temprana y la individualización íntima de la experiencia personal

mediante el uso formal de la lengua y la "escrupulosa observación del niño por sus padres". Ahora bien, el problema no se reduce a la complejidad, mayor o menor, de la socialización lingüística familiar de los niños en función de su clase social. De hecho, se agrava notoriamente con la afinidad lingüística del habla académica escolar y el habla formal familiar del niño de clase media frente al contraste entre el habla formal de la escuela y el habla pública del niño de clase baja en su medio familiar. Y eso determina la discriminación sociolingüística escolar de los niños de clase baja respecto de los de clase media: el habla escolar refuerza las expectativas, la identidad y la autoestima de los niños de clase media y cuestiona, en cambio, las de los de clase baja, que reaccionan en su mayor parte espontáneamente rechazando la cultura y la educación escolar de un modo o de otro.

«El niño de clase obrera se preocupa fundamentalmente del presente, y su estructura social, a diferencia de la del niño de clase media, le concede pocos incentivos o apoyos decididos para hacer de los métodos y fines de la escuela algo que tenga sentido. Los problemas de disciplina y de control en el aula provienen no sólo de puntos aislados de resistencia o conflictos, sino del intento de reorientar un modelo global de percepción con su contrapartida emotiva (...) Finalmente, puede establecerse que la escuela suministra un medio importante, a través del cual el niño de clase media refuerza su auto-respeto, y esto no es así para el niño de clase obrera. Su auto-respeto es de hecho dañado con más frecuencia. Se consigue en cualquier lugar por la cuidadosa conformidad con los símbolos de su clase» (Bernstein, 1989: 47).

El problema es, por tanto, básicamente ético y político, aunque también difícil de resolver por el individualismo y la competitividad extremos de la civilización capitalista. Pero, en la medida en que es posible abordarlo, hay que hacerlo preservando la enorme riqueza del lenguaje público y de la cultura "comunitaria" popular tradicional y garantizando el acceso infantil universal al lenguaje formal.

«El lenguaje *público* tiene su propia estética; una simplicidad y franqueza en la expresión —es emocionalmente viril, sentencioso y poderoso— y una variedad metafórica de considerable fuerza y conveniencia (...) Es un lenguaje que simboliza una tradición y una forma de relación social en la que el individuo es considerado como un fin; no como un medio para un fin. Sustituir simplemente el lenguaje *formal* (que no es necesariamente un lenguaje lógico, impersonal...) es separar al individuo de sus relaciones tradicionales y quizás alienarle respecto de ellas. Es la vieja polaridad de *Gemeinschaft* y *Gesellschaft* bajo otra forma. El problema parecería consistir en preservar el uso del lenguaje *público*, pero también consistiría en crear la posibilidad de utilizar el lenguaje *formal*. Y ésta no es una tarea fácil para una sociedad que distribuye el respeto y la significación de acuerdo con el logro ocupacional. Parecería que el cambio en este modo de lenguaje-uso implica a la personalidad total del individuo, al propio carácter de sus relaciones sociales, con sus puntos de referencia, lógicos y emocionales, y su concepción de sí mismo» (Bernstein, 1989: 66-67).

Los supuestos teóricos iniciales de la discriminación sociolingüística escolar de los niños de clase baja se puntualizaron un punto más con la contraposición posterior del código lingüístico restringido del lenguaje público y el código lingüístico elaborado del lenguaje formal. Por de pronto, esos códigos —que están determinados por la lógica cultural de la estructura social y sus formas básicas— regulan, a su vez, tanto los límites de los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje público y el lenguaje formal, respectivamente, como el alcance de la predicción relativa de los mismos, con especial incidencia en la verbalización de la propia experiencia subjetiva por parte del niño.

«La forma de la relación social o, más generalmente, la estructura social genera distintas formas lingüísticas o códigos, y *estos códigos transmiten esencialmente la cultura y de ese modo constriñen el comportamiento* (...) La estructura social se convierte en el sustrato de la experiencia del niño esencialmente a través de las consecuencias del proceso lingüístico» (Bernstein, 1989: 130-131).

«Los códigos se definen en términos de la probabilidad de predecir qué elementos estructurales son muy predecibles en el caso del código restringido y mucho menos en el caso del código elaborado. Consideramos que el código elaborado facilita la elaboración verbal de las intenciones subjetivas, mientras el código restringido limita la explicación verbal de tales intenciones. Los propios códigos son funciones de diferentes formas de relaciones sociales o, más en general, cualidades de diferentes estructuras sociales (...) Los códigos regulan el área de discreción que se ofrece al hablante y así constriñen diferentemente la señalización verbal de la diferencia individual» (Bernstein, 1989: 115-116).

El código restringido se aprende con relativa rapidez. Su construcción verbal, léxica y sintáctica, es limitada y totalmente predecible, hasta el punto de que, a veces, se reduce al simple gesto, como única forma de expresión. Todos los miembros de la sociedad lo usan en alguna ocasión. Sus fines son "locales" e interclasistas y su función más importante, el reforzamiento de los modos de comunicación ritual y las relaciones sociales de tipo inclusivo. Se usa rutinariamente en las relaciones sociales reguladas por el protocolo, en las unidades militares de combate, en las primeras charlas y rutinas de las fiestas y en las conversaciones puntuales acerca del tiempo; pero, también, en determinadas ceremonias religiosas, cuando las madres narran historias a sus hijos o en muchas situaciones de las bandas y pandillas juveniles. Emerge, además, como forma de control y de transmisión cultural en grupos tan diversos como los presos, el grupo de adolescentes, el ejército, los amigos de la infancia, la pareja matrimonial o similar y, en general, siempre que la *cultura del nosotros* predomina sobre la *cultura del yo*. Y, en el caso de la clase baja, es el único del que ésta dispone generalmente.

«El código lingüístico restringido puede aparecer en cualquier lugar de la sociedad (...), pero un caso especial de este código se produce cuando el hablante está limitado al mismo. Esta es la situación de los miembros de la clase obrera baja, incluyendo a grupos rurales. El código elaborado es parte de las posibilidades de la clase media; el individuo de clase media tiene acceso a los dos códigos; el individuo de clase baja sólo tiene acceso a uno» (Bernstein, 1989: 115).

El código lingüístico elaborado se distingue por la baja predicción sintáctica y supone siempre la orientación específica hacia el rol verbal, un lenguaje selectivo, bien estructurado e individualizado, un aprendizaje largo, determinados fines "generales" y una posición social especializada. Ahora bien, aunque "uno de los efectos del sistema de clase es limitar el acceso a los códigos elaborados" (Bernstein, 1985a: 134), todos los niños están capacitados naturalmente para asimilarlos; y, de hecho, los de clase baja también los emplean a veces en determinados contextos culturales.

«He sugerido que las formas de código elaborado permiten el acceso a significaciones universalistas en el sentido de que los principios y las operaciones que rigen las relaciones con el mundo de los objetos y con el mundo social son explicitados a través del lenguaje, mientras que los códigos restringidos permiten el acceso a significaciones particularistas, ya que el uso del lenguaje tiende 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 las significaciones universalistas y que los 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).

Ahora bien, supuesto todo esto,

«la escuela se preocupa necesariamente de la transmisión y el 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 ya 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 la 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 las 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).

La investigación sobre la discriminación sociolingüística escolar de los niños entre 1961 y 1972 llevó a nuevos desarrollos problemáticos y teóricos: se plantearon nuevos problemas; se precisó algo más la dialéctica de la dimensión social y la dimensión lingüística de la cultura; se reformuló la tesis de los códigos del lenguaje, en términos sociolingüísticos más precisos, y distinguiendo entre el contexto del habla —con sus cuatro dimensiones básicas: regulador, instructivo, interpersonal y e imaginativo—, su base semántica y su realización lingüística; se reformuló la tesis clave de la discriminación sociolingüística escolar; y se profundizó, en general, en el campo heurístico y explicativo, al integrar todos los desarrollos parciales de la investigación en el marco unitario de una teoría sociolingüística (Bernstein, 1993: 103-104).

A primera vista, lo más llamativo parece el enriquecimiento de ese marco teórico general con nuevos problemas y nuevos desarrollos temáticos. Por de pronto, "las fuerzas sociales generales que influyen en el desarrollo de los códigos elaborado y restringido" (Bernstein, 1988: 157) son la división del trabajo y el "sistema central de valores" (o, dicho de otro modo, la dimensión material y la dimensión simbólico-ideológica de la civilización, en sentido durkheimiano). De hecho, se da una correlación general entre el sistema de roles cerrado, el código restringido y la limitación del horizonte conceptual del grupo y del individuo, por un lado; y entre el sistema de roles abierto, el código elaborado y la exploración de un orden social complejo, por otra parte. El aprendizaje de los "roles sociales críticos" tiene lugar, fundamentalmente, en la familia, la escuela, el grupo de edad y el trabajo. Pero hay que distinguir la familia posicional de la personal, la comunicación cerrada de la abierta, el control verbal del normativo, y entre el control imperativo, el posicional y el personal. En el caso particular de la familia, se distingue, además, analíticamente entre cuatro "cauces contextuales" sociopsicológicos del habla: las relaciones de autoridad moral; la instrucción sobre la naturaleza de los objetos y las personas; la estimulación de la innovación imaginativa; y el fomento de la afectividad interpersonal. Se constata, al mismo tiempo, la tendencia al debilitamiento de la familia posicional y al reforzamiento de la familia personal, con la transición de una economía

industrial a una economía de servicios, la urbanización y la movilidad social creciente, el cambio de las ocupaciones típicas de la clase media (de las empresariales a las gerenciales; y de la producción al sector terciario), la incorporación masiva de la mujer al trabajo remunerado, la democracia política, la defensa de los derechos civiles de las minorías marginales y el desarrollo de los nuevos movimientos sociales en general. Pero, en definitiva, lo más importante de todo es la reformulación de la contraposición cultural entre el código sociolingüístico restringido y el código lingüístico elaborado, con su sesgo de clase, y la reafirmación de la tesis de la discriminación sociolingüística escolar de los niños de clase baja.

«Si un grupo escolar, debido a su relación de clase, es decir, como resultado de su función ocupacional común y de su estatus social, ha desarrollado fuertes lazos comunes; si las relaciones de trabajo de este grupo ofrecen poca variedad o poca capacidad de adopción de decisiones; si sus reivindicaciones, para tener éxito, deben ser más bien colectivas que individuales; si las tareas laborales requieren manipulación y control físico, en lugar de control y organización simbólicos; si el hombre, subordinado en su trabajo, es la autoridad en el hogar; si el hogar está superpoblado y limita la variedad de situaciones que puede ofrecer; si los niños son socializados en un entorno que ofrece pocos estímulos intelectuales; si un medio reúne todos estos atributos, entonces es plausible suponer que tal medio social generará una forma particular de comunicación que configurará la orientación intelectual, social y afectiva de los niños» (Bernstein, 1989: 149).

«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 una 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 sociolingüísticos familiares y la clase social, los niños de 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 clase obrera mantendremos que las expresiones de 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).

«En las sociedades industrializadas complejas, su experiencia, diferentemente orientada, puede ser devaluada y despreciada en las escuelas, ser contemplada, en el mejor de los casos, como irrelevante para la tarea educativa, ya que en las escuelas predominan los códigos elaborados y sus sistemas de relaciones sociales» (Bernstein, 1989: 191).

«Lo que se ofrece para aprender a través de un código elaborado y restringido es radicalmente diferente. Las orientaciones sociales e intelectuales, los imperativos motivacionales y las formas de control social, rebelión e innovación son diferentes. De este modo (...), muchos niños de clase obrera (...) pueden experimentar un retraso inducido, transmitido por los procesos lingüísticos. El bajo índice de logro de estos niños en los tests verbales, su dificultad para los conceptos abstractos, sus fracasos en el área del lenguaje, su incapacidad general para aprovecharse de la escuela, todo puede provenir de las limitaciones del código restringido. Para estos niños, la escuela suscita un cambio de código y con esto un cambio en la manera en que los niños se relacionan con los parientes y con su comunidad. Al mismo tiempo, a menudo ofrecemos a estos niños escuelas muy inadecuadas con los profesores menos capacitados. A menudo fracasan. "Los que tienen más" tienden a recibir más y ser más, mientras que "los que tienen menos" reciben menos y son menos» (Bernstein, 1989: 158).

El problema es, ante todo, ético y político, y hay intentar resolverlo con los medios necesarios para la conservación de la cultura comunitaria popular, en general, y mediante una política escolar que impulse la discriminación escolar positiva de los niños de la clase baja para compensar así su discriminación negativa en el medio humano en general.

«Quiero hacer una observación final. El código restringido contiene un vasto potencial de significados. Es una forma de discurso que simboliza una cultura común. Tiene su propia estética. No debería minusvalorarse. Debemos asegurarnos de que las condiciones materiales de las escuelas que ofrecemos, sus valores, organización social, formas de control y pedagogía, las destrezas y sensibilidades de los profesores, están refractadas en la comprensión de la cultura que los niños llevan a la escuela. Después de todo, no hacemos menos por el niño de clase media. El problema no acaba aquí. Las condiciones de alojamiento deben mejorarse, los servicios sociales deben extenderse y debe desarrollarse la educación preescolar (...). {Pero} estamos poco dispuestos a dirigir el gasto nacional para atender a estos niños en la medida exigida» (Bernstein, 1989. 158-159).

Ahora bien, pese a la resonancia académica de estas investigaciones a partir de los años sesenta, la correlación básica entre clase social y código lingüístico no ha sido satisfactoriamente verificada todavía. Determinados críticos (entre los

que destaca Labov) han puesto en evidencia 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 se habla. Aunque no se trata de negar la objetividad de esa correlación, sino de propugnar una investigación más a fondo para precisar con más exactitud su naturaleza (Labov, 1986; Phillip y Rego, 1986; Musgrave, 1983: 97-102; Stubbs, 198: 42-97).

Por lo demás, desde 1973, Bernstein amplió el campo de sus investigaciones para ensayar la fundamentación de una sociología de la pedagogía. Redefinió los conceptos de código elaborado y código restringido, aplicándolos a todo tipo de comunicación. Amplió su sistema conceptual notoriamente, buscando un lenguaje integrador de lo macro y lo micro. Propugnó la distinción entre la producción, el Estado y el control simbólico, como los tres campos sociales básicos del medio humano. Abordó la lógica de la interrelación de esos tres campos fundamentales de la cultura. Elaboró una nueva concepción sobre la construcción cultural de la conciencia de la clase trabajadora, la clase dirigente, la clase especializada en el control simbólico y el sujeto humano en general, en función de la lógica unitaria del poder económico, el poder político y el poder simbólico-ideológico (Bernstein, 1993 y 1998), emulando, quizás, teóricamente la de Bourdieu, y con un reduccionismo determinista similar. Y volvió a concentrarse, principalmente, en el análisis del sistema escolar, como una de las agencias básicas del control simbólico-ideológico, y en la cultura y la educación del aula y el centro, en particular.

«Podemos considerar las “relaciones de clase” referidas a las desigualdades en la distribución de poder y a los principios de control entre grupos sociales que se traducen en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división del trabajo. Esta definición tiene en cuenta deliberadamente la función distributiva de las relaciones de clase (...). Respecto a los problemas concretos de la relación entre la clase y su proceso de reproducción cultural, tal como se desarrolla en esta tesis, hay que mostrar cómo la distribución del poder y de los principios de control (entre las clases), distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados que regulan las relaciones dentro de los grupos sociales y entre ellos y, así, sus formas de conciencia».

«Nos planteamos aquí cómo se transforman la distribución de poder y los principios de control, en el nivel del sujeto, en principios organizadores diferentes, relativos al individuo concreto, tanto para posicionar a los sujetos como para crear la posibilidad de modificar ese posicionamiento. La respuesta general de esta tesis consiste en que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos (...). La ideología se constituye a través y en ese proceso de posicionamiento. En esta perspectiva, la ideología es inherente a las formas de

relación y las regula. La ideología no es un contenido en sí misma sino más bien una forma de relación para llevar a la práctica unos contenidos» (Bernstein, 1993: 25-26)

Ahora bien, pese a lo ambicioso de ese proyecto de sociología de la pedagogía y sin discutir la importancia de su fondo relativo de verdad —incluyendo las treinta tesis doctorales que ha inspirado—, sus resultados teóricos han sido bastante más modestos. Pero no tanto por el sesgo conceptual, terminológico y teórico particularmente estrecho del propio Bernstein, al aplicar el discurso de la lingüística especializada en el campo general de la sociología de la pedagogía, sino por dos razones más generales. A saber: el abandono actual de la investigación realmente interdisciplinaria (imprescindible para fundamentar el pensamiento científico general) y el predominio consiguiente de la ciencia exclusivamente empírica, la superespecialización académica y la invertebración interdisciplinaria y hasta intradisciplinaria; y el retroceso notorio de la crítica realmente científica, junto al auge paralelo de las “modas puramente especulativas”, el verbalismo esotérico y otras tendencias anticientíficas, como las de la competitividad más extrema y la necesidad psicológica de distinguirse a toda costa y de “vender” el propio producto a cualquier precio que imperan en los medios académicos.

Con todo, esa sociología de la pedagogía tiene también un fondo relativo de verdad importante, con desarrollos temáticos especialmente interesantes, como los siguientes: 1º interpretación de la cultura y la educación escolar en función de un código definido por la clasificación y el enmarcamiento; 2º aplicación de la misma al análisis de la pedagogía visible tradicional y de la nueva pedagogía invisible; 3º crítica de la educación compensatoria; y 4º denuncia implícita del “imperialismo político cultural y educativo” de la clase cultivada (Bernstein, 1985b y 1988; Musgrave, 1983: 235, 254-255, 289-290 y 422).

El código de la cultura y la educación escolar es el principio regulador del currículum, el lenguaje, la evaluación y la pedagogía en general. Pero ese mismo código, que se define por la relación entre “clasificación” y “enmarcamiento” (Bernstein prefiere esa traducción de *frame* frente a “encuadramiento”, “marco de referencia”, “marco de conocimiento” y algunas otras que se han dado), está, a su vez, regulado por la lógica del poder, tanto a nivel micro como a nivel macro.

«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).

«El código se expresa en su nivel más general por la relación que hay entre la clasificación y el marco» (Bernstein, 1988: 85).

La clasificación establece el orden escolar y viene regulada por las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela (Bernstein, 1990: 33-38). Tiene, por lo tanto, dos valores básicos, interno (*i*) y externo (*e*), que pueden ser, a su vez, fuertes (+) o débiles (—). Como apunta, ante todo, “*al grado de mantenimiento de límites entre los contenidos*”, proporciona la estructura básica del currículum. No obstante, también regula del mismo modo la estructuración de los agentes escolares —transmisores y adquirentes— y sus relaciones sociales, así como la correspondiente al soporte técnico de la cultura escolar, comenzando por la arquitectura, las instalaciones y los materiales didácticos, aunque esto último no se explicita.

Cuando la clasificación es fuerte (+) se impone la invertebración curricular de las materias y los contenidos fundamentales —el *currículum colección*— y la de su soporte técnico y material, así como la jerarquización de los agentes y las relaciones escolares: el currículum aparece como algo divino y sagrado, propiedad de los expertos y de los docentes; y los estudiantes, como ignorantes, con pocos derechos y sin ningún estatus, como tales. Para los alumnos se trata, ante todo, de iniciarse en el “misterio académico” en ese contexto educativo, con sus rituales jerarquizados e impersonales, utilizados como medio de control y que dejan un margen muy escaso para la iniciativa y las diferencias individuales en la práctica pedagógica, el estilo del examen y la pedagogía en general. En cambio, cuando la clasificación es débil (—), las distintas disciplinas y sus contenidos básicos pueden vertebrarse lógicamente e interdisciplinariamente y se desarrollan diversos tipos de *currículum integrado* y más o menos controlados por el profesorado de a pie y los estudiantes (Bernstein, 1988: 65-107):

«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).

Mientras la clasificación apunta a la estructuración social, simbólica y técnica de la cultura y la educación escolar, el enmarcamiento remite a su dinámica social y se refiere fundamentalmente al control relativo de cada pedagogía concreta por los transmisores y los adquirentes, comenzando por el profesorado y el alumnado. Regula la comunicación en las relaciones pedagógicas y determina quien tiene el control del principio de comunicación, en cada aula o escuela concretos, y/o a escala de cada subsistema escolar local, regional o nacional

(aunque esto último tampoco se desarrolla suficientemente); es decir, la selección de lo que se va a enseñar, la progresión relativa en los programas y el factor crucial de la “tasa de adquisición de los conocimientos” o ritmo de aprendizaje (Bernstein, 1990: 38-44). Pero, por lo mismo, el enmarcamiento determina indirectamente también la estructura del mensaje: cuando es fuerte (+), los límites entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir son claros; y, cuando es débil (—), son difusos, aunque cabe toda una variedad y una graduación de opciones.

La combinación de clasificación y enmarcamiento, y de códigos colección y códigos integrados lleva al establecimiento de “toda una tipología de tipos y subtipos educativos”.

«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 el que la educación se transmite y 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 conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica*» (Bernstein, 1988: 84).

«Cualquier organización del conocimiento educativo que implique una clasificación fuerte da lugar a lo que aquí llamaremos código colección. Cualquier organización del conocimiento educativo que implique un intento marcado de reducir la fuerza de la clasificación será denominado un 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 toda pedagogía hay que distinguir entre las reglas de la jerarquía, las reglas de la secuencia y el ritmo y las reglas del criterio. Las primeras son las reglas de los modales y del orden escolar, comenzando por la más básica de todas: “el transmisor debe aprender a ser un transmisor y el adquirente a ser un adquirente”. Las de la secuencia, las reglas de la organización y el desarrollo lógico de los contenidos. La del ritmo, la regla de la “tasa de adquisición esperada de la regla de secuencia”. Y las últimas, las del “criterio que permite que el adquirente comprenda cuál es aquella comunicación, relación u oposición social que cuenta como legítima o ilegítima” (Bernstein, 1990: 69-75).

En cuanto al conflicto político-escolar entre la pedagogía visible e invisible, surge básicamente entre la clase media tradicional y la nueva clase media. La clase media tradicional trabaja directa o indirectamente en la economía, tiene un estatus sólido y una "orientación familiar hacia la posición" y está compuesta por partidarios de un individualismo liberal, nítido y radical. En cambio, la posición social de las nuevas clases medias —cuyo número fue constantemente en aumento en el siglo xx con la economía fordista y postfordista, el Estado de bienestar y la extraordinaria expansión final del sector terciario— es más ambigua; y sus miembros tienen una "orientación familiar hacia la persona" y se inclinan por la defensa del estado social y democrático de derecho. Para ambas —aunque, quizás, más para la nueva clase media— el control de la cultura y la educación escolar constituye un medio básico para la reproducción de su posición social en la jerarquía del poder. Pero su orientación pedagógica es, en cambio, muy distinta: la vieja clase media prefiere la claridad, las relaciones de autoridad, la jerarquía social y la "orientación hacia la posición" de la *pedagogía visible*, en la que se formó; y la nueva clase media opta por la ambigüedad, las relaciones democráticas, la jerarquía social implícita y la "orientación hacia la persona" característica de la *pedagogía invisible* (Bernstein, 1988: 109-144).

«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» (Bernstein, 1988: 117).

«En la nueva clase media, la socialización establece o inculca formas de clasificación y marcos de referencia flexibles» (Bernstein, 1988: 119).

«La proposición fundamental es que la misma distribución de poder puede ser reproducida por modalidades de control aparentemente opuestas (...). Los supuestos de una P.V. van a ser probablemente satisfechos por aquella fracción de la clase media que tiene una relación directa con la economía (producción, distribución y circulación del capital), junto con aquellos cuyas profesiones están vinculadas a la empresa, por ejemplo, la abogacía. Mientras que los supuestos de una P.I. serán más probablemente satisfechos por aquella fracción de la clase media que tiene una relación directa, no con la economía, sino con el control simbólico, y que trabaja en agencias especializadas de control simbólico, usualmente ubicadas en el sector público. Para ambas fracciones, la educación es un medio crucial de reproducción cultural y económica, aunque tal vez lo es menos para la fracción relacionada directamente con la economía» (Bernstein, 1990: 79).

«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 referida 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 mediadores/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 del 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).

Allí donde la pedagogía es visible, los criterios y los procedimientos de medida para evaluar a los alumnos y definir su perfil escolar son claros y precisos. Pero, cuando se imponen los valores y las prácticas de la pedagogía invisible, los padres no pueden diagnosticar tan fácilmente los progresos del niño, ni ayudarlo técnicamente en la misma medida: los de las clases medias pueden llegar a comprender esos valores y esas prácticas con relativa facilidad, por su afinidad con los de las nuevas clases medias; pero, para los de clase obrera, eso es siempre algo excepcional y bastante más difícil.

«Desde el punto de vista de los padres de la clase obrera, la pedagogía visible del código 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, 1988: 131).

«Allí 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 educativo 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 son 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).

Bernstein estuvo siempre atento a las reformas escolares y a sus mecanismos institucionales con el fin de evaluarlos rigurosamente. En 1969, por ejemplo, se ocupó extensamente de la política de educación compensatoria de la época, evidenciando sus limitaciones estructurales más importantes: dar por válidos los supuestos generales del sistema de enseñanza moderno, ignorando o haciendo como que se ignora su sesgo de clase estructural; etiquetar a los niños atrasados como deficientes culturales; y hacer responsables de esas deficiencias a los propios niños y a sus familias.

«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, las 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 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 seriamente 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).

Bernstein se mantuvo siempre en la misma línea crítica. Así, en sus conferencias de finales de 1985 en Santiago de Chile, por ejemplo, hay algunas pruebas de ello. Explica la estructuración dual de la escuela primaria inglesa tradicional, con un código elaborado para el niño de clase media y un código restringido para el niño de clase baja (Bernstein, 1990: 56-58). Critica la construcción posterior, en la misma Inglaterra, de una escuela pública con una clasificación y un enmarcamiento débiles, para abordar los problemas del fracaso escolar y de la educación especial en general con una libertad imaginaria y con tres posibles salidas reales posibles: el control imperativo y la violencia en el aula; el aprendizaje de "habilidades sociales" o "habilidades para la vida"; y un código restringido de tipo "vocacional", en sustitución del código elaborado tradicional (Bernstein, 1990: 44-45). E insiste en la distancia enorme que existe entre el reconocimiento formal de los derechos democráticos en la escuela y las limitaciones para llevarlos realmente a la práctica (Bernstein, 1990: 123-142).

La visión de Bernstein sobre la cultura y la educación escolar es, quizás, como la de Foucault, excesivamente determinista en lo teórico y consiguientemente desesperanzada en lo político y en lo moral. Falta en ambos un planteamiento más riguroso de la dialéctica real del hombre y su medio biológico específico. Y en el caso de Bernstein, concretamente, su concepción determinista de la cultura y de la educación escolar apenas si se contrarresta con unas pocas referencias

aisladas a la transformación creativa del sistema escolar, y de la cultura en su totalidad, por los agentes humanos.

«Pienso que el profesor tiene tanto espacio [en el aula] como él/ella es capaz de hacerse. Los cambios a nivel individual son siempre posibles. Cada vez que dos personas se encuentran, son maestro y pupilo. De modo que no creo que haya que preocuparse por ese espacio. Sin embargo, si el profesor desea cambiar a más de un individuo, a un grupo, entonces el profesor debe saber acerca de las condiciones de su coacción como primera cosa. El/ella debe unirse a otros para cambiar esas coacciones, y esto creará un tipo de espacio diferente» (Bernstein, 1990: 113).

Inspirador, en un principio, de la nueva sociología británica de la educación, Bernstein criticó con dureza, desde 1974, el sectarismo ideológico dominante de los nuevos enfoques, e intentó mantenerse él mismo en la "encrucijada de la sociología de la educación" (Bernstein, 1974; Alonso Hinojal, 1980: 173-178, 1980b y 1985: 177-178), aunque sin gran éxito. Su sociología ha sido considerada como básicamente descriptiva y criticada por su carencia de una teoría macrosociológica suficientemente sólida y por su falta consiguiente de verdadero valor heurístico. Tras unos comienzos en parte estructural-funcionalistas y en parte más libremente interpretativos, Bernstein se habría instalado en el marco estructural-funcionalista del control y de la coerción social derivado de Durkheim y de Parsons, interpretando el orden social en términos del control normativo, a pesar de su utilización formal de algunos conceptos marxistas. Así se explicarían las serias limitaciones de la problemática y del método de su sociología: falta de análisis sociohistóricos sólidos, definición puramente empírica de las clases sociales y los grupos de *status* y de poder, ausencia del Estado, explicaciones circulares o tautológicas y otras evidencias de esa debilidad teórica y heurística (Sharp, 1988: 46-65).

3.4. Modelos neomarxistas: determinismo estructuralista, subjetivismo romántico y aproximación dialéctica

A diferencia de otras, la perspectiva teórica marxiana de la sociología de la educación puso, ante todo, el principal énfasis en la eficacia educativa "espontánea" de la infraestructura social y económica y de la dimensión material de la cultura en general (Fernández Enguita, 1984 y 1985). La organización de la producción y la distribución de la riqueza y las relaciones sociales materiales en general suscitan por sí mismas las ideas "que se dan por sentado" y los deseos y los sentimientos que las acompañan. Y esto, en cualquier cultura o civilización histórica, pero especialmente en el capitalismo.

Mientras en otras civilizaciones, la división del trabajo y el sistema de clases se reproducen mediante la combinación de la violencia física y la violencia simbólico-ideológica, en la civilización capitalista la propia economía de mercado

legítima básicamente capitalismo: la inmensa mayoría de la población se ve obligada a buscar un empleo en el mercado y a invertir su salario en los bienes imprescindibles para reproducir material y moralmente su fuerza de trabajo; el resto invierte sus capitales de un modo o de otro en ese mismo mercado, revalorizándolos o arruinándose; y esas mismas condiciones materiales generan de por sí la creencia general en la igualdad, la libertad, la propiedad privada y la utilidad social de la competitividad individualista, como valores sociales básicos de la civilización capitalista.

Por lo demás, la sociología neomarxista de la cultura y la educación escolar se ha desarrollado siguiendo tres modelos teóricos: el determinismo estructuralista de Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis; el subjetivismo romántico de Willis y otros "teóricos de la resistencia"; y la aproximación más dialéctica de Apple y Giroux.

3.4.1. Determinismo estructuralista y reproducción escolar del capitalismo

3.4.1.1. L. Althusser: existencia material de las ideas y reproducción escolar de la explotación y la dominación capitalistas

Aun cuando minimiza la función ideológica de la producción, la circulación y la distribución capitalistas de la riqueza, Althusser vio claramente la conexión "espontánea" entre la dimensión material y la dimensión simbólica de la cultura en general: las ideas tienen siempre una existencia material, y se producen y reproducen constantemente en función de determinadas prácticas materiales y de su regulación ritual e institucional, igualmente material.

«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 creeréis". De este modo invierte escandalosamente el orden de las cosas» (Althusser, 1977: 128).

De hecho, el estudio althusseriano de la contribución escolar a la reproducción de la economía capitalista, a partir de su interpretación estructuralista de la obra de Marx, fue el primer análisis marxista reciente de esa problemática.

«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).

Las condiciones sociales de producción están constituidas siempre por la fuerza de trabajo del hombre y el resto de las fuerzas productivas y por las relaciones sociales de producción: la cooperación social, la esclavitud, la servidumbre, el trabajo asalariado y otras formas históricas típicas de la organización social de la producción. Ahora bien, a diferencia de otros modos de producción,

en el caso del capitalismo, la competencia técnica y la preparación ideológica de la fuerza de trabajo no puede lograrse exclusivamente en el trabajo mismo y mediante las relaciones capitalistas de producción (el trabajo asalariado); y por eso tiende a recurrirse a otras instituciones políticas e ideológicas, entre las que destaca el sistema escolar.

«¿Cómo se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo? Se asegura dándole el medio material para reproducirse: mediante el salario (...). Sin embargo, no basta asegurar las condiciones materiales de reproducción a la fuerza de trabajo para que esta 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 calificación (diversificada) de la fuerza de trabajo? A diferencia de lo que ocurría en las formaciones sociales esclavistas y feudales, la reproducción de la calificación 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 y 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" de 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 a "mandar bien", o sea (solución ideal) a "hablar bien" a los obreros, etcétera».

«Si enunciamos este hecho en lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante, y una reproducción de la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión

para manipular la ideología dominante a fin de asegurar, también "por la palabra", la dominación de la clase dominante».

«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 sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica» (Althusser, 1977: 100-103).

Althusser distingue con claridad entre el poder y los aparatos del Estado en general, y entre el aparato represivo y los aparatos ideológicos. Entre estos últimos se cuentan la familia, las iglesias, las escuelas, el sistema político y el jurídico, los sindicatos y los medios de comunicación, con sus prácticas materiales, los rituales reguladores de las mismas y su influencia decisiva sobre el sistema de ideas y de creencias de cada individuo.

«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: 129).

La escuela, concretamente, es, ante todo, un aparato ideológico del Estado especializado en la capacitación y en la diferenciación profesional de los ciudadanos. Es más: hoy día es el aparato ideológico dominante, tras haber reemplazado a la Iglesia en ese papel. Como tal aparato ideológico dominante, se ha especializado en la reproducción ideológica de las relaciones sociales de sumisión y de explotación: además de las habilidades profesionales que demanda el mercado laboral, proporciona las diferentes ideologías que exige la división social del trabajo e incluso la relación psicológica imaginaria de cada trabajador con sus medios materiales de trabajo. Aunque, para que desempeñe eficazmente esa función, hay que encubrirlo de modo que el sistema escolar aparezca como autónomo y neutral ante la opinión pública.

«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).

El estructuralismo althusseriano fue criticado desde otras posiciones teóricas marxistas. Fue definido como un "funcionalismo crítico" (Carnoy, 1985 y 1986), formalista, excesivamente teórico (Sánchez Vázquez, 1978) y elitista, por su contraposición de las masas, como constituidas por los individuos ideologizados, y la minoría intelectual de los "guardianes de la ciencia", como vanguardia del partido (Sarup, 1986). También se resaltaron otras limitaciones importantes: ignorancia de la autonomía cultural y la capacidad de iniciativa política de la clase trabajadora, de la realidad del cambio social y de la lógica abierta de la lucha de clases y las principales contradicciones sociales en general (Willis, 1986); minusvaloración de la función ideológica de la producción; imprecisión de la diferenciación conceptual entre teoría y práctica; simplificación de la perspectiva gramsciana de la hegemonía; etcétera.

Althusser —como Bourdieu— puso todo el énfasis en las estructuras sociales, y arrancó de la sociedad y sus estructuras económicas, políticas e ideológicas para hacer ver cómo la escuela funciona en la civilización capitalista como un dispositivo cultural de la reproducción de la explotación y la dominación de unas clases por otras. Es más: esa reproducción se produce casi automáticamente, en razón de la "autonomía relativa" del sistema escolar. Pero, siendo esto así, estaríamos también aquí ante un determinismo explicativo mecanicista y un pesimismo político fatalista; y, desde esas posiciones carecería, prácticamente, de sentido cualquier estrategia de resistencia y contestación cultural y política frente al orden social establecido (De Pablo, 1983: 135-143).

3.4.1.2. C. Baudelot y R. Establet: interpretación althusseriana del sistema escolar francés

La interpretación althusseriana del sistema escolar es el punto de apoyo teórico del análisis de Baudelot y Establet sobre *La escuela capitalista en Francia* (1976) y de su principal conclusión teórica: la estructuración jerarquizada y dual en dos redes básicas ("primaria-profesional" o PP: y "secundaria-superior" o SS), como el hecho estructural fundamental del sistema escolar de la Francia moderna.

Baudelot y Establet centran su investigación en las “prácticas” y los “rituales” de la comunicación simbólica escolar. Aunque la escuela no es el aparato ideológico dominante de la civilización capitalista avanzada, la inculcación escolar de las ideas, las creencias y los valores académicos resulta imprescindible para que la influencia de los demás aparatos ideológicos del Estado sea realmente eficaz. La función principal del sistema escolar es la reproducción de las relaciones capitalistas de producción mediante la transmisión de la ideología burguesa “sobre la base de la formación de la fuerza de trabajo”, teniendo en cuenta la división social y técnica del trabajo y su estructuración dual en trabajo intelectual y trabajo manual.

«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).

El dato clave de la escuela capitalista francesa es la separación de la red “primaria profesional” —para la formación profesional en los oficios y los trabajos dependientes y poco o nada creativos, de su clientela de masas— y la red “secundaria superior” —para la formación profesional, como cuadros y dirigentes del capitalismo, de su clientela elitista. La civilización 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 domesticación. Ese sesgo de clase aparece ya con las “prácticas” escolares de la escuela primaria, universal y obligatoria, comenzando por la alfabetización mediante un “discurso pulido” que descalifica sutilmente el lenguaje, la cultura familiar y la experiencia personal de los alumnos de la clase trabajadora y otros grupos sociales subalternos (Baudelot y Establet, 1975), aunque se disimule con la metodología activa, la “educación compensatoria” y otras formas de hacer trabajar intelectualmente a los alumnos lo menos posible, de “infantilizarlos” proporcionándoles una cultura académica de saldo, y de prepararles así para la sumisión. En cambio, la estructuración jerarquizada y dual del sistema escolar se hace más “visible” a partir de la enseñanza secundaria, con la diferenciación institucional de dos redes escolares contrapuestas: los “canales privilegiados” donde se forma a los especialistas en la dominación de los hombres y el control de la naturaleza; y los “canales desprestigiados”, donde se transmite la cultura “vulgar” e inferior de los trabajadores manuales.

Esas dos redes escolares, aisladas entre sí, tienen una clientela diferente y con un futuro laboral y social muy distinto, y una “práctica pedagógica” contrapuesta. La red de la SS se apoya en la propedeútica de raigambre jesuítica, basada en la emulación interindividual, la superación personal y el culto del

libro y de la abstracción; y la red de la PP, en una orientación general pasiva, inerte y “realista”. Y la primera opta por los contenidos de tipo abstracto, al diseñar el currículum, por el racionalismo formal y las capacidades lingüísticas, como objetivos psicopedagógicos básicos, y por la graduación progresiva de la dificultad y el problema matemático o la disertación literaria, como métodos didácticos; y la segunda, por los contenidos curriculares concretos, las destrezas mentales elementales y el dominio personal de las operaciones concretas, y el cálculo mecánico y el automatismo del aprendizaje puramente memorístico.

«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 propedeútica frente a la repetición, el culto al libro frente a la lección de cosas, el problema matemático frente al ejercicio de 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: 165).

«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 dos redes a través de 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 precisamente 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, 1989: 40-41).

Aquí no puede hablarse de un determinismo mecanicista estricto. Los estudiantes de la clase obrera pueden oponer, y oponen, de hecho, en la práctica cierta resistencia a la inculcación escolar de la ideología y la moral burguesas, aunque su resistencia sólo es realmente eficaz cuando se apoya en la actividad ideológica de las fuerzas sociales que se oponen a la dominación burguesa y en sus organizaciones de masas: sindicatos y partidos políticos de izquierdas, fundamentalmente. Pero, aunque la contradicción principal se sitúa teóricamente fuera de la escuela, se concede también un espacio a la resistencia dentro del centro escolar: el interés selectivo por ciertas materias, el ruido y el desorden, la contestación a los profesores, la voluntad de autosegregación y hasta el vandalismo. Aunque, pese al reconocimiento de esas contradicciones escolares, falta también en Baudelot y Establet una visión rigurosamente dialéctica de la

interrelación entre la civilización capitalista y la cultura escolar (Fernández Enguita, 1985; 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 vinculadas 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 contribuye el grueso de las relaciones sociales de la educación» (Fernández Enguita, 1990a: 165-166).

3.4.3. S. Bowles y H. Gintis: teoría de la correspondencia y contradicción entre la función económica y la función política del sistema escolar

Mientras el análisis de Baudelot y Establet se centró sobre todo en la lógica de clase de la dimensión simbólico-ideológica del sistema escolar francés, Bowles y Gintis llegaron a unas conclusiones relativamente similares con su hipótesis de la correspondencia entre la educación y el empleo —o de la similitud cultural, educativa y psicológica del medio escolar y el medio laboral, dicho de otro modo—, partiendo de sus propias fuentes: el apunte de la similitud institucional entre el centro escolar y el centro de trabajo, de P. W. Jackson, en 1968; las investigaciones funcionalistas sobre el curriculum oculto; la interpretación sociológica del sistema escolar en función de las necesidades de control de la clase dominante, de Young, Bourdieu, Bernstein y otros sociólogos; el determinismo y la crítica histórica de la economía política de la educación; y el trabajo empírico de los "historiadores revisionistas" de la educación en los Estados Unidos, que resaltaron la "domesticación de los trabajadores" mediante la socialización para el trabajo y demostraron la falsedad de las interpretaciones biológicas de la época sobre el cociente de inteligencia y la igualdad de las oportunidades educativas (Fernández Enguita, 1990a: 160-162 y 167-168; y VV. AA., 1982).

«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 productor 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 y Gintis (1985), habría que distinguir tres dimensiones básicas del sistema escolar: 1) la organización en varias redes y canales jerarquizados y convenientemente estructurados; 2) un dispositivo ideologizador reproductor de las creencias y las prácticas sociales más imprescindibles para la reproducción del capitalismo; y, lo más efectivo de todo, 3) la "correspondencia" o el "isomorfismo" regular entre las relaciones sociales escolares —materiales y simbólicas— y las relaciones sociales laborales (Tunnell, 1978). El sistema escolar no produce las desigualdades, pero las perpetúa. Los jóvenes sufren la escolarización, pero 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, al modelar la psicología de la infancia y la juventud de varias formas básicas, contribuyen decisivamente a la reproducción de la fuerza de trabajo, a la atención de las necesidades laborales del mercado y a la legitimación de las desigualdades sociales de la civilización capitalista: la "correspondencia" entre la educación escolar y el empleo adulto posibilita la inserción cultural y psicológica de la juventud en el medio laboral de forma diferencial y no conflictiva, sin mayor problema.

«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. Concretamente, 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 de un 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).

Aunque según el modelo funcionalista y tecnodemocrático de la relación entre educación y empleo, los empleadores están sobre todo interesados en las capacidades técnicas y cognitivas de los candidatos a un puesto de trabajo (Medina, 1987), en realidad lo que más les interesa a los empleadores son los rasgos no cognitivos de su comportamiento. Y, de hecho, ese es el aspecto clave de la correspondencia entre el medio escolar y el medio laboral.

«Se recompensa a los estudiantes por manifestar disciplina, subordinación, conducta intelectualmente orientada como contraria a la emocionalmente orientada, y trabajo arduo independientemente 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).

Ese tipo de correspondencia es, además, de tipo diferencial. En los niveles escolares inferiores se forma al alumno para trabajar de acuerdo con las normas establecidas y se limita notoriamente su iniciativa personal. En los intermedios, se fomenta la independencia relativa y la responsabilidad profesional: hay que aprender a trabajar sin una supervisión constante, aunque los objetivos de ese trabajo los fijan siempre previamente otros. Sólo en los superiores se premia sistemáticamente la libertad y la autonomía personales. Y en los niveles laborales ocurre algo similar.

«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 y otro de reglamentación conductual, se les permite pasar a la siguiente o 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).

El modelo de la correspondencia entre la educación escolar y el empleo fue objeto de una serie de críticas, a raíz de la publicación de *La instrucción escolar en la América capitalista* (Medina, 1978; Carnoy, 1985 y 1986; Sarup, 1986; De Pablo, 1986; Willis, 1986; Fernández Enguita, 1985): 1) dificultad de una articulación teórica rigurosa entre el funcionalismo durkheimiano y el materialismo histórico; 2) reduccionismo de la teoría epistemológica del reflejo y de la visión de la escuela en términos de su dimensión reproductiva exclusivamente, con el olvido consiguiente de la complejidad dialéctica de las relaciones sociales, escolares y las relaciones sociales no escolares (Willis, 1988); 3) existencia de otros mecanismos, aparte de la correspondencia, entre las relaciones sociales escolares y las relaciones sociales de producción (naturaleza ideológica de la relación entre pedagogía, curriculum y evaluación, tal como la concibe Bernstein; "capital cultural" de Bourdieu; etcétera); 4) críticas de tipo empírico e investigaciones como las de Sartin (1977) y Delcourt (1980), que propugnan 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 hace su integración en los centros de trabajo); e incluso 5) desarrollo de la hipótesis de la correspondencia entre educación y empleo, tras revisarla a fondo desde una perspectiva igualmente marxista.

Concretamente aquí, Fernández Enguita (1990a: 178-271), continuó en su momento esa línea de reflexión, resaltando, entre otras cosas, la importancia de la experiencia escolar habida cuenta de su amplia duración, de su carácter obligatorio y "cuasi-total", del isomorfismo característico de las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales laborales, y 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 a fondo y produce efectos mucho 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).

Por lo demás, Bowles y Gintis matizaron posteriormente también su interpretación inicial, al distinguir entre la función política y la función económica del sistema escolar y relacionar esas dos funciones con la democracia política de la civilización capitalista avanzada y con la lógica "totalitaria" de la propiedad privada en la economía de mercado (Bowles y Gintis, 1983 y 1986). Eso equivale al reconocimiento de la existencia de contradicciones objetivas dentro de la escuela, aunque continúen explicándolas de forma externa y reduccionista en función de los conflictos generales de la civilización capitalista avanzada. Por un lado, la escuela debe formar a los ciudadanos para desenvolverse políticamente en un Estado relativamente democrático y cuya legitimación política depende del reconocimiento formal y de la creencia general en la realización efectiva de los derechos universales de la persona; y, por otra parte, tiene que contar también necesariamente con la omnipresencia del derecho de propiedad privada sobre la producción y los medios de producción.

«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, 1983: 20).

La interpretación de la cultura y la educación escolar de Althusser, Bowles y Gintis —que es bastante afin a la de otros teóricos de la reproducción, como los eclécticos Bourdieu o Bernstein—, fue desarrollada por otros marxistas, como Raquel Sharp (1988), con su contraposición entre las ideologías teóricas (los contenidos escolares) y las ideologías prácticas (la organización material de la actividad escolar). Pero lo más importante del determinismo estructuralista y de la versión marxista de la teoría de la reproducción es, probablemente, la recuperación de la tesis marxiana de la eficacia ideológica de las relaciones sociales de producción y condiciones materiales de la existencia humana en general (Fernández Enguita, 1986).

3.4.2. Subjetivismo romántico y teorías de la resistencia

Todos los teóricos de la reproducción —los eclécticos y los neomarxistas— ponen el principal énfasis en los conflictos sociales (económicos, políticos e ideológicos) estructurales de la civilización capitalista y explican la dinámica

del sistema escolar en función de los mismos, pero cargan exclusivamente las tintas sobre la determinación de la cultura escolar por la civilización capitalista en su conjunto, como un aspecto clave de la lógica de la dominación capitalista. Ahora bien, la reproducción del sistema escolar (como la de cualquier otro subsistema cultural), implica siempre la reproducción de las contradicciones entre las relaciones de dominación y subordinación y las relaciones de oposición y resistencia. Y, aun cuando los teóricos de reproducción lo reconocen, a veces, así, siempre sitúan la contradicción principal al margen de la escuela, ignorando su autonomía relativa como un soporte institucional más de la construcción creativa de la civilización, y no sólo su reproducción.

Las nuevas direcciones de la sociología de la educación rompieron claramente con las limitaciones teóricas y políticas de la visión funcionalista de la escuela, que excluye la consideración del conflicto social y la perspectiva de la transformación histórica de la cultura escolar y de la civilización en general en función de la experiencia y la acción de los principales agentes escolares. Pero lo hicieron siguiendo dos direcciones teóricas contrapuestas, pero igualmente reduccionistas.

La dirección microsociológica de la "nueva sociología británica de la educación", la sociología "interpretativa" y la sociología etnometodológica resaltó la importancia de la interacción de los agentes escolares en el aula" y la creatividad cultural de los mismos. Pero, al hacerlo, prescindió del análisis macrosociológico necesario para la fundamentación teórica rigurosa de los conocimientos ganados, y de la consideración dialéctica de las relaciones entre la cultura escolar y la civilización capitalista; y, por eso mismo, casi nunca ha podido ir mucho más allá del idealismo subjetivo y de la retórica del voluntarismo moral. Los teóricos de la reproducción, por el contrario, introdujeron la visión conflictiva de la civilización capitalista para estudiar la problemática macrosociológica de la relación entre el sistema escolar, la estructura de las clases sociales y el capitalismo como todo. Pero, al igual que los funcionalistas, se olvidaron, por su parte, de la capacidad de los agentes escolares para construir críticamente la civilización, dando sentido y respondiendo creativamente a las condiciones materiales y simbólicas de su propio medio cultural; y, de ese modo, incurrieron en un determinismo teórico estructuralista que lleva de por sí al quietismo político y al fatalismo moral.

«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 audiovisuales, 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).

De hecho, ese reduccionismo teórico, moral y político dio origen a una reacción subjetivista en el campo neomarxista directamente enfilada contra el estructuralismo althusseriano (William, 1965; Thompson, 1977), siendo, quizás, Willis (1988) su principal representante en el campo de la sociología de la cultura y la educación escolar, al resaltar la capacidad de los sujetos humanos para usar y explorar colectivamente los recursos simbólicos, ideológicos y culturales recibidos con el fin de "dar sentido y de responder positivamente" a las condiciones estructurales materiales y simbólicas en que se desenvuelve su existencia, y al estudiar la conexión entre el medio cultural y los agentes sociales en general.

Desde una perspectiva marxista no reduccionista, esa posición de partida es correcta. La reproducción es siempre la reproducción a un tiempo de la estructura social y de sus contradicciones, y esas contradicciones se desarrollan, además, en función de la acción y la experiencia de los hombres: la naturaleza contradictoria de las relaciones sociales materiales es la base material de las prácticas y las ideas acomodaticias y de las que surgen con la oposición y la resistencia (Fernández Enguita, 1984; Apple, 1984). Y las escuelas, más que instituciones en donde se imponen determinadas ideologías y culturas, son más bien un medio cultural especializado en su producción, pero con los condicionamientos objetivos de las contradicciones sociales estructurales del capitalismo, incluyendo la contestación, la lucha y la resistencia.

Las investigaciones etnográficas de Willis en el Center for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham demostraron que la subcultura escolar de los estudiantes de clase obrera es en sí misma contradictoria. *Aprendiendo a trabajar*, concretamente, es un primer estudio etnográfico (1977) muy ilustrativo sobre un grupo de estudiantes (*the lads*, los "colegas" o "trastos", como se llaman a sí mismos) de un centro masculino de secundaria, en una zona industrial inglesa, que intenta construir su identidad social con los recursos de su cultura familiar de clase y de género. Como tal grupo social se contrapone

al de los "pringaos" o "estatuas", como ellos denominan a aquellos compañeros que se integran relativamente en el medio escolar porque confían hasta cierto punto en el credencialismo académico y responden al control institucional con la obediencia y el conformismo. Los "colegas", en cambio, están también envueltos por los condicionamientos de la cultura escolar, con sus tensiones económicas e ideológicas de clase muy fuertes, pero son capaces de hacerles frente, construyendo así una subcultura propia, aunque de una forma más o menos espontánea y no como resultado de una opción propiamente consciente.

Los "colegas" rechazan el control académico, la ideología individualista y competitiva y la cultura escolar en su totalidad, porque intuyen que el curriculum oculto y los saberes formales del sistema escolar no tienen mucho que ver con su propia experiencia de la vida, su capacitación profesional y la posición social de la clase a la que pertenecen. Saben que, en su caso, no puede elegirse el tipo de empleo y que la mayoría de las ocupaciones disponibles para ellos son similares y poco o nada sugestivas. Y por eso se oponen a la cultura escolar, rechazando su legitimidad de diversos modos: la adhesión y la identidad social del grupo de iguales; la afirmación varonil de su subjetividad y su autoestima valiéndose de los recursos de la cultura masculina de los adultos de su propia clase (preferencia por el ejercicio físico y el trabajo manual no calificado frente al trabajo intelectual, consumo de tabaco y del alcohol, machismo agresivo, etcétera); el gusto por la vestimenta extravagante; el chauvinismo racista y patriotero; y otros similares. Aparte de que únicamente se interesan por el trabajo esporádico, y, eso, para disponer del dinero imprescindible para poder divertirse "de forma masculina".

Según sus críticos (Sarup, 1986), Willis supervaloró románticamente la resistencia escolar y la subcultura de los "colegas", puesto que sus limitaciones la anulan, en la práctica. Los "colegas" "derrotan" la ideología individualista y competitiva burguesa a costa de una reproducción —más sutil, pero también muy efectiva— de la desigualdad de clase, género y raza: refuerzan la dominación patriarcal tradicional con su versión masculina y machista del anticulturalismo académico y del valor positivo del trabajo manual; intensifican la segregación cultural de las etnias y las razas marginadas con su chauvinismo étnico y racista; y contribuyen a la reproducción de la distinción social y de la jerarquía tradicional entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, así como a la de la estructuración clasista de la sociedad en general, con su rechazo del trabajo intelectual y su defensa de los saberes prácticos. De hecho, el propio Willis intentó ampliar ese análisis, posteriormente, aunque, según esos mismos críticos, con poco éxito. 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, ese tipo de crítica comenzó ya con el análisis de *Aprendiendo a trabajar* por otros sociólogos que realizaron un trabajo etnográfico más o menos similar, como Angela McRobbie. Su estudio sobre un grupo de alumnas de enseñanza secundaria de un área obrera (1978), es, en cierto modo, complementario del de Willis, aunque combina la perspectiva de clase con la género, sin primar explicativamente la primera. Además, la autora contrapone analíticamente la subcultura escolar de las chicas de la pequeña burguesía de la nueva clase media (cuadros altos de la fábrica y de la administración, profesionales liberales de viejo y de nuevo tipo, etcétera) y la subcultura escolar de las chicas de la clase obrera: tanto en un caso como en el otro, se da un estrechamiento notorio de los lazos de género y de clase del grupo de edad, junto con una tendencia clara a la acentuación de la feminidad y a un romanticismo compatible con una conciencia bastante realista sobre su futuro personal, como madres y esposas, en un hogar "patriarcal"; pero con un sesgo de clase diferencial muy significativo.

La psicología típica de las chicas de clase media se caracteriza por la perspectiva de una mayor movilidad social, por el cultivo del arte, el teatro, el ballet y otras aficiones "cultas" tradicionales de las mujeres pudientes y por la realización de determinadas carreras "profesionales" de tipo "vicario", en función de la mayor honra, distinción social y prestigio del varón patriarcal. Esas chicas saben que podrán acceder fácilmente a un empleo fuera de casa y que se librarán del trabajo doméstico más duro, que otras harán por ellas sin que eso les suponga un gasto inasumible. La psicología típica de las chicas de clase obrera es, en cambio, muy distinta, como resultado de una cultura y una educación con unos condicionamientos muy diferentes: un control más estricto de los padres; un entrenamiento más precoz y más intenso en las labores domésticas, y dentro y fuera de su propia casa; el trabajo ocasional, cuidando niños y en otras ocupaciones similares, para poder afrontar los gastos más personales con los ingresos del mismo; la experiencia del trabajo del padre como obrero en una fábrica y del empleo a tiempo parcial y poco o nada calificado de la madre (limpieza, trabajos de oficina, establecimientos de restauración, etcétera), para poder completar los ingresos familiares imprescindibles; etcétera. Eso explica su visión realista del matrimonio, el trabajo y la cultura tradicional de la

feminidad; y el reforzamiento de su poder de género, como respuesta a la presión mayor del ideal femenino (y a las condiciones objetivas e ideológicas de la existencia de la mujer en general), acentuando el sesgo sexual de su comportamiento y afirmando su *femaleness* (su madurez biológica como hembras adultas), que es algo muy distinto de la *femininity* (la feminidad o el refinamiento "femenino") típica de las chicas de clase media. Pero lo que ganan frente a la cultura escolar e incluso frente a los chicos en autonomía personal y de cara al control de su propio futuro, lo pagan también bastante caro, al contribuir, de ese modo, a la reproducción de la división social y sexual del trabajo tradicional.

«Una forma en que las chicas combaten la discriminación de clase y los rasgos opresores de la escuela es afirmando su "carácter de hembra" introduciendo en la clase su sexualidad y su madurez física de tal modo que obligan a los profesores a reparar en ello. El instinto de clase encuentra entonces su expresión en el sentido de desechar la ideología oficial sobre las chicas en la escuela (pulcritud, diligencia, feminidad, docilidad, etc.) y reemplazarla por una más *mujeril*, e incluso sexual. Por eso, las chicas disfrutaban mucho yendo maquilladas al colegio, pasando gran parte del tiempo discutiendo sobre chicos a voces, y utilizando estos intereses para dividir a la clase...».

«El matrimonio, la vida familiar, la moda y la belleza contribuyen de modo importante a esta cultura femenina antiescolar y, al hacerlo, ilustran con claridad las contradicciones innatas de las llamadas actividades de oposición. ¿Están las chicas al fin y al cabo haciendo exactamente lo que se les pide, y, si éste es el caso, no podría argumentarse convincentemente que es su propia cultura la que en sí misma es el agente de control social más efectivo para las chicas, al obligarlas a la sumisión a ese papel, hacia el que una serie de instituciones de la sociedad capitalista también, aunque de forma menos eficaz, las empuja? Al mismo tiempo, están expresando una relación de clase, aunque en términos tradicionalmente femeninos» (McRobbie, 1978: 104. Cf. Apple, 1987: 125).

3.4.3. Aproximación dialéctica: crítica de la la pedagogía hegemónica y educación para la liberación

Otros autores —como W. Apple y H. A. Giroux—, aparte de evidenciar las limitaciones teóricas y políticas del determinismo estructuralista y del subjetivismo romántico, se han esforzado en superarlos mediante una aproximación dialéctica a la sociología de la cultura y la educación escolar, combinando la microsociología con la macrosociología, la etnografía del aula y del centro con la sociología de la cultura y la educación escolar en general, y la investigación científica con un compromiso político gramsciano y/o democrático-radical.

«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 significado, particularmente en la medida en que dicha construcción ha sufrido la mediación del curriculum oculto. De hecho, los estudios del aula no deben conectarse sólo con el estudio de la sociedad en general, sino también con una idea de justicia que sea capaz de enunciar cómo determinadas estructuras sociales injustas pueden ser identificadas y reemplazadas» (Giroux, 1990: 69-70).

Según esto, una etnografía genuinamente marxista tiene que esclarecer, entre otras cosas, la complejidad de las escuelas como lugares de producción ideológica, puesto que la escuela constituye una “esfera cultural activa” que funciona “sosteniendo y resistiendo” al sistema de ideas, creencias y valores dominante (Carnoy, 1986). Pero, por lo mismo, tiene que distinguir también entre la dimensión conservadora y la dimensión innovadora de la escuela, y entre formas regresivas y formas progresistas de resistencia.

«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 la producción y reproducción ideológicas» (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 la 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, 1986b: 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).

3.4.3.1. El maestro transformador: diálogo con las culturas del silencio, rigor teórico y lenguaje de la crítica y de la posibilidad

Aunque Apple y Giroux avanzan teórica y políticamente en la misma dirección, su formación personal fue, en parte, diferente. Además de en Gramsci,

Apple se apoya, ante todo, en el marxismo “cultural”, que “coloca en el centro el factor humano y las experiencias concretas de la gente” (Apple, 1989: 32) y cuyo énfasis antideterminista se refiere a todo tipo de dominación (de clase, de edad, sexual, racial, étnica y demás) y no sólo a la dominación de clase. Y, por su parte, Giroux evolucionó pronto desde el neomarxismo estructuralista hacia una visión del hombre, de la cultura y de la educación dialéctica e integradora de las tradiciones históricas radicales más respetables: 1) el marxismo de entreguerras (Gramsci, desde luego, pero también Lukács, Benjamin, Adorno y Bloch) y el culturalismo marxista de la Escuela de Frankfurt en su etapa norteamericana; 2) la tradición de la teoría crítica de la ciudadanía de Dewey y del reconstruccionismo social y la política de ética y democracia de *The Social Frontier* (1918-1940); 3) la concepción de la educación para la liberación de Freire, su modelo de alfabetización crítica y la teología de la liberación en general; y 4) la tradición de la ética feminista (Giroux, 1992 y 1993).

La visión de la figura del “maestro transformador” se inspira —directa o indirectamente— en Gramsci: “repiensa la escuela”; participa activamente en su reorganización contrahegemónica, tomando partido sistemáticamente por el derecho a la subsistencia material y los derechos de la persona en general frente a los derechos de la propiedad, y por la democracia radical frente a todo tipo de dominación (Apple, 1987: 136-138 y 182-189; 1989: 132-134); se compromete activamente en la acción cultural para la libertad (Giroux, 1990: 150-151 y 171-178), prestando su voz a las “culturas del silencio” (Freire, 1973, 1988 y 1990) —la “cultura realmente vivida” de las clases y los grupos dominados (de sexo, etnia, raza, edad, etcétera); e impulsa así la construcción de una civilización alternativa, más crítica, más solidaria y más libre.

En su diálogo con las “culturas del silencio” el maestro transformador combina el rigor de la teoría con el lenguaje de la crítica y la posibilidad. Conociendo el papel crucial de la teoría, conecta dialécticamente con la tradición principal de la ciencia de la cultura y de la educación y con el pensamiento más alto y más vivo de la humanidad en general: el “lenguaje de la crítica”. Pero, al mismo tiempo, prescinde sistemáticamente del esoterismo lingüístico y el verbalismo retórico —como armas del poder y de la distinción cultural de los intelectuales—, “descodificando” el pensamiento científico para exponerlo en los términos de la “cultura realmente vivida” de los grupos humanos oprimidos: el lenguaje de la posibilidad (Freire, 1990: 13-25; Giroux, 1990: 159-170). Y, todo ello, a sabiendas de que la escuela es sólo un espacio cultural más —aunque importante— de la lucha unitaria y general por la libertad, la justicia, la democracia radical y el desarrollo creativo y solidario de la civilización y de cada hombre concreto.

«Hay que ver la lucha para la creación de instituciones más justas económica y culturalmente, como una guerra de posición, una lucha en varios frentes: uno de éstos es la educación» (Apple, 1987: 145).

«Me he referido a la importancia de continuar las luchas por la democracia en nuestras instituciones educativas (...). No sólo debe rechazarse el reduccionismo de clase todavía tan extendido en el pensamiento socialista democrático, sino que también es necesario cuestionar la idea de que, a largo plazo, las luchas económicas son lo único que cuenta. Acentuar únicamente éstas últimas es ignorar el hecho de que —si se me permite hablar técnicamente por un momento— los individuos se constituyen en una variedad de discursos, en una multitud de instituciones, desde el lugar del trabajo remunerado a la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc. En términos políticos, ninguno de éstos es un lugar necesariamente privilegiado. Lo que interesa es el efecto de todos en conjunto. Así, son importantes las intervenciones y las luchas que tienen lugar en cada uno de ellos. Laclau y Moufe resumen esto teóricamente en los siguientes términos: “Las instituciones judiciales, el sistema educativo, las relaciones de trabajo, los discursos de resistencia de las poblaciones marginadas {de las mujeres y gente de color}, todo ello construye formas originales e irreductibles de protesta social y, en consecuencia, contribuye a la complejidad y riqueza discursivas sobre las que debería fundarse el programa de una democracia radical”. Nuestra tarea consiste en establecer lazos concretos entre nuestras acciones en el terreno educacional y en otros terrenos. De ahí puede surgir un “discurso” democrático compartido, aunque pluralista» (Apple, 1989: 192).

«El lenguaje que utilizamos encarna en y por sí mismo una política (...) Hay implícita en él una idea preconcebida del lector, un conjunto de relaciones sociales entre autor y lector. Y muy a menudo esa relación es excesivamente elitista (...) Debemos superar la creencia tácita de que la claridad analítica y política es algo secundario (...) No se me interprete mal. No pretendo negar la importancia del trabajo teórico crítico (...) Tampoco creo que sea posible decir todas las cosas importantes en un lenguaje coloquial (...): la teoría abstracta tiene una importancia vital (...) {Pero} el trabajo teórico-crítico en educación no es una mera mercancía para “comprar” y “vender” en el mercado académico. Es (...) también una *forma de vida*. Conlleva la acción, en el mundo real, sobre las relaciones reales de poder. No es solamente contemplativo, sino que debiera conducir a, y partir de, la acción política en instituciones reales como universidades, escuelas, movimientos culturales y sociales, etc. (...) Por esta razón es tan importante que quienes se embarquen en el trabajo teórico-crítico en educación mantengan lazos constantes y estrechos con el mundo real de los maestros, los estudiantes y los padres (...): después de todo, la enseñanza es una avenida de doble dirección y los académicos también pueden beneficiarse de cierta educación política» (Apple, 1989: 194-198).

3.4.3.2. Crítica de la nueva pedagogía hegemónica: gestión científica del trabajo escolar, reestructuración técnica de la enseñanza y formalismo didáctico

Para ser realmente eficaz, el maestro, como intelectual transformador tiene que conocer bien la trama básica —social, simbólico-ideológica y técnica— de la pedagogía hegemónica, que condiciona directamente el medio escolar, y su

relación con los cambios actuales de la civilización capitalista: contrarrevolución conservadora, ascenso de la nueva derecha y hegemonía neoliberal desde los primeros años ochenta; crisis general y paralela de la izquierda occidental —de la socialdemocracia y del comunismo— como movimiento de masas; atomización de los nuevos movimientos emancipadores democrático-radicales; retroceso del Estado de bienestar, fragmentación social y degeneración de la democracia política; predominio político mundial de la élite militar, industrial y financiera capitalista de Estados Unidos; concentración oligopolista de la producción y hegemonía mundial del capital especulativo y financiero; expansión del sector terciario, aumento del desempleo y del empleo precario, y nuevos movimientos migratorios; internacionalización de la producción sobre la base de la “fábrica mundial”, aceleración de la reestructuración empresarial, intensificación de la “gestión científica del trabajo”, informatización técnica y racionalización administrativa y gerencial de la empresa y segmentación interna y fragmentación externa de la producción (dispersión territorial de la empresa matriz, multiplicación del número de empresas subsidiarias, subcontratación creciente de servicios, economía sumergida, etc.); acentuación de la polarización social y reestructuración de las clases medias; reforzamiento ideológico de la racionalidad tecnocrática, del “individualismo profesional y posesivo” y del consumismo capitalistas en función de las nuevas condiciones materiales de la existencia humana; potenciación “simbólico-ideológica” de los mismos y de un nuevo analfabetismo mediante la “nueva industria sensorial de la conciencia” (cultura visual electrónica de masas, publicidad, etc.) y la “industrialización de la mente” en general; etcétera.

El conocimiento de la “industrialización de la mente”, en particular, parece imprescindible para la comprensión de la lógica actual de la dominación capitalista.

«Desde la perspectiva de Gramsci y otros autores, en los países industriales avanzados de Occidente el lugar de la dominación ha dejado de asentarse en la fuerza (Policía, Ejército, etc.) y se ha desplazado hacia la utilización de un aparato cultural que promueve el consenso por medio de la reproducción y distribución de sistemas dominantes de creencias y actitudes. Esta forma de control, que Gramsci denominó hegemonía ideológica, no sólo manipulaba la conciencia, sino que, además, impregnaba las rutinas y las prácticas de cada día que dirigen la conducta cotidiana (...) Como expresión ideológica de la sociedad dominante, la cultura dominante está profundamente ligada al *ethos* del consumismo y del positivismo. Cuando la cultura se industrializó a comienzos del siglo xx, dispuso de nuevas formas de comunicación para difundir su mensaje. La producción de bienes corrió entonces paralela a la producción siempre creciente de conciencia. Además, cuando el capitalismo del siglo xx dio origen a la publicidad masiva y a su correspondiente evangelio del consumismo interminable, todas las esferas de la vida se vieron de repente animadas, aunque no enteramente controladas, por la racionalidad de nuevo cuño del capitalismo industrial avanzado» (Giroux, 1990: 124).

«Simplemente, la izquierda no tiene acceso a la cultura visual. La producción en el campo de la televisión, la radio y el cine está controlada básicamente por los intereses de la clase dominante. Por otra parte, estas formas de comunicación son demasiado importantes como para que los intereses corporativos consientan en su democratización. En la actualidad, los medios de comunicación visual están al servicio demagógico de una comunicación unidireccional. Y, en parte, la razón de esta situación hay que buscarla en su capacidad para influir en las personas, una característica tan endémica en su tecnología como en las relaciones sociales que determinan su uso unilateral (...) La técnica dominante que caracteriza la cultura visual hunde sus raíces en la división del trabajo que dicha cultura extrae de la sociedad en general. La fragmentación y la inmediatez de la información están a la orden del día. El trabajo rápido con la cámara fotográfica y una presentación incisiva crean el efecto inmediato de interpelar a nuestros sentimientos, al mismo tiempo que producen un corte de la reflexión crítica» (Giroux, 1990: 128-130).

«Hans Enzensberger (1974) ha afirmado que los medios de comunicación electrónicos, puestos al servicio de esta racionalidad tecnocrática, se han convertido en la fuerza principal de lo que él llama industrialización de la mente (...) Aronowitz se refiere a este fenómeno como al "nuevo analfabetismo" y afirma que lo que está en juego no es sólo el pensamiento crítico, sino la sustancia misma de la democracia (...) Estos críticos creen que en concreto la cultura visual tiene un papel significativo e importante en la reducción del pensamiento y la imaginación colectivos a dimensiones estrictamente técnicas. Sin embargo, ninguno de estos críticos está de acuerdo con la pesadilla orwelliana de una industria de la conciencia monolítica que avance sin contradicciones o resistencia» (Giroux, 1990: 126).

Por lo demás, las transformaciones más recientes de la civilización capitalista en general están estrechamente relacionadas con la nueva pedagogía hegemónica que —al menos en la enseñanza primaria y secundaria— tiende a imponerse aquí y allí siguiendo el patrón de los Estados Unidos (Apple, 1987: 130 y 159): gestión científica del trabajo y feminización/proletarización del profesorado; reestructuración técnica de los materiales de la enseñanza; y formalismo didáctico y otros nuevos discursos legitimadores.

El principal resultado de la introducción de la "gestión científica del trabajo" en el sistema escolar es la proletarización/feminización del profesorado. La autonomía profesional relativa del profesorado se reduce notoriamente: el maestro "ejecuta" lo que "conciben" y "proyectan" los nuevos profesionales de la cultura y la educación escolar. Se redefine la función del profesor, con la retórica de un nuevo profesionalismo, como la de un "manager" de la infancia y la adolescencia especializado en las destrezas didácticas (en el *cómo* hay que enseñar) y ejecutor de la pedagogía de los expertos de la administración educativa, las editoriales y las grandes empresas productoras de todo tipo de materiales de enseñanza. Se le descualifica, en la práctica, al someterlo a un reciclaje sistemático para "recualificarlo profesionalmente" y al intensificar su trabajo bajo el control directo, técnico y administrativo, de los "nuevos expertos en edu-

cación". Se le deja, de ese modo, sin el tiempo imprescindible para la lectura, la reflexión crítica y la creación personal de los propios programas, métodos, técnicas didácticas y materiales de enseñanza, llevándole cada vez más hasta el agotamiento emocional; y, cuando osa discutir los contenidos de la enseñanza o defiende su derecho a elegirlos, se le descualifica directamente como profesional. Aparte de que todo eso se refuerza indirectamente con la feminización de ese mismo profesorado y con los dispositivos culturales de la división sexual del trabajo y de la dominación de género: mientras los maestros monopolizan las funciones de dirección y control, las maestras trabajan como profesoras de a pie y siguen cargando en su hogar con la mayor parte de las tareas domésticas (Apple, 1989; Giroux, 1990: 171-175).

«Pero, ¿qué hay de las experiencias de los maestros? (...) Para muchas maestras comprometidas, las actuales estructuras del sistema educativo —incluso su crítica hipertrofia administrativa, su capacidad diferencial en la toma de decisiones, la ausencia de contacto interpersonal entre los maestros, etc.— parecen producir inexorablemente lo que ha dado en llamarse el "agotamiento emocional del maestro", sobre todo en nuestros sistemas escolares más urbanizados» (Apple, 1989: 115).

«Los maestros, en lugar de tener el tiempo y la habilidad necesarios para elaborar reflexivamente su propio currículum, terminan siendo ejecutores aislados de los planes, procedimientos y mecanismos de evaluación de algún otro (...) El trabajo de los maestros se asimila cada vez más a lo que los estudiosos del proceso de trabajo denominan trabajo *intensificado*. Cada vez más cosas que hacer; cada vez menos tiempo para hacerlas» (Apple, 1989: 160-161).

«Los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de la evaluación los definen con más precisión personas ajenas a la situación (...) Las aptitudes que se consideraban esenciales para el trabajo con niños —la planificación y la reflexión sobre el currículum, el diseño de estrategias curriculares y de enseñanza de grupos e individuos basándose en el conocimiento a fondo de esas personas— no son necesarias. Con el impacto a gran escala del material preparado, la planificación y la ejecución se separan (...). Es decir, mientras los profesores pierden el control de las aptitudes pedagógicas y curriculares a manos de las grandes editoriales, estas cualidades son replanteadas y reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos (...) Desde el momento en que el control es técnico (...), el profesor se convierte en algo parecido a un administrador» (Apple, 1987: 157-158).

En segundo lugar, el control técnico y administrativo del profesorado por los nuevos profesionales de la educación escolar está, a su vez, estrechamente relacionado con la reestructuración técnica creciente de los materiales de la enseñanza: tendencia a la generalización del aula tecnológica; introducción creciente del ordenador en el aula; progresos del "texto informático" a costa del "texto tradicional" y "moda de la informática" en general; etcétera. Así, en el campo de la evolución de la economía política de la edición ese tipo de influencias salta a la vista: aunque el texto ha sido siempre un mecanismo de control de la cultura escolar muy importante, las nuevas condiciones del mercado del

libro de texto llevan, entre otras cosas, a una mayor concentración del poder, la burocratización de la edición, la estandarización de los originales y del fondo editorial y la producción creciente y orquestada de textos "dirigidos", sobre todo en primaria, pero también en la enseñanza superior (Apple, 1989: 87-108). Aparte de que, en esas condiciones —que se agravan, además, con la introducción del texto tecnológico y del curriculum informatizado en el aula— disminuye también el poder del maestro y aumenta la desigualdad y la discriminación tradicional entre las escuelas, los profesores y los alumnos, según la clase social, la raza o la etnia (Apple, 1989: 149-171).

Por último, junto a la regulación del conocimiento oficial (Apple, 1996) mediante esa reestructuración técnica de los materiales de la enseñanza,

«una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas» (Giroux, 1990: 172-173).

«Este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores (...) En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico» (Giroux, 1990: 173-174).

Así se explica también el discurso legitimador economicista y psicologista de los nuevos expertos y la orientación gerencial y administrativa de su lenguaje.

«Los trabajadores del curriculum, administradores y otros educadores —un segmento concreto de la nueva clase media— (...) utilizan el lenguaje de la ciencia y la eficacia para realizar su propio *status* y mejorar sus posiciones con vistas al ascenso social dentro del sistema educacional, sobre la base de nuevas definiciones del conocimiento importante desde el punto de vista de la educación» (Apple, 1989: 141).

«Así, el lenguaje de la competencia, el rendimiento y la eficiencia sustituye a los sistemas de lenguaje más amplios centrados en el conocimiento, la comprensión y el desarrollo personal» (Apple, 1989: 145).

«En el contexto de este discurso, la experiencia del estudiante se reduce a la inmediatez de su rendimiento y existe como algo que está destinado a ser medido, administrado, registrado y controlado. Su carácter distintivo, sus dislocaciones, su dimensión de realidad viva, todo queda disuelto en una ideología basada en la idea de control y gestión (...) Sus productos básicos parecen ser el tedio y/o el desinterés (...) Este tipo de discurso no sólo supone una violencia simbólica contra los estudiantes por

el hecho de devaluar el capital cultural que éstos poseen como base significativa para el conocimiento y la investigación escolares, sino que tiende a instalar a los profesores en modelos pedagógicos que legitiman su papel como "funcionarios" del imperio» (Giroux, 1990: 140-141).

Con todo, la innovación más significativa de la nueva pedagogía hegemónica en el campo simbólico-ideológico de la cultura y la educación escolar, es, probablemente, el ascenso de un nuevo tipo de formalismo pedagógico: un formalismo didáctico-técnico que lleva al predominio del diseño atomizado, superficial y reduccionista de los contenidos curriculares básicos, a costa de la ignorancia de los aspectos fundamentales y de las opciones políticas y morales más altas del hombre y de la cultura.

«Los problemas que rodean el proceso de descalificación no se limitan a los maestros, sino que incluyen las maneras en que se enseña a los estudiantes a pensar en su educación, sus futuros roles en la sociedad y el lugar de la tecnología en esta última (...) La nueva tecnología lleva consigo una *forma de pensar* que orienta a una persona a enfocar el mundo de una manera particular. Los ordenadores implican maneras de pensar primordialmente *técnicas*. Cuanto más transforma la nueva tecnología el aula en su propia imagen, tanto más una nueva lógica sustituye a la comprensión crítica, sea política, sea ética. El discurso del aula se centrará más en la técnica, y menos en el contenido. Una vez más, el "cómo" reemplazará al "por qué", pero, esta vez, del lado del estudiante (...) En la mayor parte de los currículos se carga el acento en los componentes técnicos de la nueva tecnología (...) Demasiado a menudo, no es la máquina la que se adapta a las necesidades y perspectivas educativas del maestro, los alumnos y la comunidad, sino que son estas necesidades y perspectivas las que se adaptan a la tecnología» (Apple, 1989: 168-170).

«La idea de reducir lo que se aprende a una serie de destrezas no es algo banal (...) La característica de un buen alumno es la posesión y acumulación de grandes cantidades de destrezas para servir a intereses técnicos. Como mecanismo ideológico para mantener la hegemonía es muy interesante (...) Este es el mensaje de la nueva pequeña burguesía desarrollada en el terreno ideológico de la escuela» (Apple, 1987: 165-166).

«Seguramente, *lo que se enseña es al menos tan importante como el procedimiento pedagógico*. Aquí es evidente que a menudo se ignoran casi por completo determinadas áreas temáticas, o como mínimo se les dedica mucho menos tiempo que a otras. Este énfasis diferencial en el curriculum es muy notable en la escuela elemental, por ejemplo (...) Mi propia investigación, junto con la de Gitlin y otros, documenta cómo también una buena parte de los modelos y materiales curriculares más recientes, actualmente en uso, tiende a reducir el contenido real a unidades atomísticas, con profundos efectos sobre la enseñanza como proceso de trabajo y sobre la calidad curricular, desembocando a menudo en la descalificación de la enseñanza y el descuido de cualquier cosa que no sea estrictamente el conocimiento más superficial y reductivo que se debe estudiar. En el nivel de la escuela secundaria, el interesante trabajo etnográfico de McNeill ha revelado pautas similares» (Apple, 1989: 114).

3.4.3.3. Construcción de una cultura escolar alternativa: democratización radical, temas generadores y materiales transformativos

La crítica de la nueva pedagogía hegemónica va unida, en Apple y Giroux, al esbozo de las grandes líneas de una cultura escolar contrahegemónica alternativa: agentes transformadores, democratización radical y diálogo permanente con las culturas del silencio; discurso crítico, "memoria liberadora" y contenidos sustanciales; y metodología concienciadora y materiales curriculares alternativos.

«La denuncia de una situación deshumanizadora exige hoy en día, cada vez más, una precisa comprensión científica de dicha situación. De un modo similar, la anunciación de su transformación requiere cada vez más una teoría de acción transformadora» (Freire, 1990: 78).

Ante todo, se impone el rechazo de diversas versiones radicales recientes de la educación, por su confusión conceptual (al identificar el poder con la dominación y la libertad con la ausencia de todo tipo de control cultural) y por su ignorancia de la dialéctica básica de la cultura, la educación y la creatividad humana: configuración cultural de la psique humana y construcción histórica de la cultura.

«Durante demasiado tiempo la educación radical se ha centrado o bien en la cuestión de quien tiene acceso a la educación pública, o bien en desesperantes relatos de cómo las escuelas reproducen, a través de sus currículos explícitos u ocultos, las múltiples desigualdades que son características de la sociedad dominante (...) Durante la última década, los estudios radicales acerca de la enseñanza escolar se han centrado con excesiva insistencia en la crítica de dicha enseñanza, pero han fracasado en la empresa teórica más difícil de sentar las bases para la construcción de modalidades alternativas de teoría y práctica educativas».

«La naturaleza unilateral de la teoría radical se hace evidente en la manera de tratar los conceptos de poder, control social y lucha popular. Por ejemplo, en esos estudios el poder es definido a menudo primariamente como una fuerza negativa que está al servicio de la dominación (...) Consecuentemente, el concepto de control social se ha convertido en sinónimo de ejercicio de dominación en las escuelas (...). Está claro, por ejemplo, que ha existido una confusión fundamental acerca de lo que constituía la libertad (...): la libertad se entendió como ausencia de control (...)» (Giroux, 1990: 233-234).

Pero, al mismo tiempo, hay que insistir también en la redefinición teórica y práctica de

«las escuelas como esferas públicas donde la dinámica de compromiso popular y política democrática puedan cultivarse como parte de la lucha por un Estado democrático radical» (Giroux, 1990: 225).

Una vez supuesto eso, se trata, en primer lugar, de crear, dentro y fuera de ese tipo de escuelas, un grupo de un grupo de intelectuales que forme parte de las clases subordinadas, al modo gramsciano (Apple, 1987: 186). Intelectuales, capaces de pensar, de actuar como compañeros y no como señores de las clases subordinadas (Freire, 1988: 171-172) "en oposición a la élite del poder dominante" (Freire, 1990: 109), de

«desarrollar teorías con vistas a la práctica a partir de la experiencia concreta de escuchar a los oprimidos y aprender de ellos» (Giroux, 1990: 168),

y de luchar decididamente por una reorientación similar de la formación del profesorado.

«Estamos comprometidos en (...) examinar el campo de la educación del profesor como una nueva esfera pública que trata de recobrar la idea de democracia crítica con un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social (...) El replanteamiento (...) es un método que cancela la práctica reaccionaria, dentro de las burocracias educativas, de definir a los profesores primordialmente como técnicos y empleados pedagógicos, que como tales son incapaces de tomar decisiones políticas y curriculares» (Giroux, 1990: 219).

Ahora bien, para crear y formar ese tipo de agentes escolares transformadores, como primer pilar de una cultura escolar alternativa, hay que impulsar la acción dialógica y la democratización radical de las relaciones sociales escolares. Eso implica el rechazo sistemático de la acción antidialógica, característica de la acción cultural para la dominación, en sus diferentes versiones: paternalismo populista y dirigismo elitista en general; burocratización; creación sistemática de eslóganes, propaganda mítica y otras formas de violencia simbólica; atomización de los temas y focalización de los problemas; etcétera. Pero, también, la práctica del diálogo —solidario, polifóricamente unificado, esperanzado, pro-blematizador, crítico, realista, dialécticamente integrador y liberador— con las diversas culturas del silencio, partiendo de un conocimiento riguroso de las necesidades reales de los grupos sociales subalternos y de los condicionamientos de cada contexto político concreto (Freire, 1988: 159-243).

«En tanto la acción cultural para la libertad se caracteriza por el diálogo, y su objetivo principal es concienciar al pueblo, la acción cultural para la dominación se opone al diálogo y sirve para domesticar a la gente. La primera intenta problematizar; la segunda crea *slogans*» (Freire, 1990: 104).

«La educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. La domesticación trata de impartir una falsa conciencia a los educandos, que redunde en una fácil adaptación a su realidad, mientras que (...) la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad» (Freire, 1990: 116).

Aun cuando el maestro transformador se integra de un modo o de otro en el bloque histórico contrahegemónico para impulsar eficazmente la acción dialógica y la democratización de las relaciones escolares, el centro principal de su interés y de su trabajo es siempre la construcción democrático-radical del espacio institucional en el que trabaja. Se compromete activamente en la definición y la realización de proyectos escolares transformadores. Colabora con los estudiantes y sus familias en la constitución de círculos de cultura conjuntos para abordar los principales problemas escolares en función del contexto cultural local, regional e incluso nacional. Estudia las relaciones asimétricas del poder escolar y la prácticas pedagógicas más frecuentes. Deja de ver a los alumnos como una clientela profesional y se interesa por sus experiencias en el hogar y en la calle, por sus preocupaciones y sus expectativas laborales personales y por cualquier otro aspecto relevante de su "cultura viva". Aprovecha esos conocimientos para influir sobre el medio concreto en el que tienen que construir su vida y para contribuir a su realización como individuos autónomos, sujetos políticos y líderes democrático-radicales. Impulsa todas las formas posibles del trabajo en grupo, la comunicación y la colegialidad, tanto en la escuela como en su periferia cultural. Se opone la atomización individualista, a la lógica profesional de la competitividad y la emulación puramente egoístas, a la obsesión por el estatus académico y social y a otras tendencias similares de la civilización capitalista. Etcétera.

El segundo pilar básico de la construcción de una cultura escolar alternativa es el discurso crítico, la "memoria liberadora" y el diseño del currículum con los contenidos más sustantivos, así como el análisis y la transformación práctica del currículum oculto en ese mismo sentido.

«El currículum oculto no puede eliminarse enteramente, pero sus necesidades estructurales pueden identificarse y modificarse para crear condiciones que faciliten el desarrollo de métodos y contenidos pedagógicos que contribuyan a que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en el aula y dejen de ser simples objetos receptivos» (Giroux, 1990: 96).

Eso supone el esclarecimiento y la diferenciación previos de algunas categorías básicas, comenzando por los conceptos de "educación bancaria o nutricionista" y "educación crítica o problematizadora", de Freire.

La educación bancaria o nutricionista —que es la dominante—, se caracteriza por la concepción del analfabeto como hombre vacío y marginal, por la atomización sistemática de los contenidos fundamentales y por la asimilación básicamente verbalista, memorística y "narrativa" de los mismos, con el bloqueo consiguiente de la comunicación real entre profesores y alumnos y del impulso del pensamiento propio y la autonomía moral de los estudiantes en función de su aprovechamiento de la experiencia escolar (Freire, 1988: 75-80 y 83-87; 1990:

65-69). En cambio, la concepción crítica o problematizadora parte de la visión total y no focalista de contenidos, plantea los problemas como tales, oponiéndose a su mistificación especulativa, retórica o erudita, y se apoya en el diálogo efectivo para buscar las condiciones culturales necesarias para elevarse desde la invertebración problemática, el esoterismo terminológico, el confusiónismo interpretativo y la esquizofrenia teórica a la coherencia problemática, la precisión expositiva y el rigor teórico, y desde la opinión subjetiva a la opinión bien fundada y el pensamiento riguroso (Freire, 1988: 81-82 y 94-99; 1990: 123-128).

Por lo demás, la contraposición entre esas dos categorías, por parte de Freire, puede completarse con la diferenciación entre conocimiento productivo y conocimiento directivo, por parte de Giroux.

«El conocimiento productivo se ocupa principalmente de los medios; la aplicación de este conocimiento da como resultado la producción de bienes materiales y tipo de servicios. De esta manera, el conocimiento productivo es instrumental, en el sentido de que innova los métodos usados en el campo de la tecnología y la ciencia (...) Esta perspectiva se aplica tanto al contenido del curso como a la metodología que se utilice y la estructuración que se le dé» (Giroux, 1990: 94).

«El conocimiento directivo es una modalidad filosófica de investigación en la cual los estudiantes se preguntan por la finalidad de lo que están aprendiendo (...). Además de Horkheimer, algunos filósofos, desde Platón hasta Gramsci, han sostenido con razón que el conocimiento debería desempeñar un papel liberador al proporcionar a los estudiantes la unidad, la lógica y el sentido de la dirección que les permitirá tomar en consideración todas las implicaciones de las enseñanzas que reciben, dentro o fuera de la escuela. Al distinguir entre lo directivo y lo productivo (...), la interrelación existente entre el conocimiento y la acción social se convierte en una posibilidad para los estudiantes» (Giroux, 1990: 94-95).

Lógicamente, la construcción de esa cultura escolar alternativa democrática y crítica precisa también de otros contenidos y otros métodos. Para poder elaborarlos, hay que acabar con la división "científica" del trabajo escolar, reduciendo drásticamente las distancias entre los expertos en la concepción y el diseño de los programas y los maestros que los llevan a la práctica. Esos mismos maestros tienen que construir un currículum propio, con unidad, claridad, realismo y sentido histórico. ¿Cómo? Partiendo de los condicionamientos culturales (de género, clase, etnia, etc.) y de la experiencia cotidiana de la gente con la que trabajan. Manteniendo los elementos democráticos que existan previamente. Prescindiendo de la "tradición selectiva" del diseño de los currículos dominantes. Y sustituyendo esa "tradición selectiva" por una «memoria liberadora» que recupere "lo que no se enseña" y que, sin embargo, es relevante: la "historia de los otros" —las mujeres, las clases subalternas, las culturas marginales, las etnias y los pueblos oprimidos, los propios educadores, etc.— y una concepción unitaria, dinámica e histórica del hombre y de la cultura.

Ese es el tipo de problemática de Freire cuando aborda la educación de adultos hablando de "palabras máscaras" y "palabras generadoras" o de "temas generadores" y "temas bisagra". El alfabetizador "transformativo" prescinde de las palabras que "enmascaran" los intereses de la cultura dominante, transmitiendo la concepción mecánica y mágico-mesianica de la alfabetización, y se concentra, en cambio, en la construcción de un universo de palabras generadoras ("palabras que..., descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras") que incorporen una temática relacionada con las situaciones existenciales de los grupos con los que se trabaja (Freire, 1973: 109-149; 1990: 33-37). Y, sobre esa base, diseña el contenido programático de la educación, en función de los "temas generadores" y de los "temas bisagra". Los temas generadores (tal como "niveles de integración de la realidad", "evolución histórico-natural", "naturaleza del ser vivo" y del "medio del ser vivo", "naturaleza del animal" y del "medio biológico animal", "naturaleza del hombre" y del "medio humano", universo temático de una "unidad epocal", "liberación", "dominación", etcétera) surgen con la lectura reflexiva y la pesquisa incesante del maestro para elevar el rigor relativo de la concepción del hombre y del mundo que transmite a sus estudiantes; y los temas bisagra los introduce el mismo profesor para facilitar la conexión entre dos temas dentro de una misma unidad programática, para percibir algún aspecto fundamental de la programación tomada como un todo o para poder exponer con mayor precisión la concepción general que se está alcanzando en un determinado momento (Freire, 1988: 117-129).

Ese tipo de contenidos supone también un método de enseñanza (y de investigación), unos materiales y unas técnicas muy distintos de los usuales. Métodos, como el trabajo en grupo y el liderazgo de los condiscípulos, la visión histórica y total de los problemas, en oposición a la fragmentación disciplinar, o la metodología "concienciadora" propia del estudio de los "temas generadores", de Freire: descodificación de las situaciones existenciales de los alumnos y del lenguaje académico; diálogo y participación de todos, con una perspectiva explicativa problemática y dialéctica (interdisciplinar, integradora e histórica); percepción del núcleo de la cuestión, del conjunto de las contradicciones, de los diferentes niveles interpretativos (mítico, filosófico, científico, etc.) y de las soluciones alternativas reales y posibles; lecturas, análisis de editoriales y dramatizaciones didácticas; y generalización del pensamiento crítico, en definitiva (Freire, 1988: 129-158).

En esas condiciones didácticas, el estudio debe consistir en una conversación personal de cada uno, como sujeto activo, con cada texto concreto y con el contexto del mismo: con el autor que habla y con las gentes a las que replica o intenta persuadir a través de ese texto; con los problemas objetivos y las

condiciones generales de la "cultura viva" en cuestión; y con los hombres actuales y desde los problemas de nuestro tiempo. Pero, aparte de eso, hay que producir también constantemente materiales curriculares alternativos —preferentemente impresos, públicos y baratos—, desarrollando las virtualidades formativas del trabajo escrito, democratizando los conocimientos y los recursos técnico-administrativos y defendiendo, sobre todo, una moratoria para la lectura y la imprenta.

«En la actual coyuntura histórica, la lectura ofrece la oportunidad de desarrollar enfoques progresistas a la literatura, en su doble vertiente de forma de conciencia crítica y de trampolín para la acción social. La cultura impresa es accesible y barata, y sus materiales pueden ser producidos y manufacturados por el público. La lectura en grupo, lo mismo que la que se hace en solitario, proporciona el "espacio privado" y la distancia que sólo en contadas ocasiones nos ofrecen las culturas electrónicas y visuales. La tecnología impresa es portadora de la promesa directa de convertir a las personas en agentes sociales que puedan manipular y utilizar el libro, los periódicos y otras formas de comunicación impresa en provecho propio. Es portadora de la promesa de emancipación. Además, la cultura impresa permite el desarrollo de métodos de conceptualización y organización social que podrían hacernos olvidar el rol actual de los medios de comunicación electrónicos y visuales entendidos como fuerza opresiva. Por este motivo, la exhortación de Brecht que abre este capítulo —"Vosotros, los famélicos, ¡empuñad el libro! ¡Es un arma!"— es hoy más apremiante que cuando él la escribió hace ya tres décadas» (Giroux, 1990: 132-133).

Referencias bibliográficas

- ABERLE, F. y NAEGELE, K. D. (1952): «Middle-Class Fathers Occupational Role and Attitudes Towards Children», *American Journal Orthopsychiatry*, 22, p. 366-378.
- AGULLA, J. C. (1967): *Sociología de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980 a): *Sociologías de la educación*, CIS, Madrid.
- (1980b): «Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación», *REIS*, 11, julio-septiembre.
- (1983): «Centro y periferia en sociología de la educación: su desigual e incierto proceso de institucionalización», *REIS*, 24, octubre-diciembre, p. 163-181.
- (1984): «Nuevos pasos en el desencantamiento: La sociología del curriculum», *Infancia y Sociedad*, 25, p. 115-130.
- (1985): «La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre», *Educación y sociedad*, 4, p. 169-189.
- (1987): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, p. 523-541.
- ALMARAZ, J. (1981): *La teoría sociológica de Talcott Parsons*, CIS, Madrid.
- ALTHUSSER, L. (1977): «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en *La filosofía como arma de la reacción*, Siglo XXI, México, 8ª ed.
- ÁLVAREZ SOUSA, A. (1996): «El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu», *REIS*, 75, p. 145-172.
- ÁLVAREZ URÍA, F. (1994): Prólogo a M. Foucault, *Hermeneítica del sujeto*, La Piqueta, Madrid, p. 7-11.

- ALVIRA MARTÍN, F. (1983): «Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica», REIS 22, p. 53-75.
- APPLE, M. W. (1984): «El marxismo y el estudio reciente de la educación», *Educación y sociedad* 4, p. 33-52.
- (1986 a): *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- (1986 b): «Economía política de la publicación de libros de textos», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 311-330.
- (1987): *Educación y poder*, MEC, Madrid.
- (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós-MEC, Barcelona.
- (1990): «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula», *Revista de Educación*, 291, p. 149-172.
- (1996a): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Paidós, Barcelona, 1996.
- (1996b): *Política cultural y educación*, Morata, Madrid.
- APPLE, M. Y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*, Morata, Madrid.
- APPLE, M. y KING, N. (1985): «¿Qué enseñan las escuelas?», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 2ª ed.
- BALL, S. J. (comp.) (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid.
- BARTON, L. y WALKER, S. (eds.) (1983): *Race, Class and Education*, Croom Helm, Londres.
- BATES, J. (1980): «New Development in the Sociology of Education», *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 1º, 1, marzo.
- BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. (1975): *L'école primaire divise*, Maspéro, París.
- (1976): *La escuela capitalista*, Siglo XXI, México.
- (1990): *El nivel educativo sube*, Morata, Madrid.
- 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 REMMLING, G. W. (ed.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, p. 355-368.
- BERGER, P. y LUCKMAN, Th. (1978): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 4ª reimpr.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, codes and control*. Vol. I: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- (1974): «Sociology and Sociology of Education: a Brief Account», en REX, J. (ed.): *Approaches to Sociology*, R.K.P., Londres.
- (1985a): «Clase social, lenguaje y socialización», *Educación y Sociedad*, 4, p. 129-143.
- (1985b): «Clase y pedagogías visibles e invisibles», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 2ª ed., p. 54-72.
- (1986): «Una crítica de la "educación compensatoria"», en *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid, p. 203-218.
- (1988): *Clases, códigos y control*. Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, Madrid.
- (1989): *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Akal, Madrid.
- (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, El Roure, Barcelona.

- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid.
- BLAU, 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'inegalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, A.Colin, París.
- (1983): «Educación y movilidad: Un modelo estructural», *Educación y Sociedad*, 2, p. 173-185.
- BOURDIEU, P. (1967a): *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona.
- (1967b): «Campo intelectual y proyecto creador», en POUILLON, J. y otros, *Problemas del estructuralismo*, Siglo XXI, México.
- (1978): «Reproducción cultural y reproducción social», en *Política, igualdad social y educación*, MEC, p. 257-303.
- (1985): «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 2ª ed., p. 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.
- (1993): «Los poderes y la reproducción», en *Lecturas de Antropología para educadores*, Trotta, Madrid, p. 389-429.
- 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*, 1, p. 197-216.
- (1983b): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y Sociedad*, 2, p. 7-23.
- (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 2ª ed.
- (1986): *Democracy and Capitalism: Property, Community and the Contradictions of Modern Social Thought*, Basis book, New York.
- BRIM, O. G. (1958): *Sociology and the Field of Education*, Sage, Nueva York.
- BOURRICAUD, F. (1971): «L'ideologie du grand refus», en *Science et conscience de la société. Mélanges en l'honneur du Raymond Aron*, Clamann-Levy, París, tomo I, p. 443-472.
- (1975): «Contre le sociologisme: une critique et des propositions», *Revue Française de Sociologie*, XXVI, suplemento, p. 583-603.
- BULMER, M. (ed.) (1977): *Sociological Research Methods*, Mcmillan, Londres.
- BURGESS, R. G. (ed.) (1984): *The Research Process in Educational Setting*, Falmer Press, Londres.
- CARABAÑA, J. (1987): «Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB», en LERENA, C. (ed.): *Educación y Sociología en España*, Akal, Madrid, p. 262-290.
- CARNOY, M. (1985): «Educación, Economía y Estado», *Educación y Sociedad*, 3, p. 7-51.
- (1986): «La dialéctica de la educación y el trabajo», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 19-39.
- (1986): «Desarrollo socialista y reforma educativa en Cuba: 1959-1980», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 485-509.
- (1988): «La educación como imperialismo cultural», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 81-96.
- CASTILLO CASTILLO, J. (1987): «La ambigua naturaleza de la educación: Educación y Empleo», en LERENA, C.: *Educación y Sociología en España*, Akal, Madrid, p. 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.
- COLEMAN, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington.
- COLLINS, R. (1971): «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», en *American Sociological Review*, 36, diciembre, p. 1002-1019. Traducción española en *Educación y sociedad*, 5, 1986, p. 125-148.
- (1974): «Where Are Educational Requirements for Employment Highest», *Sociology of Education*, 47, otoño, p. 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 of Education: A Black Paper*, Critical Society, Londres.
- (1970): *Black Paper Two: The Crisis of Education*, Londres.
- COX, C. B. y BOYSON, R. (1975): *Black Paper 1975. The Fight for Education*, Deut, Londres.
- CHAMBOREDON, 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 VARELA, J. (ed.): *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco, Madrid, p. 67-87.
- DALE, R. (1981): *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 ENGUIA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 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 VARELA, J. (ed.): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, p. 89-109.
- DAVIES, I. (1971): «The Management of Knowledge», en YOUNG, M. (ed.): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, MacMillan, Londres.
- DAVIS, K. y MOORE, W. E. (1945): «Some Principles of Stratification», *American Sociological Review*, 9, p. 242-249.
- DELCOURT, J. (1980): «Crise de l'éducation et crise de l'emploi», *Recherches Sociologiques*, vol. XI, 2, p. 155-177.
- DE MIGUEL, A. (1969): *El capital humano*, CECA, Madrid.
- DE PABLO, A. (1983): «Sistema educativo y clases sociales», en VARELA, J. (ed.): *Perspectivas actuales de sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, p. 129-143.
- (1987): «Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación», en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 163-186.
- DEWEY, J. (1927): *Ensayos de educación*, La Lectura, Madrid.
- (1959): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Losada, Buenos Aires, 4ª ed.
- (1967): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Losada, Buenos Aires, 6ª ed.
- DÍAZ, M. (1985): «Introducción al estudio de Bernstein», *Revista Colombiana de Educación*, 15, p. 7-25.

- DREBBEN, R. (1968): *On what is learned in school*, Reading, Addison-Wesley, Massachusetts.
- (1985): «El currículum no escrito y su relación con los valores», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, p. 73-85
- (1990): «La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad», *Educación y Sociedad*, 7, p. 139-157.
- 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, G. W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, p. 339-354.
- ELIAS, N. (1982): *La sociedad cortesana*, FCE, México.
- (1989a): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, México.
- (1989b): *Sobre el tiempo*, F.C.E., México.
- (1990a): *La sociedad de los individuos*, Península, Barcelona.
- (1990b): *Compromiso y distanciamiento*, Península, Barcelona.
- (1995): *Mi trayectoria individual*, Península, Barcelona.
- ELIAS, N. Y DUNNING, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, FCE, Madrid.
- ENZENSBERGER, H. (1974): *The Consciousness Industry*, Seabury, New York.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1983): «La enseñanza media encrucijada del sistema escolar», *Educación y sociedad*, 1, p. 55-85.
- (1984): *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*, Akal, Madrid.
- (1985): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad*, 4, p. 5-32.
- (1986a): «Texto y contexto en la educación: para una recuperación de la teoría marxista de la ideología», en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 65-78.
- (1986b): «Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento», *Educación y Sociedad*, 5, p. 35-48.
- (1987): *Informe sobre la enseñanza secundaria en los países industrializados*, C.I.D.E., Madrid.
- (1989a): «¿Hacia dónde va la sociología de la educación», en ORTEGA, F. y otros (comps.): *Manual de Sociología de la Educación*, Visor, Madrid, p. 50-57.
- (1989b): «El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?», en ORTEGA, F. y otros (comps.): *Manual de Sociología de la Educación*, Visor, Madrid, p. 312-328.
- (1989c): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Laia, Barcelona, 3ª ed.
- (1990a): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI, Madrid.
- (1990b): *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*, Eudema, Madrid.
- (1999): *Sociología de la educación*, Ariel, Barcelona.
- FLOUD, J.; HALSEY, A. H. y MARTÍN, F. M. (1956): *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, Londres.
- FLOUD, J. E. y HALSEY, A. H. (1959): «The Sociology of Education. A Trend Report and Bibliography», *Current Sociology*, 7,3, p. 165-235.
- FINN, O. y otros: «Socialdemocracy, Education and The Crisis», en *Working Papers in Cultural Studies*, 10, *On ideology*, C.C.C.S., Birmingham.
- FOUCAULT, M. (1984): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, 10ª ed.
- (1994 a): *Hermenéutica del sujeto*, La Piqueta, Madrid.

- FOUCAULT, M. (1994 b): «La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad», Anexo a *Hermeneútica del sujeto*, La Piqueta, Madrid, p. 105-142.
- FOUCAULT, M. y otros (1981): *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid.
- FORQUIN, J. C. (1985): «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social», *Educación y Sociedad*, 3, p. 177-209.
- FREIRE, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 10ª ed.
- (1988): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 40ª ed.
- (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- (1993): *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México.
- (1996): *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo XXI, México.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps., 1985): *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 2ª ed.
- GARKINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- GAUDEMAR, J. P. de (1981): *La movilización general*, La Piqueta, Madrid, 1981.
- (1986): «La escuela y la fábrica: dos encuentros frustrados», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 81-100.
- GINTIS, H. (1986): «La educación: producción de una fuerza de trabajo alienada», en GRASS, A. (ed.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 3ª ed., p. 315-319.
- GIROUX, H. (1983): (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Barcelona.
- (1992): *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México.
- (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México.
- GLASS, D. V. (1954): *Social Mobility in Britain*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- GOBLOT, E. (1966): *La barrière et le niveau*, PUF, París.
- GORBUTT, D. (1972): «The New Sociology of Education», *Education for teaching*, vol. 89, otoño, p. 3-11.
- GOULDNER, A. (1979): *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires, 1ª reimpr.
- GRASS, A. (ed., 1985): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 3ª 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 VARELA, J.: *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, p. 13-18.
- (1981): «La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado», en FOUCAULT, M. y otros: *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, p. 53-84.
- GROSS, N. (1959): «The Sociology of Education», en MERTON, R. y otros (eds.): *Sociology Today. Problems and Prospects*, Harper and Row, New York, p. 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.
- HALSEY, A. H.; FLOUD, J. y ANDERSON, C. A. (eds.), (1961): *Education, Economy and Society*, The Free Press, Londres.
- HALSEY, A. H. (1971): «Sociología de la educación», en SMELSER, N.: *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, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid.
- HARGREAVES, D. H. (1967): *Social Relations in a Secondary School*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- HIRST, P. Q. (1976): *Social Evolution and Sociological Categories*, Allen & Unwin, Londres.
- HOLLINGSHEAD, A. B. (1949): *Elmton's Youth*, J. Willey, New York.
- HOSKIN, K. (1993): «Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado», en BALL, S. J. (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid, p. 33-57.
- HUSEN, T. (1972): *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*, OCDE-IDE, Madrid.
- HYMAN, H. (1953): «The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification», en BENDIX, R. y LIPSET, S. M.: *Class, Status and Power*, Free Press, Glencoe, Illinois.
- INKELESS, A. y SMITH, D. (1974): *Becoming Modern*, Harved University Press, Cambridge.
- JACCARD, P. (1962): *Sociologie de l'éducation*, Payot, París.
- JENK, Ch. (1982): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York.
- JENK, Ch. Y BANE, M. J. (1985): «La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia», en GRASS, A. (comp.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 3ª ed., p. 278-287.
- KAHL, J. A. (1953): «Educational and Occupational Aspiration of Common Man Boys», *Harvard Educational Review*, 23, III, p. 186-203.
- KAMIN, L. J. (1983): *Ciencia y política del cociente intelectual*, Siglo XXI, Madrid.
- KARABEL, J. & HALSEY, A. H. (1977): *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press.
- KENNET, J. (1973): «The Sociology of Pierre Bourdieu», *Educational Review*, vol. 253.
- KUHN, Th. S. (1979): *La teoría de las revoluciones científicas*, FCE, Madrid, 4ª reimpr.
- JACKSON, P. W. (1975): *La vida en las aulas*, Marova, Madrid.
- LABOV, W. (1985): «La lógica del inglés no standard», *Educación y Sociedad*, 4, p. 145-168.
- LACEY, C. (1970): *Highborn 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. Berstein», en GRASS, A. (ed.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 3ª ed.
- LERENA, C. (1981): «Acercas del desarrollo teórico de la sociología de la educación», *RIS* 39, p. 311-28.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- (1986 a): «Universidad, formación y empleo. (Crítica de una crítica)», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 163-193.
- LERENA, C. (1987): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid.
- LETTIERE, A. (1977): «La fábrica y la escuela», en GORTZ, A. y otros: *Crítica de la división del trabajo*, Laia, Barcelona, p. 241-262.
- LORTIE, D. C. (1975): *Schoolteacher. A sociological Study*, The University of Chicago Press, Chicago.
- LYNCH, K. (1988): «Reproduction in Education: an Elaboration of Current Neo-Marxist Models of Anyllisis», *British Journal of Education*, vol. 9, 2, p. 151-168.
- MARKIEWCZ-LAGNEAU, J. (1982): «Florian Znaniecki, sociologue de l'action sociale et de la methode analytique», *Revue Française de Sociologie*, XXIII.
- MARSHALL, J. (1993): «Foucault y la investigación educativa», en BALL, S. J. (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid, p. 15-32.

- MARTIN, D. (1982): «La sociología del conocimiento y la naturaleza del conocimiento social», en REMMLING, G. W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, FCE, México, p. 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, 2, p. 199-204.
- McROBBIE, A. (1978): «Working Class Girl and the Culture of Femininity», en WOMEN STUDIES GROUP (ed.): *Women Take Issue*, Hutchison, Londres, p. 96-108.
- MEAD, G. H. (1972): *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 3ª ed.
- MEDINA, E. (1979): «La función educativa en los procesos de cambio social y la crisis de la escuela», *Zona Abierta*, 19, p. 37-55.
- (1986): «Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 187-218.
- (1987): «Educación, universidad y mercado de trabajo», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, AKal, Madrid, p. 133-162.
- MERTON, R. K. (1970): *Teoría y estructura sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª reimpr.
- MILES, 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, 5ª reimpr.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN 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, 2ª ed.
- NEWSOM REPORT, (1963): *Half our Future*, Her Majesty's Stationary Office, Londres.
- 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.
- ORTEGA, F. (1983): «Pasado y presente en la sociología de la educación en España», en VARELA, J. (ed.) *Perspectivas actuales de la sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, p. 347-375.
- (1987): «Sociología de la educación en España. Una revisión teórica», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, p. 542-571.
- ORTEGA, F. y otros (comps.) (1989): *Manual de sociología de la educación*, Visor, Madrid.
- PAPAGIASNIS, G. J. y otros (1986): «Hacia una economía política de la innovación educativa», *Educación y Sociedad*, 5, p. 149-198.
- PARKIN, F. (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, 4, p. 297-318.
- (1962): «Young in the Context of American Society», en *Social Structure and Personality*, Free Press, New York, p. 155-182.
- (1967): *Ensayos de teoría sociológica*, Paidós, Buenos Aires.
- (1976 a): *El sistema social*, Revista de Occidente, Madrid.
- (1976 b): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación*, 242, enero-febrero, p. 64-86.
- (1985): «La clase como sistema social; algunas de sus funciones en la sociedad americana», en GRAS, A. (ed): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, 3ª ed., p. 53-60.

- PARSONS, T. (1990): «El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Educación y Sociedad*, 6, pp. 173-195.
- 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*, 1, p. 5-27.
- PIZARRO, N. (1983): «El sistema de enseñanza y la reproducción social», en VARELA, J. (ed.): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, p. 145-150.
- PLOWDEN REPORT (1967): *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*, Her Majesty's Stationary Office, Londres.
- POLLAK, J. (1986): «Paul F. Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica», en *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid, p. 37-82.
- POULANTZAS, N. (1975): *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 5ª ed.
- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid.
- QUINTÁS, 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 Research Guide to Education Research*, BSSRS, Londres.
- RADL PHILLIP y SANTOS REGO, M. A. (1985): «En torno a los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein», *Educación y Sociedad*, 4, p. 113-126.
- REISSMAN, L. (1953): «Levels of Aspiration and Social Class», *American Sociological Review*, 18, III, p. 233-242.
- ROBBINS REPORT (1963): *Higher Education: A Report*, Her Majesty's Stationary Office, Londres.
- ROBERTS, H. (Ed.) (1981): *Doing Feminist Research*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J. E. (1981): «Habermas y Parsons: la búsqueda del reencantamiento del mundo», *REIS*, 16, oct.-dic.
- ROMERO, J. L. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1969): *El capital humano*, Confederación Española de Cajas de Ahorro, Madrid.
- ROTGER CERDA, J. M. (1986): «A vueltas de nuevo con la reproducción como método de análisis educativo», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, p. 155-162.
- SÁNCHEZ HORCAJO, J. J. (1979): *La cultura. Reproducción o cambio*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- SÁNCHEZ-MARTIN, J. (1987): «Aproximación bibliográfica a la sociología de la educación en España», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, p. 572-618.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1978): *Ciencia y revolución. El marxismo de Althusser*, Alianza, Madrid.
- SARTIN, 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, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, p. 155-162.
- SCHULTZ, T. W. (1972): *La fenomenología del mundo social*, Paidós, Barcelona.
- (1974): *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- (1981): «La inversión en capital humano», *Educación y sociedad*, 1, p. 181-195.
- SCHNEIDER, L. y LYSYGARD, S. (1953): «The Deferred Gratification Pattern», *American Sociological Review*, 18, p. 142-149.
- SEDDON, T. y CONNELL, R.W. (eds.) (1987): *Teachers' work*, IEES, 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, Laia, Barcelona.
- (1978): «Entorn a la discriminació sexista a l'escola», *Papers*, 9.
- (1983): «Sociología de la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 100, abril, p. 79-84.
- TISATO, R. (1984): «John Dewey», en GEYMONAT, L., *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo VII, Siglo XX (I), Ariel, Barcelona, p. 44-87.
- THOMPSON, E. P. (1977): *La formación histórica de la clase obrera*, Laia, Barcelona.
- (1981): *La miseria de la teoría*, Crítica, Barcelona.
- THURLOW, L. C. (1983): «Educación e igualdad económica», *Educación y sociedad*, 2, p. 159-171.
- TYRYAKIAN, E. A. (1982): «La fenomenología existencial y la tradición sociológica», en REMMLING, G. W. (comp.): *Hacia la sociología del conocimiento*, F.C.E., México, p. 369-397.
- TOMLINSON, S. (1981): *Educational Subnormality. A Study in Decision Making*, Roudlege & Kegan Paul, Londres.
- (1987): *A Sociology of Special Education*, Roudlege & Kegan Paul, Londres, reimpr.
- TUNNELL, D. R. (1978): «An Analysis of Bowles and Gintis's Thesis that School Reproduces Economic Inequality», *Educational Theory*, vol. 28 (4), p. 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 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, p. 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, p. 32-49.
- (1993) Prólogo a S.J. Ball (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid, p. IX-XV.
- VV. AA. (1982): *La biología como arma social*, Alhambra, Madrid.
- VV. AA. (1993): *Antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching*, Willey, New York.
- 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.
- 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, Driffeld.
- (1986): «Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la socialdemocracia y la respuesta del tatcherismo», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, p. 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 VARELA, J. (ed.): *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, Madrid, p. 49-65.
- WILLIS, P. (1986 a): «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, 5, p. 7-34.
- (1986 b): «Puro juvenil: pensando lo imposible», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 101-132.
- (1986 c): «Juventud a medio camino de la utopía juvenil», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 133-142.
- (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid.
- (1993): «Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción», en VV. AA., *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid, p. 431-461.
- WHITTY, G. (1986): «Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la socialdemocracia y la respuesta del tatcherismo», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 285-310.
- WOODS, P. (1979): *The Divided School*, Routhledge & Kegan Paul, Londres.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (comps.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*, Paidós-MEC, Barcelona.
- YOUNG, M., (ed.) (1971 a): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, MacMillan, Londres.
- (1971 b): «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge», en *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, MacMillan, 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.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Paidós-MEC, Barcelona.