

ACERCA DE LA
**RELACIÓN ENTRE
ESTADO, SOCIEDAD Y
EDUCACIÓN**
EN EL PENSAMIENTO
DE LOS CLÁSICOS

ACERCA DE LA
RELACIÓN ENTRE
ESTADO, SOCIEDAD
Y EDUCACIÓN
EN EL PENSAMIENTO
DE LOS CLÁSICOS



Decano Facultad de Filosofía y Humanidades
Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana Facultad de Filosofía y Humanidades
Lic. Flavia Dezzutto

Secretaría Académica
Secretaria: Lic. Vanesa Viviana López
Subsecretaria: Lic. María Luisa González

Este material se llevo a cabo en el contexto de la convocatoria para la Producción de Materiales de Enseñanza a cargo de Secretaría Académica en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Iniciativa que la facultad destaca de gran relevancia ya que posibilita atender los procesos de aprendizaje de los alumnos y su permanencia en el ámbito de la universidad

Producción integral
Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Autores
Adriana Tessio Conca
Eduardo Rodríguez Rocha
Silvia Servetto

Corrección y estilo
Belén Uanini

Diseño Gráfico
Bea Barbosa



Este material se encuentra bajo licencia
Atribución-NoComercial
CC BY-NC

Esta licencia permite a otras distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de su obra de forma no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarle y ser no comerciales, no están obligadas a licenciar sus obras derivadas bajo los mismos términos.

Material: Acerca de la relación entre Estado, Sociedad y Educación en el pensamiento de los clásicos.

Este material pertenece a la cátedra Sociología de la Educación

Escuela de Ciencias de la Educación

Tessio Conca, Adriana

Acerca de la relación entre Estado, Sociedad y Educación en el pensamiento de los clásicos / Adriana Tessio Conca ; Eduardo Rodríguez Rocha ; Silvia Servetto. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2019.

60 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-950-33-1509-5

1. Sociología. 2. Educación. 3. Estado. I. Rodríguez Rocha, Eduardo II. Servetto, Silvia. III. Título

CDD 301.072

IMPRESO EN LA CIUDAD DE CORDOBA, ARGENTINA. 2019





Presentación

Este cuadernillo que presentamos los integrantes de la cátedra de Sociología de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación pretende ser una herramienta de trabajo para los estudiantes que cursan esta materia. Nos interesa acercar un breve análisis de un tema central en los debates de la sociología de la educación clásica como es la relación entre Estado-Sociedad-Educación. La intención que nos orienta es recuperar esos aportes como marco analítico para comprender los actuales procesos de escolarización de la ciudadanía, en el marco de los debates sobre derechos, inclusión y universalización de la educación.

Con el pensamiento de Durkheim, Marx y Weber, el conocimiento de lo social -y de la educación en especial- comienza su etapa de secularización a través de la producción de saberes especializados, independientes de la teología y filosofía. En cada caso, las perspectivas explicativas son diferentes e incluso opuestas, pero mantienen entre sí preocupaciones similares: comprender el mundo en el que vivían. Un mundo que parecía derrumbarse ante la gran crisis social y política decimonónica, derivada de la expansión del industrialismo y de la fase de desarrollo del capitalismo.

En el plano político, los hombres que participaron de la Revolución Francesa cuestionaron el pensamiento hegemónico de la época con fuertes discusiones sobre la noción de soberanía, igualdad, libertad, individuo, razón, experiencia, entre otras. Lograron imponerse en una sociedad dominada por la monarquía desde hacía siglos. La revolución industrial, modificó la vida material de hombres, mujeres y niños, con enfermedades,



hambre, hacinamiento y desamparo, en contraposición a otros cuyas vidas eran prósperas.

Ambos procesos históricos fueron leídos, analizados y estudiados por Durkheim, Weber y Marx. Ellos advirtieron que el orden social estaba en proceso de transformación y no era causado por los designios divinos, sino resultado del devenir histórico generado por los mismos sujetos y fuerzas sociales.

8



Con excepción de Durkheim que se preocupó especialmente por la educación de las generaciones más jóvenes, Marx y Weber no le dedicaron un capítulo de su extensa obra a la educación; sin embargo, sus corpus teóricos y metodológicos trazaron esquemas de pensamiento, líneas de indagación, lecturas, enfoques y perspectivas sumamente valiosas para analizar y comprender estructuras y procesos socioeducativos.

La propuesta se constituye en una invitación a incursionar por algunas de sus ideas principales, las que, sin duda, no se agotan aquí, pero pueden contribuir a acercarnos a su entendimiento.

Introducción

Una afirmación bastante recurrente, cuando se trata de referir al origen de la Sociología, consiste en definirla como “ciencia de la crisis” (Portantiero, 1977) debido a su emergencia en el contexto de las profundas transformaciones sociales que tuvieron lugar en Europa entre los siglos XVIII y XIX. Más concretamente, la Europa de mitad del siglo XIX se sacudía al calor de los cambios políticos suscitados por la Revolución Francesa; prácticamente todas las naciones europeas iniciaban su camino hacia regímenes que dejaban atrás el feudalismo y el absolutismo. En cambio, los nuevos sistemas cimentaron sus bases ideológicas en ideas asociadas a la libertad y los derechos individuales (Macdonis y Plummer 2011) y la soberanía del pueblo en tanto expresión “de participación política total” (Zorrilla, 1997: 213).

Paralelamente, los profundos cambios que al nivel de las relaciones de producción concitó la Revolución Industrial, modificaron formas de vida y organización social. Es decir, la aparición del escenario fabril, y de un nuevo tipo de actor, el *proletario* (Portantiero, 1977) no sólo alteraron la relación de fuerzas del capital-trabajo, sino que transformaron prácticamente todos los aspectos de las vidas de las personas. Emergieron las *sociedades de clases*. El trabajo -o específicamente, el lugar que ocupaban las personas en las relaciones de producción- se constituyó por primera vez en el mecanismo primordial de diferenciación social de la época. Por un lado, la burguesía industrial comenzó a demandar destrezas específicas para los puestos de trabajo en el entramado fabril manufacturero. Por otra, los Estados nacionales precisaban que sus propias estructuras burocráticas funcionaran a través de principios de racionalidad y eficiencia.

Es también a mediados del siglo XIX, cuando la educación comienza a concebirse





como un asunto de Estado, dejando de pertenecer al dominio exclusivo de las voluntades familiares, religiosas o comunales para pasar a constituirse en una acción desplegada formalmente en el marco de los incipientes sistemas educativos. La socialización informal ejercida por los grupos de pertenencia no tenía suficientes garantías de estar orientada hacia los valores comunes que requerían los Estado Nación emergentes. Era necesario constituir las subjetividades de la ciudadanía transmitiendo las reglas generales de convivencia de las nuevas sociedades junto a relatos, símbolos e íconos de carácter laico y republicano que progresivamente debían reemplazar a los del Antiguo Régimen; paralelamente, se requería afianzar la nueva forma de estructuración de la sociedad en clases sociales. En definitiva, los sistemas de educación pública emergentes perseguían el propósito de *"homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado"* (Tenti Fanfani, 2001: 25)

La conmoción de un contexto social que se avizoraba como peligroso e incierto por las múltiples rupturas societales arriba mencionadas, unido a la influencia del racionalismo ilustrado del siglo XVIII y a la consolidación de la metodología de estudio de las ciencias naturales, condujo a la inquietud por una orientación científica para analizar las cuestiones estrictamente sociales. Los problemas de la sociedad habían alcanzado tal magnitud que ni la religión ni la filosofía podían dar explicaciones certeras sobre situaciones directa o indirectamente afectadas por las renovadas formas de organización social. Como señala Portantiero *"(P)ara quienes serán los fundadores de la sociología, llegaba la hora de indagar leyes científicas de la evolución social y de instrumentar técnicas adecuadas para el ajuste de los conflictos que recorrían Europa"* (Portantiero, 1987: 4). Pero la idea de producir una ciencia de lo social no siguió un derrotero unívoco. Casi paralelamente, se ensayaron tres grandes teorías que desde entonces hasta nuestros días continúan vigentes para la lectura de procesos sociales complejos y cambiantes. Estas teorías de gran alcance son el materialismo histórico de Karl Marx, el funcional-positivismo de Emile Durkheim y la sociología interpretativa de Max Weber. Las tres teorías postulan no sólo distintas explicaciones del orden social, sino diversas formas de producción del conocimiento sociológico.

Al interior de cada una de estas perspectivas la educación fue abordada sociológicamente, con diferentes niveles y grados de explicitación¹. Dado que los sistemas educativos nacionales se consolidaron al mismo tiempo en que se produjo la emergencia de la Sociología como disciplina científica, las aproximaciones que formularon cada uno de los autores clásicos sobre las cuestiones educativas contendrán una discusión, más o menos explícita, sobre las relaciones entre las nuevas estructuras societales y las prácticas educativas que tienen lugar en los nacientes sistemas educativos modernos.

1. En los orígenes de la Sociología como ciencia se encuentra el germen de la Sociología de la Educación como rama específica. Las primeras reflexiones sociológicas sobre lo educativo habrán de constituir una instancia pre-formativa del desarrollo de la Sociología de la Educación. Será la adopción del término *Sociology of Education*, en 1949, en un artículo publicado por Brookover, la que da el puntapié a la producción específica de análisis sociológico sobre la educación. Cfr Bonal, X. (1993). pp. 17-28

Karl Marx no concedió prioridad en su obra al estudio de la educación pues no creía que la escuela fuera una institución clave para la transformación socialista de la sociedad. En una de las pocas referencias explícitas a la educación, formulada en la *Crítica del Programa de Gotha*, se muestra crítico frente a la propuesta de una educación obligatoria y gratuita sostenida desde el Estado; de modo que mientras las relaciones sociales de producción fuesen asimétricas la escolarización no aseguraría igualdad de oportunidades. En el mismo texto, Marx se muestra partidario del trabajo infantil en fábricas, aunque esto debe ser entendido en el marco del modelo socialista de sociedad sin clases en la cual la división del trabajo manual e intelectual habría sido ya superada.

De los tres autores nombrados, sólo **Emile Durkheim** trató a la educación como un tema central en tres obras explícitamente dedicadas a la materia: *Educación y Sociología*; *La educación Moral* e *Historia de la Educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Ese abordaje extenso y explícito sobre la educación obedece al ejercicio de su cargo como profesor de la cátedra de Pedagogía para maestros que dictó entre 1887 y 1902, en la Universidad de Burdeos y su posterior desempeño similar en La Sorbona. En esa instancia se le encomendó la preparación de los docentes para ayudar a sostener y cimentar los fundamentos de la Tercera República Francesa.

Max Weber, al igual que Marx, no dedicó ninguna obra al estudio sociológico de la educación, pero se encuentran referencias sobre el poder, la burocracia y reflexiones sobre la labor del profesor universitario. Para Weber, la escuela, la familia y la iglesia son asociaciones de dominación, y aunque el desarrollo de su análisis gira en torno a la última institución, el análisis sostiene la homología con la escuela. Este autor también aborda el tema de la autoridad que se constituyó en un aporte clave para analizar las estructuras de poder en las instituciones escolares: propone tres tipos ideales, que se corresponden con tres tipos de autoridad -legal racional, tradicional y carismática- para analizar la práctica educativa. La autoridad racional, entendida como burocracia, tuvo especial desarrollo en su obra, articulada al surgimiento de los estados-nación que, al mismo tiempo que se expandían territorialmente, crecían sus estructuras de control sobre la población.

El abordaje de cada uno de estos autores se organiza a través del **eje transversal Estado-Sociedad-Educación** y procuran dar respuesta a dos grandes interrogantes: ¿Cuáles son los aportes que efectuaron los autores clásicos para pensar el sistema educativo argentino y la educación en general?² ¿Qué

2. Para tal cometido tendremos en cuenta que la sociología de la educación hace foco, fundamentalmente, en el análisis de las prácticas educativas ejercidas por agentes específicamente preparados, articuladas en lo que constituye el sistema educativo. "El sistema educativo constituye la instancia que lleva a cabo, no la socialización, sino un tipo particular de la misma, esto es la socialización expresa y continuada (...). Cuando los sociólogos estudian la educación lo hacen desde esta perspectiva: la de considerar al sistema educativo como un instrumento esencial de continuidad



conceptos se desprenden desde aquellas miradas del siglo XIX y principios del XX para pensar las prácticas educativas actuales?



histórica, porque a través de su función de inculcación y de reproducción de una determinada cultura, desempeña una función de mantenimiento y reproducción del orden social existente en un ámbito y momento dados. Esta perspectiva construye, por sí misma, el objeto de la sociología de la educación” (Lerena, 1985:234).

Al analizar esos procesos formales emergen multiplicidad de aspectos y condiciones constitutivas. Así, en una perspectiva de orden estructural, el análisis sociológico de la educación se ocupa de indagar en las relaciones que el sistema educativo establece con otras estructuras sociales (con la economía, mirando básicamente la formación que se proporciona para el trabajo-; con el sistema político, en la medida en que las transmisiones escolares abonan a la formación de la ciudadanía y de las elites dirigentes; con la estratificación social, poniendo el foco en la contribución que la educación formal efectúa en la asignación y distribución de las posiciones sociales, coadyuvando con la reproducción o el cambio de las posiciones de clase). Pero también interesa al análisis sociológico la inmersión en el seno del sistema, abordando la estructura y funcionamiento de las escuelas, en tanto unidades singulares, destejando allí las tramas de relaciones sociales provenientes de las actividades educativas (autoridad; disciplina; distancia social, relación con el conocimiento, etc.).

MARX Y EL ESTADO SOCIALISTA

1- Algunos datos biográficos

Karl Marx (conocido en español como Carlos Marx) fue un reconocido filósofo, intelectual y militante comunista alemán de origen judío y es conocido como el "padre del socialismo". A Marx también se le conoce como uno de los mayores representantes del comunismo moderno y es padre del marxismo.

Marx nació el 5 de mayo de 1818 y creció junto a una familia de clase media acomodada en Tréveris, Reino de Prusia. Tras sus estudios en la Universidad de Humboldt de Berlín se interesó en la filosofía y años después se convirtió en periodista para la Gaceta Renana, un diario de corte radical en la ciudad de Colonia.

Las teorías de Karl Marx sobre la sociedad, la economía y la política se consideran las bases del marxismo y sostienen que todas las sociedades avanzan a través de la dialéctica de la lucha de clases. Marx murió el 14 de marzo de 1883 en Londres, tras padecer una fuerte gripe³.

2- Pensamiento sociológico y contexto histórico

En la obra de Marx hay dos elementos contrapuestos, pero complementarios en algunas de sus proposiciones: la primera es su descripción y análisis del funcionamiento del sistema capitalista; la segunda es su concepción acerca de la historia y el desarrollo de las sociedades humanas.

Para ambas proposiciones, las tesis principales de su extensa obra son las siguientes:

1. La clave de funcionamiento de las sociedades en sus procesos de desarrollo y transformaciones es la fuerza productiva, esto es: la fuerza del trabajo humano, los medios utilizados para ese trabajo humano (máquinas) y las materias primas y auxiliares que provee la naturaleza.
2. Las fuerzas productivas de una sociedad son la base de las relaciones sociales entre los individuos y de estos con los medios de producción. *"Estos vínculos sociales entre los hombres mismos son las relaciones de producción"* (Portantiero, 1987: 23)

3. Extraído de: <https://www.starmedia.com> › Noticias. Recuperado el 07/12/2018





3. "Entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción solo puede haber dos tipos de relaciones: amistosas u hostiles"; o bien hay relaciones de "correspondencia o de antagonismo".

4. Sobre la base de la estructura económica se erige la superestructura jurídica, política e ideológica. Así lo expresa en su "Contribución a la crítica a la economía política":

"Mi investigación me llevó a la conclusión de que, tanto las relaciones jurídicas como las formas de Estado no pueden comprenderse por sí mismas ni por la llamada evolución general del espíritu humano, sino que, por el contrario, radican en las condiciones materiales de vida cuyo conjunto resume Hegel siguiendo el precedente de los ingleses y franceses del siglo XVIII, bajo el nombre de "sociedad civil", y que la anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la economía política (...) El resultado general al que llegué y que una vez obtenido sirvió de hilo conductor a mis estudios puede resumirse así: en la producción social de su vida los hombres establecen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una fase determinada de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política y espiritual en general. **No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia**" (Marx, 1859: 7).

Esta frase resaltada en negrita condensa parte de su concepción de individuo y sociedad porque ubica la vida social, es decir las relaciones sociales, como la productora de subjetividades. Para Marx el todo se explica desde las condiciones materiales de existencia. La razón o el espíritu resultan de esas condiciones materiales, lo que conduce a correrse de pensamientos idealistas o de los voluntarismos individuales porque no hacen más que sostener falsas ilusiones sobre las elecciones individuales y colectivas.

Marx continúa su explicación sobre la superestructura de este modo:

"Al cambiar la base económica se transforma, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. Cuando se estudian esas transformaciones hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas,

en una palabra, las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo. Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de transformación por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. Ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más elevadas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado dentro de la propia sociedad antigua. A grandes rasgos, podemos designar como otras tantas épocas de progreso en la formación económica de la sociedad el modo de producción asiático, el antiguo, el feudal y el moderno burgués. Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso social de producción; antagónica, no en el sentido de un antagonismo individual, sino de un antagonismo que proviene de las condiciones sociales de vida de los individuos. Pero las fuerzas productivas que se desarrollan en la sociedad burguesa brindan, al mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de este antagonismo. Con esta formación social se cierra, por lo tanto, la prehistoria de la sociedad humana." (Marx, 1859: 8).

El capitalismo es una de las tantas formas históricas de relaciones de producción, ni mejor ni peor que otras; solo una posible cuyo desenlace lleva ya varios siglos. Es una forma de organizar el trabajo, de división del trabajo: "el molino movido a mano implica una división del trabajo distinta al molino de vapor". (Marx, 1968: 114). Estas relaciones de producción crean relaciones sociales particulares, crean los principios, leyes y categorías de entendimiento entre individuos, pero, las ideas, "no son, pues, más eternas que las relaciones que expresan. Son productos históricos y transitorios" (Marx, 1968:116).

Ahora bien, las ideas, los principios, las categorías de entendimiento, la entidad moral, son, para Marx, producto social. La sociedad no es un agregado de individuos que nada tiene que ver uno con el otro, la sociedad es "la suma de las relaciones entre estos individuos". En términos de Marx:

"Es como si alguien dijese que, desde el punto de vista de la sociedad, los esclavos y los ciudadanos no existen, que todos son hombres. Ser esclavo o ciudadano es una relación socialmente determinada entre el individuo A y el individuo B. El individuo A en sí no es un esclavo. Solo es esclavo en la sociedad, por la sociedad" (Marx, 1968: 117)





Las sociedades o comunidades organizan de algún modo sus actividades, dividen las tareas, clasifican y jerarquizan. Desde esas actividades los hombres y las mujeres establecen sus relaciones y construyen sus subjetividades. Pero, el capitalismo tiene una particularidad y es que el "capital", como riqueza acumulada, pasó a ser usado autoexpansivamente: el capital acumula más capital. En los sistemas sociales anteriores al capitalismo, "el largo y complejo sistema de acumulación de capital, se veía casi siempre bloqueado en uno u otro punto". La cadena de producción, distribución y comercialización, "Rara vez se completaba. Por un lado, muchos de los eslabones de la cadena eran considerados irracionales y/o inmorales por los poseedores de la autoridad política y moral. Pero aun sin la interferencia directa de aquellos que tenían el poder de interferir, el proceso se veía habitualmente frustrado por la inexistencia de uno o más elementos de proceso" (Wallerstein; 2014:11).

No todos los componentes de la cadena estaban mercantilizados. El capitalismo implicó una mercantilización generalizada del conjunto de los procesos sociales. "El desarrollo del capitalismo ha implicado una tendencia a la mercantilización de todas las cosas" (Wallerstein; 2014:11). El trabajo, como fuerza productiva, comenzó a tener valor de mercancía. El trabajo se compra y se vende. Ya no hace falta esclavos sino hombres libres que venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario. Parafraseando a Marx, el hombre se vuelve esclavo de su salario, se vuelve esclavo de sí mismo.

"Porque cuando comienza la división del trabajo, cada hombre tiene una esfera de actividad particular, exclusiva, que le es impuesta y de la cual no puede escapar. Es cazador, pescador, pastor o crítico y ha de seguir siéndolo si no quiere perder sus medios de vida y subsistencia; en cambio, en la sociedad comunista, donde nadie se verá adscrito a una esfera exclusiva de actividad, sino que podrá realizarse personalmente en el ramo que desee, la producción será regulada por la sociedad y me permitirá hacer hoy y una cosa y mañana otra, cazar por la mañana, pescar por la tarde, criar ganado al atardecer y hacer crítico después de cenar, según mis inclinaciones, sin tener que convertirme nunca en cazador, en pescador, en pastor o en crítico" (Marx, 1968: 118)

Para Marx, la división de la actividad social en el capitalismo se cristaliza de tal modo que nos domina, "que escapa a nuestro control, que destruye nuestras esperanzas, que reduce a la nada nuestros cálculos" (Marx; 1968: 118). El hombre se separa de los medios de producción y subsistencia y entra en relación con otros de manera instrumental, por conveniencia, porque los intereses entre ellos son diferentes e incluso antagónicos. El obrero se relaciona con el producto de su trabajo de manera extraña, no le pertenece y, tanto más se desgasta su trabajo, más extraño se vuelve con respecto al objeto. El trabajo se vuelve alienado:

"El obrero no tiene control alguno sobre el proceso de producción o sus resultados; su trabajo es una actividad alienante no solo

porque pierde el producto en el que se ha cosificado una parte de sí mismo, sino también porque todo el proceso productivo es externo a él y a sus necesidades humanas. En su trabajo no se afirma, pues, sino que se niega a sí mismo, no es feliz sino desdichado, no se desarrolla libremente su energía física y mental, sino que mortifica su cuerpo y arruina su mente. Por ello, el obrero sólo se siente él mismo fuera de su trabajo, y en su trabajo se ve como fuera de sí mismo". (Zeitlin; 1968: 101).

Para Marx existen dos clases sociales: la burguesía y el proletariado. También se puede traducir esa existencia en dominantes y dominados u opresores y oprimidos. Esa división responde a la relación que establece cada estamento con los medios de producción, entre los propietarios de los medios y los que solo acceden a ellos a través de la venta de su fuerza de trabajo.

Esa relación no es armónica ni se da por consenso. Siempre fue y será conflictiva, será una lucha de clases:

"La historia de toda sociedad hasta nuestros días no ha sido sino la historia de las luchas de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, nobles y siervos, maestros jurados y compañeros; en una palabra, opresores y oprimidos, en lucha constante, mantuvieron una guerra ininterrumpida, ya abierta, ya disimulada; una guerra que termina siempre, bien por una transformación revolucionaria de la sociedad, bien por la destrucción de las dos clases antagónicas" (Marx y Engels, 2013)

Desde su concepción de clase social, se pueden rastrear las derivas sobre la sociedad, el trabajo, trabajo alienado y, fundamentalmente, la noción de conciencia social de base materialista. Son las condiciones históricas de producción económica las que determinan las bases de la conciencia, esto es, del pensamiento, la razón e ideología.

Ahora bien, la pregunta que recorre la tradición del pensamiento marxista es ¿cómo se reproduce esa conciencia social?, ¿Cómo se reproduce el orden social basado en la división de clase y sus jerarquías? La respuesta se encuentra en los procesos de socialización llevados adelante por las instituciones tales como el estado, la familia, iglesia y escuela, que sirven a los intereses de la clase dominante. Desde las posiciones más ortodoxas del marxismo, se considera, además, que el estado capitalista mantiene el orden social a través de los aparatos represivos del sistema jurídico y ejército.

Sin embargo, versiones más contemporáneas del marxismo, otorgan preeminencia a las instituciones que reproducen la superestructura, entre ellas la escuela como la de inculcar desde temprana edad el arbitrario cultural dominante que no es otra cosa que las "ideas de la clase dominante":





Así lo expresa Marx y Engels (2013:12):

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en 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.

3. Aportes de la teoría marxista para pensar la educación

Es importante comenzar con la siguiente aclaración: Marx no dedicó en su obra un tratamiento exclusivo a la educación ni a la escuela⁴. No realizó desarrollos teóricos sobre los procesos educativos de una sociedad, pero sí trazó un enfoque de análisis e interpretación de la realidad que aún sigue vigente hasta nuestros días. Un piso común de esas trazas es el énfasis en la actividad de los humanos en la autoconstitución del mundo social, a través de la incorporación de los conceptos: experiencia vivida, historicidad de los procesos sociales, relaciones de clase, dominación y subalternización.

“El marxismo fue una referencia teórica que enseñó a los cientistas sociales a pensar las diferencias sociales en términos de poder y desigualdad, y a pensar los sistemas simbólicos en términos de dominación (a través de la noción de ideología). También el marxismo enfatizó la visión de las relaciones sociales en términos de su constitución histórica, y en términos de conflicto y lucha” (Río Caldeira; 1989: 6)

Se ha dicho que las ciencias sociales son un largo diálogo con el pensamiento de Marx. Algo de razón hay en ese comentario, en especial porque él creyó que las relaciones materiales tenían primacía con respecto a las espirituales. Por efecto, la constitución de esas relaciones es histórica/arbitraria.

Uno de los primeros marxistas en abordar aspectos relacionados con la educación y el sistema educativo fue Louis Althusser en su obra “Ideología y aparatos ideológicos del estado” (1970). Para él:

4. Una de las pocas referencias de Marx a la educación escuela se encuentra en el texto “Crítica del programa de Gotha” (1875). Allí el desliza su propuesta de una “educación popular para todos” pero no en manos ni del Estado ni de la iglesia. Una cosa, dice Marx, es “¡determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia”. Recuperado <https://bit.ly/2E8fzkm>. Consultado el 17/11/2018



"... no basta con asegurar a la fuerza de trabajo las condiciones materiales de su reproducción para que se reproduzca como tal (...) El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad históricamente constitutivo de esas fuerzas productivas en un momento dado determinan que la fuerza de trabajo debe ser (diversamente) calificada y por lo tanto reproducida como tal. Diversamente, según las exigencias de la división social-técnica del trabajo en sus distintos "puestos" y "empleos". Ahora bien, ¿cómo se asegura esta reproducción de la calificación (diversificada) de la fuerza de trabajo en el régimen capitalista? Contrariamente a lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y serviles, esta reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya "en el lugar de trabajo" (aprendizaje en la producción misma), sino, cada vez más, fuera de la producción, por medio del sistema educativo capitalista y de otras instancias e Instituciones.

¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de "cultura científica" o "literaria" utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden "habilidades" (savoir-faire)⁵.

Pero, al mismo tiempo, en la escuela se aprenden las reglas de acción, no para cuestionarlas sino para someterse a ellas, esto es, se aprenden las reglas que mantienen vigente el orden social establecido. Desde esta concepción la escuela es un aparato ideológico del estado que sirve a los intereses de las clases dominante para conservar el statu quo. Ello se lleva a cabo a través de los rituales, prácticas y procesos escolares que acontecen cotidianamente en la escuela. También puede encontrarse en la arquitectura, disposición de los bancos, relaciones de jerarquía entre docentes y alumnos, segmentación del tiempo productivo en el espacio áulico, entre otros dispositivos que penetran subrepticamente en la subjetividad de los y las estudiantes.

Otras versiones marxistas que atendieron el lugar de la educación en la reproducción de las sociedades capitalistas analizaron no tanto el carácter económico de la lógica reproductivista, que se enfoca en la división de clases según el saber hacer especializado (técnico o intelectual), sino por intermedio de la transmisión cultural que sutilmente se ejerce en cada uno de los individuos.

Entre los pensadores sobresalientes de la reproducción cultural se encuentra el clásico trabajo de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron "La reproducción"⁶. Su tesis principal se puede extraer de la cita siguiente:

5. Recuperado: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>. 17/11/2018



Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (...).

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación) (Bourdieu y Passeron:1996, 46)

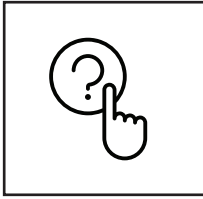
En el campo de la sociología de la cultura, estos autores avanzan sobre lecturas marxistas de las instituciones escolares que operan como legítimas portadoras de la cultura dominante, a través de un sigiloso trabajo que encubre los verdaderos intereses de reproducción.

La cultura es transformada en capital, adquiere valor de mercancía, por lo que su posesión le confiere al poseedor ventajas con respecto al que no las posee. El secreto de ese capital está en su transmisión porque solo puede acceder a ese bien aquel que cuenta con los medios para descifrarlo, esto es, los códigos incorporados en el seno familiar, devenidos disposiciones duraderas, naturalizadas en el cuerpo.

Para los que no cuentan con esas ventajas adquiridas, la desigualdad aparece disfrazada de diferencias individuales y las dificultades se reducen a esa escala. La escuela, lejos de romper con ese circuito, lo refuerza con el ejercicio simbólico de la violencia al responsabilizar al sujeto de la incomprensión de los códigos culturales transmitidos.

Para cerrar este corriente de pensamiento es importante remarcar que, para Marx, el Estado capitalista resulta una institución que sirve a los intereses de la clase dominante y, por lo tanto, usará diferentes mecanismos para conservar en el poder esos intereses, entre ellos el poder de la fuerza coercitiva; la sociedad capitalista se conforma de dos clases sociales antagónicas que luchan por defender sus propios intereses: la burguesía y el proletariado. La educación, como objeto de estudio, aparece tardíamente en el pensamiento marxista. Las primeras versiones apuntaron a visualizarla como un aparato de reproducción ideológica de las clases dominantes.

6. Vale aclarar que el tratamiento de la violencia simbólica que formulan Bourdieu-Passeron también incorpora elementos de la teoría de la legitimación de Max Weber.



Preguntas para continuar pensando

1. ¿De qué manera pueden recuperarse los conceptos de ideología y superestructura para analizar la labor del sistema educativo en las sociedades capitalistas? ¿Qué derivaciones pueden establecerse desde esta línea de pensamiento en la sociología post marxista?
2. ¿Cuál es la importancia del pensamiento de K. Marx para pensar los problemas educativos de nuestras sociedades contemporáneas?
3. Reflexione acerca de los aportes del marxismo que pueden hechar luz a los debates sobre tópicos educativos como la igualdad de oportunidades, el derecho a la educación y la inclusión social.





LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE EMILE DURKHEIM



1. Algunos datos biográficos

Emile Durkheim nació en Epinal, Alsacia, el 15 de abril de 1858 y murió en París en noviembre de 1917. Se crió en el seno de una familia judía francesa, de fuerte tradición religiosa. Su abuelo y su padre fueron rabinos. Sin embargo, Durkheim pronto destacó como estudiante, lo que le permitió acceder a la Escuela Normal Superior de París y secularizar su pensamiento y la visión que tenía del mundo social. Sus tempranos estudios en filosofía y pedagogía, publicados en revistas alemanas y francesas lo llevaron a ocupar un cargo como profesor de filosofía en la Universidad de Burdeos, en donde publicó su célebre tesis doctoral sobre la *División del Trabajo Social* (1893) y posteriormente *Las Reglas del Método Sociológico* (1895). En esa "primera época" también redactó *El Suicidio* (1897). Después, en 1902 asumió como profesor en la Universidad de la Sorbona de París en donde se dedicó a escribir otro libro fundamental, *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912). De esta "segunda época", se desprenden una serie de ensayos, publicados póstumamente por sus alumnos, en donde se encuentran sus reflexiones más acabadas sobre educación, pedagogía y sociología: *Educación y sociología* (1922), *La educación moral* (1923) y *Educación y filosofía* (1925).

2. Pensamiento sociológico y contexto histórico

Durkheim fue un sociólogo todo terreno. Durante el periodo comprendido entre los años 1880-1915 estudió los métodos de enseñanza en los sistemas educativos de Francia y Alemania, fue profesor universitario tanto en Burdeos como en París, escribió sobre los procesos de transformación económica y moral de las sociedades occidentales, fue pionero en el estudio de los hechos sociales a través de los métodos estadísticos disponibles de la época y sentó las bases metodológicas de la sociología contemporánea. Pero a efectos de nuestro interés de estudio, únicamente nos centraremos en sus análisis sociológicos sobre la educación. Dichos estudios se encuentran en una serie de textos, manuscritos y clases de sociología y pedagogía, que reúnen las concepciones más elaboradas que realizó sobre el tema, tanto como hecho social, como régimen moral y como institución en las sociedades avanzadas occidentales de su tiempo.



Ahora bien, es preciso señalar que al igual que con Karl Marx y Max Weber, la obra académica de Durkheim no puede pensarse independientemente de su participación pública. La mayoría de quienes han estudiado su obra coinciden en que, como político y pedagogo, Durkheim intentó reconstruir un espíritu público en plena transformación (Filloux, 1994:12).

Su activa participación en el *affaire Dreyfus*⁷, sus publicaciones de 1886 sobre el dilema entre socialismo vs individualismo, sus cursos semanales en Burdeos sobre pedagogía y sociología o su dedicación completa a los estudios científicos sociales en *L'Anné Sociologique*⁸, son una muestra de su compromiso por comprender, explicar e incidir en los cambios políticos, económicos y culturales durante el apogeo de la Tercera República Francesa (1870-1940).

Precisamente, la sociología se constituyó para Durkheim en el mejor vehículo para avanzar hacia dichos objetivos. Bajo la idea positivista de que la sociología era una ciencia que consistía en establecer relaciones de causalidad que permitiesen vincular un fenómeno con su causa o posibles causas (Durkheim, 2006:191), desarrolló un sistema de reglas que tuvieron la capacidad de explicar los fenómenos más relevantes de la vida colectiva de finales del siglo XIX⁹. En esta oportunidad no nos concentraremos en el método sociológico durkhemiano, en cambio, si nos interesa avanzar en algunas de las proposiciones sociológicas que aparecen a lo largo de toda su obra, para así poder trazar vínculos analíticos con el dominio educativo¹⁰.

a. La primera proposición para tener en cuenta es la que señala que los objetos de estudio de la sociología son estrictamente aquellos fenómenos del orden colectivo. En palabras de Durkheim, "todas las condiciones sociales con potencial efecto sobre el funcionamiento de la sociedad pueden ser examinadas por la sociología" (Ibid, 2006: 28). Por condiciones sociales, Durkheim se refiere a las circunstancias tanto de orden material como moral que enmarcan, estructuran o constriñen

7. El caso Dreyfus refiere a un conflicto político judicial ocurrido entre 1894-1906 en el que se le acusó al capitán de guerra francés, Alfred Dreyfus, de traición a la patria. Diversos intelectuales de la época, entre los que se encontraba Durkheim, se involucraron políticamente en el caso, pues sostenían que los delitos que le imputaban estaban basados en razones antisemitas. El caso fue un parteaguas para la República Francesa, en tanto que la razón de Estado fue combatida por el autonomismo ideológico.

8. *L'Anné Sociologique* es la primera revista sociológica, de edición anual, de corte científico de la historia. Durkheim fue su fundador y editor. Esta revista se sigue editando actualmente.

9. Los aspectos procedimentales del cómo hacer sociología en la obra de Durkheim se encuentran en *Las Reglas del Método Sociológico*.

10. Debemos tener en cuenta que las promulgaciones de las leyes de educación gratuita, laica y obligatoria que en las últimas dos décadas del siglo XIX reformaron los programas educativos de Europa en general, y de Francia en particular, lo abocaron de lleno al dictado de cursos y seminarios de preparación para docentes y futuros docentes. De dichas experiencias de enseñanza se desprenden los escritos en los que reflexiona y fundamenta sus ideas relacionadas con la educación.



la dinámica de la sociedad¹¹. Más precisamente, es en la naturaleza de las normas de carácter *social* en donde podemos encontrar el objeto fundamental de la sociología durkhemiana. Este aspecto resulta un especial contrapunto con, por ejemplo, el materialismo histórico marxiano, el cual pretende describir las condiciones *objetivas* que constriñen las relaciones sociales de producción de la fuerza de trabajo o bien las condiciones *materiales* en las que se asientan los modos de producción capitalistas hegemónicos.

En cambio, para Durkheim, las representaciones, ideas y/o moralidades poseen un poder determinante sobre las prácticas concretas, pues el ascendiente que éstas ejercen sobre la colectividad moldea tanto las creencias internas que tenemos los individuos, como el humor social, el pensamiento colectivo o las reglas de conducta del conjunto social. Pensemos que en el contexto histórico sobre el cual Durkheim reflexionaba era especialmente propicio para constatar el efecto de las representaciones sociales sobre el “cuerpo social”: acontecían las primeras constituciones políticas liberales de la humanidad, nacían los estados nación modernos, la historia de los pueblos comenzaba a explicarse mediante ideas que buscaban la razón y la verdad. Los basamentos ideológicos de esas reglas y normas sociales eran, para Durkheim, el trasfondo que motivaba la forma de funcionamiento de las sociedades. De ahí es que debemos entender sus análisis sobre la educación, la religión o las patologías sociales. En este sentido, podemos decir que Durkheim volcó su mirada hacia los sentimientos y los hábitos colectivos institucionalizados que moldeaban el accionar social.

Estrechamente vinculado con el punto anterior, la segunda proposición que debemos tener en cuenta es la de tratar a los hechos sociales como cosas. Para Durkheim un hecho social es “toda manera de hacer susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior” (Durkheim, 2006: 53). Para Durkheim, por naturaleza, los modos colectivos de hacer y pensar encuentran su génesis y funcionamiento externamente a los individuos. En una palabra, todo aquello que es social existe más allá de las voluntades individuales. En tanto, al considerar que los hechos sociales son exteriores a los individuos, es factible identificar el poder que éstos tienen sobre la colectividad. Al respecto, Durkheim enunciaba que:

“Es cosa todo objeto de conocimiento que no es naturalmente compenetrable a la inteligencia (...) Tratar los hechos en cierto orden como cosas no es entonces clasificarlos en tal o cual categoría de lo real; es abordar su estudio tomando como principio que ignoramos lo que son (...) así las ideas colectivas y las representaciones sociales pasan a ser instituciones de la

11. Esta distinción es clave para la sociología de la educación, pues como veremos más adelante la educación como fenómeno social está al mismo tiempo compuesta por circunstancias materiales (la escuela, por ejemplo) pero fundamentalmente morales (la transmisión de valores, actitudes, conocimientos, reglas y regulaciones, por ejemplo).



sociedad cuando ésta mediante la tradición, la costumbre o la convención, las adoptan y mantienen (...) podríamos decir que la sociología es la ciencia de las instituciones, de su génesis y su funcionamiento (Durkheim, 2006: 27-31).

Bajo esta perspectiva, los hechos sociales comenzaron a ser vistos al mismo tiempo como cosas producidas por la acción y la imaginación de los individuos, pero con una existencia independiente de éstos. Precisamente, es la institucionalización de las acciones o pensamientos colectivos lo que, para Durkheim, define tanto el funcionamiento de las sociedades como el objeto de la sociología como ciencia del devenir social. Ahora bien, al poner su foco en las acciones supra-individuales y de interés colectivo, necesariamente la educación pasó a ser un fenómeno crucial de su órbita analítica. ¿Qué entendía Durkheim por educación?, ¿Qué aspectos educativos eran de su interés de estudio?, ¿Qué función tenía lo educativo en el marco de las sociedades de la época?, son algunas preguntas que podemos hacernos para ahondar en el pensamiento sociológico de Durkheim sobre la educación.

3. La educación como hecho social, moral e institucional

A continuación, desarrollaremos las ideas más sobresalientes que realizó Durkheim sobre lo educativo. Como se podrá apreciar, conceptos que más arriba distinguimos, tales como *hecho social*, *moral* e *institución*, son claves para comprender la sociología de la educación de Durkheim. De estos conceptos Durkheim se sirvió para analizar el funcionamiento de la educación escolar en el marco de una articulación con la sociedad ampliada.

Primeramente, diremos que en el pensamiento sociológico de Durkheim la educación consiste en procesos metódicos de socialización que ejercen los adultos sobre los infantes y los jóvenes. Concretamente, Durkheim argumentó repetidamente que la educación "se basa en las acciones dirigidas por las generaciones adultas hacia aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social" (Durkheim 1999: 29, 31, 32, 33). Podríamos decir a primera vista que esta definición proviene de algún enfoque pedagógico, y hasta psicológico, sino consideráramos que para Durkheim dichas acciones de regulación existen gracias a una reciprocidad entre organización societal y procesos de enseñanza. En este sentido es preciso decir que Durkheim sostenía que por sí mismo el individuo es incapaz de producir efectos en la sociedad. Naturalmente, esta aseveración se desprende de un pensamiento sistémico del funcionamiento de la sociedad, en donde ésta última no es más que una suma de funciones de sistemas interdependientes. Así, por ejemplo, el sistema educativo es uno de tantos sub-sistemas que conforman a un conglomerado más amplio denominado sociedad. Como sugiere Durkheim en *Educación y Sociología* el sistema educativo tiene un "carácter a la vez singular y múltiple, pues en el mismo existen (...) imposiciones morales que cumplen la

doble función de homogeneizar los caracteres de las generaciones más jóvenes mediante las reglas morales básicas de la sociedad, y de prepararlos para su inserción en el mundo del trabajo y la producción (Durkheim, 1999: 83). Esto permite ver el carácter sistémico. De ahí que nos resulta pertinente introducir la idea de institución.

Para Durkheim todas las prácticas educativas -escolarizadas o no- están reglamentadas por instituciones sociales. Las instituciones son todas las "creencias y modos de conducta instituidos por la colectividad" (Durkheim, 2006:31). Al respecto, son las instituciones sociales las que le dan cauce a las necesidades, representaciones o aspiraciones colectivas. Así, éstas pasan a ser procesos instituidos y avalados por la colectividad. Desde los hábitos domésticos más primarios que le transmiten los adultos del hogar a la niña o el niño, hasta la enseñanza escolar de las materias más elaboradas, estamos hablando de procesos educativos institucionalizados por aquellos grupos que poseen autoridad moral para dictar los destinos de los más inexpertos.

Como puede observarse, estas concepciones poseen una fuerte carga moral y disciplinadora de la educación. Para Durkheim es función de la educación fijar hábitos de conducta adecuados a la dinámica imperante en la sociedad. Si bien Durkheim no realizó estudios psicológicos de la infancia, si sostenía que uno de los fines principales de la escuela era formar en los/las niños/as y jóvenes un sentido de disciplina a través del ejercicio de la autoridad moral. Al respecto, una preocupación constante de Durkheim -y de la sociología de la época- eran las conductas desviadas de las normas preestablecidas, que pudiesen alterar el equilibrio del funcionamiento de la sociedad. En tanto, la institución escolar y en última instancia los docentes, constituían los medios primordiales en la formación del carácter y la personalidad de las colectividades estudiantiles de aquellas épocas. De ahí su gran énfasis en las reglas escolares, en los métodos pedagógicos y en la inculcación de los hábitos de estudio (Durkheim, 1999: 32).

Seguidamente, otra definición de Durkheim nos sirve para advertir el componente moral y disciplinador de la educación. Para Durkheim "la educación consiste en acciones basadas en reglas, las cuales tienen como fin moldear las conductas de los otros" (Durkheim; 1999: 80-81).

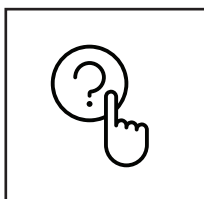
En tal sentido, Durkheim se refiere a las reglas o normas sociales preestablecidas que servirán para que el conjunto de la sociedad oriente su comportamiento. Para ello, las reglas deberán ser sistematizadas e institucionalizadas por la propia colectividad para que sean reconocidas, distinguidas e interiorizadas por quienes conforman al cuerpo social. Si nos enfocamos en lo estrictamente educativo, tenemos que decir que Durkheim hablaba de reglas morales, concebidas como moldes o contornos en los cuales se vierten las acciones de la colectividad. No se trata de reglas que nacen de la acción coyuntural, sino de dictados que provienen de niveles o estadios más elevados que se instituyen a través de las prácticas sociales. Así, decantan su





poder -moral- sobre la realidad (Filloux, 1997). Ejemplos de las reglas y normas educativas institucionalizadas son la morfología de los sistemas educativos de los diversos sistemas de sociedad, el contenido de los currículum y planes de estudio o las estrategias pedagógicas que aprenden los docentes en sus procesos de instrucción profesional.

La consideración de la educación como hecho moral -como una cosa moral externa a los individuos- necesariamente nos convoca a relacionarla con la sociedad ampliada. Precisamente, para Durkheim la educación es una propiedad de la colectividad, no porque las personas carezcan de comportamientos, actitudes o ideas educacionales transmisibles a otras personas, sino porque la sociedad penetra por todas partes al ser individual (Durkheim, 2006). Para Durkheim, la sociedad sobrepasa y desborda a las voluntades individuales, y es precisamente ese poder sumatorio en donde debemos buscar la naturaleza de las reglas de comportamiento de la colectividad. Así vista, para nuestro autor la educación no se trata de otra cosa más que de reglas de comportamiento consensuadas colectivamente.



Preguntas para continuar pensando

1. Reflexione en torno a la idea de educación de E. Durkheim y relaciónela con sus propias experiencias educativas. ¿Qué nos permite pensar sobre la actualidad las ideas de socialización, transmisión y autoridad moral en la práctica educativa?
2. ¿Qué aportes se pueden recuperar de la noción de institución en E. Durkheim para observar prácticas educativas?
3. ¿Qué idea de sistema educativo subyace en el pensamiento de E. Durkheim?, ¿Qué vínculos se pueden establecer con la noción de Estado?

MAX WEBER Y LA EDUCACIÓN

1. Algunos datos biográficos

Max Weber nació en Erfurt, Alemania, en 1864 en el seno de una familia burguesa. Su padre, abogado, fue un funcionario que alcanzó una posición política relevante; su madre, una devota calvinista cultora de una vida austera. Los años jóvenes de Weber transcurrieron en medio de una atmósfera familiar signada por las discrepancias entre sus padres y fueron decisivos en la formación de Weber, tanto en su temperamento como en el derrotero de su producción intelectual. Su esposa, Marianne, fue quien mejor retrató los altibajos de su personalidad y la manera en que esto influyó en su producción intelectual: aunque inicialmente el autor pareció optar por el modelo paterno escogiendo el camino del derecho y una vida libertina, la figura de su madre lo orientó a un estilo ascético y a un compulsivo ritmo de trabajo.

Sus intereses académicos prontamente abandonaron el derecho y se orientaron hacia las preocupaciones que mantendría a lo largo de su carrera: la economía, la historia y la sociología. En 1896 accedió a un puesto de profesor en Economía, en la Universidad de Heidelberg, iniciándose en una promisoriosa carrera que, sin embargo, fue interrumpida 1897 cuando comenzó a manifestar severos problemas emocionales. Su regreso a la vida académica se produce en 1903, y un año más tarde publica una de sus más célebres obras *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Al momento de su muerte, en junio de 1920, se encontraba desarrollando su más importante trabajo, *Economía y Sociedad*, el cual fue publicado de manera póstuma merced a la labor de su esposa Marianne.

La vida y obra de Max Weber transcurrió en una etapa de profundas transformaciones económicas, políticas y sociales, entre ellas, el acelerado proceso de industrialización y la unificación nacional alemana, producida en concurrencia con un desarrollo precario de una política democrática. Sumado a esto, la presencia de movimientos intelectuales románticos con una fuerte orientación nostálgica hacia el pasado, introdujeron en el imaginario social un sorprendente pesimismo cultural y la reiterada pregunta sobre la clase de valores que podrían guiar a las personas en las sociedades industriales, y sobre cómo hacer frente a un contexto en el cual el sentido de ética y la compasión se habían vuelto inexistentes, trastocando una sociedad que otrora experimentara un profundo arraigo a convenciones y valores tradicionales que exaltaban el profundo respeto por la autoridad en la vida cotidiana (Piedras, 2009)





Este clima de época explica el dilema constante de la obra de Weber entre la racionalidad, necesaria al mundo moderno, y el simultáneo desencanto experimentado en un escenario burocratizado y carente de significaciones, con poco lugar para el desarrollo del carisma y los ideales.

2- Pensamiento sociológico y contexto histórico

Max Weber es autor de una obra monumental que incluye el desarrollo de estudios sobre economía, política, religión, derecho, arte, técnica; la introducción del método interpretativo en la sociología; el análisis de fenómenos esencialmente políticos como la dominación, el poder, la legitimación; la explicación del desarrollo del capitalismo mediante la combinación de dimensiones económicas, religiosas y morales; la rigurosa definición de conceptos de uso habitual en sociología –tales como acción social, relaciones sociales, lucha, empresa, asociación, entre los más destacados. Por lo tanto, resultaría en extremo ambicioso pretender abordar en este material la totalidad de su producción. La recuperación que aquí efectuamos enfoca, de modo exclusivo, aquellas dimensiones del marco general de la teoría, que son fundamentales para comprender su perspectiva sobre la educación:

- las líneas generales de su planteo metodológico,
- el proceso de racionalización y burocratización, alrededor del cual hace girar su análisis de la sociedad moderna,
- las categorías para el estudio de las formas de dominación,
- su tratamiento multidimensional de la estratificación social.

α- Perspectiva metodológica: sociología comprensiva y tipo ideal

Weber no tuvo un interés inicial por el desarrollo de una perspectiva metodológica, sin embargo, sus contribuciones en este sentido fueron muy importantes. Inmerso en discusiones de la época que contraponían, por un lado, el método positivo con su búsqueda de explicaciones y leyes generales sobre el funcionamiento de la sociedad y, por otro, las líneas historicistas que procuraban recuperar la comprensión y singularidad de los hechos, Weber logró la constitución de un método histórico-comparativo-interpretativo, que permitió de algún modo conciliar este debate recuperando, a la vez, la particularidad y la universalidad de los hechos bajo estudio. (Freund, 1986; Portantiero, 1987)¹²). Esta intención metodológica queda claramente expresada en su definición de la sociología

12. Weber está trabajado con la doble determinación, muy discutida en ese tiempo en Alemania, sobre el status científico del estudio de lo social, expresada en la dicotomía entre "ciencias de la naturaleza" y "ciencias del espíritu". Con el desarrollo de su método interpretativo intenta zanjar la discusión a través de una perspectiva diferente al positivismo (Portantiero, 1987)

"ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos". (Weber, M. 1985: 5)

Para entender la acción social se deben identificar las razones que llevan a los hombres a actuar y las metas que persiguen, es decir, *comprender sus motivos (verstehen)*. Comprensión y explicación no son métodos contrapuestos, sino más bien complementarios, y pueden ser utilizados en forma sucesiva y simultánea: una vez explicado un hecho en términos causales se debe indagar sobre las motivaciones que la causalidad simple no logra explicar; la *verstehen* (comprensión) posibilita que los nexos causales se conviertan en nexos de sentido.

El método trazado por Weber no es experimental ni demostrativo y debe fundar sus evaluaciones en comparaciones cruzadas, por ello es preciso apelar al *pluralismo causal*, rechazando la posibilidad de que una causa unilateral y mecánica pueda explicar la complejidad de un acontecimiento social. Es el investigador quien, apelando a su discernimiento, vinculará un fenómeno con una serie de causas, por lo cual, es imposible establecer un determinismo estricto en el curso de los sucesos, siempre habrá cabida para la incertidumbre (Freund, 1986)

Una de las contribuciones más difundidas de la propuesta metodológica weberiana es la herramienta conceptual designada como *tipo ideal*.

"Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la gran cantidad de fenómenos concretos individuales difusos, distintos, más o menos presentes, aunque a veces ausentes, los cuales se colocan según esos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada (...) Dicha construcción mental, puramente conceptual, no puede ser encontrada empíricamente en ningún lugar de la realidad" (Weber, M en Ritzer, 1983: 255)

El tipo ideal se construye en base a datos que ofrece la realidad, pero nunca puede ser considerado una copia de ella; es una elaboración conceptual que, por medio de un proceso inductivo, combina características en una imagen homogénea. Con el tipo ideal se facilita la comprensión de la acción en su contexto. Los tipos ideales son, por tanto, construcciones conceptuales dinámicas, contextuales y relacionales.

Una última, y muy breve, consideración necesaria a la caracterización de la perspectiva metodológica refiere a la explicitación de los valores que orientan al científico. Weber pretendía que la sociología fuera una disciplina de neto carácter científico y liberada de presiones políticas e ideológicas. Por ello propone una *ciencia libre de valores* que implica la explicitación del marco axiológico del científico; de este modo, la investigación sociológica solo es válida dentro de los límites de referencia de los valores escogidos en cada momento por un autor.





b. Racionalización vs desencantamiento del mundo

La racionalización es un tema sustancial de la obra de Weber, cuyo tratamiento está impregnado por la conciencia de crisis del ambiente cultural de la Alemania de fines del siglo XIX. Por ese entonces, el clima intelectual se encontraba atravesado por el desarrollo de una perspectiva antimodernista que acentuaba la vivencia de un mundo desencantado y carente de significación. La racionalidad moderna traía aparejada un fuerte jaque a la *bildung*¹³, movimiento neohumanista que proclamaba a la cultura como una reserva de excelencias y virtudes vinculadas con la perfección individual (Sianes Bautista, 2017). La tendencia industrialista, típicamente moderna, debilitaba esta cosmovisión y, en cambio, proponía, una cultura signada por la aceleración del tiempo, la impersonalidad, la hegemonía de expertos; “la *zivilization* había conducido a la forma de sociabilidad más amenazante para la cultura individual: la sociedad de masas” (Terren, 1996: 135)

En la producción weberiana, se pueden identificar cuatro tipos de racionalidades: práctica, teórica, sustantiva, y formal, destacando a la última, en tanto forma propia del capitalismo moderno presente en la economía, el derecho y en las organizaciones burocráticas (Ritzer, 1983). Las características básicas de la racionalidad formal son la calculabilidad, la eficiencia, la predictibilidad y el control de la incertidumbre; se trata de estimar los medios con que se cuenta, y los fines que se persiguen, en un marco estipulado por normas, leyes y regulaciones formales.

La racionalidad formal corre el riesgo de entrar en tensión con la racionalidad sustantiva, cuya característica fundamental es el contexto de valores en el cual se definen las finalidades de la acción social. Weber temía que esa racionalidad sustantiva, de simiente valorativa, se volviera menos importante que la formal y que, por lo tanto, el individuo perdiera libertad. El proceso universal de burocratización construiría una *jaula de hierro* para los individuos.

“La construcción de este poderoso cosmos del orden económico moderno, que amarrado a las condiciones técnicas y económicas de la producción mecánico-maquinista, determina hoy con fuerza irresistible el estilo de vida de todos cuantos nacen dentro de sus engranajes (no sólo de los que participan directamente de la actividad económica), y lo seguirá determinando quizás mientras quede por consumir la última tonelada de combustible fósil. (...) nadie sabe si al cabo de este prodigioso desarrollo surgirán nuevos profetas o renacerán con fuerza nuevos ideales y creencias, o, si más bien, no se perpetuará la petrificación mecanizada, orlada de una especie de agarrotada petulancia. En este caso, los últimos hombres de esta cultura harán verdad la realidad de aquella frase: especialistas sin espíritu, hedonistas sin corazón, estas nulidades se imaginan haber alcanzado un estadio de la humanidad superior a todos los anteriores” (Weber, M. en Terrén 1995: 139)

13. *Bildung*, es un término que hace alusión a la formación de uno mismo para con la cultura en la que inevitablemente se encuentra inmerso, digamos que podría concebirse como alcanzar la propia identidad; en este sentido, *bildung* se asemeja a la idea griega de *Paideia*

c- Categorías para el estudio de la dominación: poder, autoridad, legitimidad.

Otro eje clave en la sociología de Weber es el problema del poder, al que define como

“la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún en contra de toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, M. 1985: 43)

Sin embargo, no le interesa tanto este concepto, al que considera *sociológicamente amorfo*, sino un tipo específico del mismo: la autoridad, a la que designa como *dominación*

“El concepto de dominación tiene (...) que ser más preciso (que el de poder) y sólo puede significar la probabilidad de que un mandato sea obedecido” (Weber, M. op. cit: 43)

La dominación constituye, en consecuencia, una relación específica de poder en la que el dominado considera que su obediencia es *un deber*, y, por tanto, no opone resistencia. Cabe entonces preguntar ¿qué es lo que garantiza la obediencia, por qué obedecen casi todos? La respuesta se encuentra en el concepto de *legitimidad*, según el cual el mandato es obedecido por cuanto goza de la aceptación por parte de los subordinados; tal aceptación emana de la creencia que estos depositan en su sentido.

“Al contenido de sentido de una relación social le llamaremos orden cuando la acción se orienta por máximas que pueden ser señaladas. Y sólo hablaremos de la validez de este orden cuando la orientación de hecho por aquellas máximas tiene lugar porque en algún grado significativo aparecen válidas para la acción, es decir como obligatorias o como modelos de conducta (...) (un orden social es frágil) comparado con aquel que aparezca con el prestigio de ser obligatorio y modelo, es decir con el *prestigio de la legitimidad*” (Max Weber, op.cit: 26)

El ejercicio del poder, por tanto, es inseparable de las formas de organización que operan en la vida social, las cuales deben sostenerse en sentidos culturalmente válidos, aceptados y reconocidos por los dominados. De modo que las estructuras de dominación son formas organizadas del ejercicio del poder, cimentadas en la representación de un orden legítimo: la autoridad, inscripta en estructuras, debe estar investida por *el prestigio de la legitimidad*, esta es la fuente de la que emana la posibilidad de obtener obediencia a los mandatos.

La adhesión que se logra a través de dominación se traduce en un disciplinamiento incondicional y sin cuestionamientos en la medida en que los mandatos se incorporan en los dominados y se traducen en *actitudes arraigadas*.



En palabras de Weber

“Por disciplina debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática” (Weber, M. 1985: 43)

Las fuentes que legitiman la autoridad pueden ser: la creencia afectiva, la creencia en la tradición o la creencia en la legalidad racional. De ahí surgen tres tipos ideales de dominación:

a. Dominación carismática: Se trata de un sistema de organización simple, en la cual la relación que existe entre el líder y sus seguidores se fundamenta en las cualidades extraordinarias del líder. Desde el punto de vista político el líder carismático puede tomar las formas de dictador social, héroe militar, revolucionario, demagogo. La validez del orden descansa en la confianza que tienen los dominados en su conductor¹⁴

b. Dominación tradicional: se fundamenta en el carácter sagrado de la tradición; se ubican aquí la gerontocracia, el patriarcalismo, y los honorarios (líderes que basan la autoridad en el honor social, o prestigio)

c. Dominación legal, característica de la sociedad y el estado moderno, cuya forma más pura es la burocracia. Esta consiste en un ordenamiento cuya validez se basa en el prestigio de las normas racionales y la legalidad. El estado moderno es el más fiel representante de esta forma de dominación, por cuanto la ampliación, tanto cuantitativa como cualitativa de sus tareas, ha encontrado en la burocracia la fórmula más adecuada a su principio de división del trabajo

d- Clase, status y partidos

Weber piensa en una estructura social caracterizada por una desigualdad multidimensional que diferencia a los grupos según la posesión de bienes económicos, de bienes culturales o de poder. De acuerdo con los criterios señalados se pueden diferenciar *clases sociales*, *grupos de status* o *grupos políticos*.

14. Sin embargo, la relación, puede volverse inestable porque el líder puede perder su carisma si su jefatura deja de aportar bienestar a los dominados. Uno de los problemas de este tipo de organización se presenta en caso de que los seguidores quieran continuar con el ejercicio de la dominación una vez desaparecido el líder. La búsqueda de la sucesión da lugar a lo que se denomina rutinización del carisma, es decir que se da lugar a una objetivación de características que se transfieren de la persona al cargo; el carisma se despersonaliza y se convierte en atributo de la institución. El peligro que entraña el carisma al institucionalizarse es la “tendencia de los funcionarios y de su educación, hacia un profesionalismo exagerado, que va en desmedro de la inspiración personal o de una racionalidad sustantiva” (Bendix, R citado por Fernández, M, 1992: 30)



La *clase social* es definida por Weber como la posición en el mercado, con lo cual el criterio de estratificación es la circulación económica y no el nivel de producción¹⁵

Los *grupos de status* se diferencian por el prestigio, es decir por cuestiones culturales; así, por ejemplo, la pertenencia a una comunidad, a una religión, es la base de diferentes valoraciones sociales que dan lugar al surgimiento de estos grupos.

Los *grupos políticos y de interés* surgen a partir de la desigual distribución del poder, y se vinculan fundamentalmente con la labor del Estado. Las cuestiones de poder se vinculan en el planteo weberiano con las conceptualizaciones sobre dominación y legitimidad que han sido desarrolladas en el apartado anterior.

3- Analizar la educación en clave weberiana

Weber nunca planteó sus opiniones sobre la educación de una forma sistemática. Sus referencias se encuentran en lugares muy dispersos en su obra, lo que puede ser atribuible a que el autor no intentó combinar los diversos enfoques de sus estudios en un esquema único sobre el que fundar una teoría general (Freund, 1988). Las referencias sobre el tema se encuadran en la consideración de la institución educativa como asociación de dominación hierocrática, al igual que lo son iglesia y familia; en el desarrollo de formas de educación correspondientes a tipos los tres de dominación -carismática, tradicional y racional-; y en las relaciones entre escuela y burocracia. Menos recuperado en el abordaje de la sociología de la educación son sus reflexiones sobre las universidades y el papel del profesor en este nivel de enseñanza

Más allá de esta aparentemente escasa alusión a lo educativo, el sistema de relaciones mediante el cual lo aborda constituye un aporte singular para analizar a la educación organizada bajo la forma de un sistema de estado y a las escuelas en tanto organizaciones burocráticas que operan en el marco de tales sistemas. Los ejes conceptuales de la teoría weberiana que hemos sintetizado en apartados anteriores -racionalización, desencantamiento, poder, dominación, legitimidad- aparecen en una trama compacta en la mirada sobre esta temática.

15. Esta es una diferencia importante respecto del planteo de Marx quien traza una estructura bipolar entre la burguesía, propietaria de medios y modos de producción, y el proletariado que sólo aporta su fuerza de trabajo.





a. Las asociaciones hierocráticas o las herramientas conceptuales para comprender la constitución de los sistemas educativos modernos

El abordaje de Weber sobre la educación forma parte de una teoría de los aparatos de coacción psíquica donde escuela, familia e iglesia se presentan como asociaciones de dominación hierocráticas (Lerena, 1985).

“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 o rehusando bienes de salvación. 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

(...)

Para el concepto de asociación hierocrática no es característica decisiva la clase de 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”

(Weber, M. 1985: 44-45)

Aunque en la primera parte de la cita anterior se alude de manera explícita a la iglesia, las condiciones son análogas para la escuela. En una alusión más específica a esta institución Weber refiere que

“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 (...) La autoridad de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes de carácter (aparentemente) formal, pues conforma a la juventud y de esa manera a los hombres” (Weber, M. 1985: 172)

Las citas anteriores condensan aspectos que remiten a un planteo mucho más profundo de lo que a simple vista aparece: la concepción de educación como *inculcación de hábitos* efectivos para ejercer el control de la sociedad y el concepto de *ortodoxia cultural*, que debe ser leído como cultura legítima (Lerena, 1985). La escuela, en tanto asociación hierocrática, es eficaz en la reproducción de una visión ideológica del mundo que desarrolla en la personalidad las motivaciones afectivamente adecuadas a esa visión, y transmite un *ethos* de comportamiento apropiado (moral) respecto al sistema de poder establecido (Taberner Guasp, J. 1999: 48)

Por otra parte, es posible trazar un paralelismo entre las condiciones organizativas de que posibilitan la constitución de una iglesia y un sistema de enseñanza (Taberner Guasp, J, 1999; Lerena, C, 1985)

1. Así como la iglesia administra bienes de salvación extramundanos, el sistema escolar delimita un campo cultural como cultura legítima (ortodoxa), la administra como tal y la impone como tal excluyendo otras formas (heterodoxas)
2. Tanto en la iglesia como en el sistema escolar, la coacción es monopolizada por un sistema de agentes reclutados según un conjunto de reglas públicamente establecidas; estos funcionarios son formados homogéneamente en contenidos, técnicas de trabajo y normas de comportamiento.
3. Los miembros de la asociación aparecen como *funcionarios de un carisma*¹⁶ que les transfiere la propia institución.

Finalmente, resulta de sumo interés subrayar la complementariedad que se establece entre las asociaciones hierocráticas y la administración del poder político

“El poder temporal pone a disposición del espiritual los medios externos para la conservación de su poderío (...) 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 medios religiosos.

Dos cualidades del poder hierocrático le recomiendan para que el político se le alíe. En primer lugar, es el poder que legitima, poder del cual difícilmente pueden prescindir el soberano personalmente carismático y todas las capas sociales cuya situación privilegiada depende de la legitimidad del dominio. En segundo lugar, constituye un procedimiento incomparable para la domesticación de los dominados”¹⁷

(Weber, M. 1985: 906)

16. Estas condiciones se presentan en el momento en que se decide la rutinización del carisma de un líder religioso para transformar una religión en iglesia.

17. Conforme a la metodología histórico-interpretativa, Weber ofrece innumerables ejemplos históricos de estas formas de vinculación entre poder espiritual y poder político para finalmente concluir señalando que el “acuerdo entre los dos poderes puede realizarse de manera muy diferente y la constelación de poderes efectivos puede variar diversamente sin ningún cambio en su contenido”





Estas funciones de “domesticación” y de “legitimación”¹⁸ trazadas para las relaciones entre poderes temporales e iglesia, son extensibles a las instituciones educativas organizadas bajo la estructura de un sistema de estado. El sistema educativo se constituye en una herramienta poderosa para el sostén de las funciones de los Estados Modernos.

b. La autoridad como relación de dominación: poder, legitimidad y disciplinamiento

Weber propone tres tipos teóricos de dominación para analizar la práctica social de la educación los cuales se corresponden con los tres modelos de dominación que describimos en un apartado anterior. De este modo, plantea la existencia de una *educación carismática*, una *educación humanística* y una *educación especializada*. En todos los casos se transmiten conocimientos de diferente naturaleza mediante una relación disciplinada entre el que enseña y el que aprende. Cada forma reproduce un tipo social deseado en estrecha relación con la organización del poder social (Cataño, 2004)

La *educación carismática* pretende despertar presuntas cualidades innatas, estrictamente personales y no transferibles, que preexisten en el sujeto en formación (heroísmo, cualidades mágicas, capacidad oratoria). Su objetivo es la formación de personas excepcionales: el héroe, el santo, el profeta, el revolucionario, el conquistador, el demagogo.

La *educación humanística* pretende cultivar un modo de vida que implica el aprendizaje de comportamientos y actitudes que se plasman en un *ethos*. Se trata de cultivar *estilos* asociados con el ideal cultural de un estrato dominante. Se promueven prácticas y valores vinculados con la formación del *hombre culto*, el ocio, el honor, el desarrollo de lo artístico.

La *educación especializada* como meta el desarrollo de una instrucción funcional al mundo moderno, persigue la formación de la *persona idónea*, quien a través de la obtención de titulaciones accederá a los puestos del mercado ocupacional.

c. Sistema escolar y burocracia: ¿aulas desencantadas en una jaula de hierro?

La dominación legal puede adoptar diferentes formas, pero su tipo ideal más puro es la *burocracia*. Las características que la definen pueden resumirse¹⁹ en:

18. Vale destacar que el planteo de la Reproducción de Bourdieu y Passeron recupera esta perspectiva para, junto a la influencia marxista, explicar la dominación a través del arbitrario cultural que transmite el sistema escolar.

19. Este resumen que aquí se expone recupera el extenso desarrollo que Weber formula en el tomo I de *Economía y Sociedad* (1985: pp. 173-180)

- Se asienta en un conjunto de reglas abstractas jurídicamente estatuidas; esto supone deberes establecidos según distribución de funciones
- Se rige por un principio de jerarquía administrativa, es decir un ordenamiento de autoridades con facultades fijas y con derecho a queja ante autoridades superiores. No existe apropiación de los cargos por parte de quienes los ejercen
- La "persona puesta a la cabeza" obedece al orden impersonal desde el cual ordena y manda
- Los funcionarios que integran la burocracia son designados mediante una contratación sobre la base de un proceso selectivo fundado en la calificación profesional; reciben una retribución en dinero con sueldos fijos; ejercen el cargo como única o principal profesión; tienen ante sí una carrera o perspectiva de ascensos y avances por años de ejercicio; no se apropian del cargo; están sometidos a una rigurosa vigilancia administrativa

Este modelo burocrático explica los rasgos constitutivos y, buena parte de la lógica, de los sistemas educativos modernos y de su institución privilegiada, la escuela. Racionalidad, formalización, jerarquías, impersonalidad y eliminación de los factores afectivos son condiciones pensadas por Weber para el logro de la eficacia administrativa. Sin embargo, la absolutización de esas dimensiones es, paradójicamente, el principal obstáculo para su logro. Esto hace que las escuelas muchas veces se encuentren encorsetadas en los rígidos barrotes de la racionalidad formal.

d. Universidades y docentes: formación técnica, estrategias de cierre y neutralidad valorativa

Las referencias de Weber sobre la universidad y la labor de los académicos arrojan dos líneas de análisis de sumo interés para la actualidad de la Sociología de la Educación: una referida a cómo las titulaciones universitarias, más allá de la formación de carácter técnico, constituyen un elemento poderoso de diferenciación social; otra que enfoca el desempeño del docente universitario desde una posición apolítica e ideológicamente neutralizada.

Respecto de la primera cuestión se advierte la tensión entre el acceso abierto a una formación técnico-racional para todos aquellos que pongan en juego su disciplina e idoneidad y el *cierre social*²⁰ que a partir de las titulaciones

20. El cierre social fue entendido por Weber como un proceso mediante el cual los grupos sociales limitan el acceso a determinados recursos (materiales, culturales, sociales) con lo cual estos grupos maximizan sus beneficios. Una relación social cerrada, plantea Weber, "puede garantizar a sus partícipes el disfrute de las probabilidades monopolizadas (...). Los partícipes de una relación social cerrada se consideran como iguales o compañeros y en el caso de una regulación de esa





obtenidas conforma en los grupos académicos posiciones de “elite”.

“Hoy en contraposición al elemento formativo de clase, representado por el ordenamiento funcional del patrimonio y de la economía, las diferencias del *‘nivel cultural’* son sin dudas las más importantes y constitutivas de la condición social. En realidad, es en virtud del prestigio social ejercido por la cultura que el oficial moderno se afirma en el frente y el moderno funcionario en el ámbito de la comunidad social. Las diferencias de *‘formación’* constituyen –aunque pueda ser deplorable– una de las barreras sociales más sólidas que operan exclusivamente en lo interno, sobre todo en Alemania, donde casi todos los puestos privilegiados, ya sea dentro como fuera del ámbito de los servicios estatales, están vinculados no sólo a la calificación en el ámbito de la *‘competencia técnica’* sino también a la *‘cultura general’* en torno a lo cual gira el funcionamiento de todo el sistema de escuelas medias y superiores. Todos nuestros diplomas sancionan, antes que cualquier otra cosa, esta posesión, hasta el punto más importante para la condición social del individuo” (Weber, M. en Cataño, 2004: 403 –las cursivas corresponden a Weber)

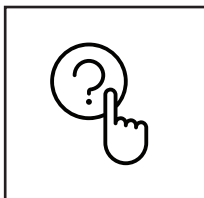
En la cita anterior se advierte el papel de la educación como una fuente indiscutible de obtención de prestigio y autoridad a través del diploma, lo que contribuye con procesos de diferenciación social ajenos a las condiciones estrictamente económicas. Algunas corrientes sociológicas contemporáneas²¹ de línea weberiana explican que la honorabilidad y estilos de vida de alto status que acreditan los títulos académicos son mucho más decisivos que las habilidades técnicas para alcanzar lugares salientes en el mercado de trabajo. Diferentes corporaciones profesionales (médicos, ingenieros, abogados, u otros) izan como bandera el honor del status corporativo y, por esa vía, establecen mecanismos selectivos, como por ejemplo los cupos de graduados, con lo cual logran la mantención de privilegios. (Taberner Guasp, J. 1999: 51)

En lo que hace a la labor del profesor universitario, Terrén (1996) a partir del desarrollo una conferencia sobre la vocación científica pronunciada por Max Weber en 1917, delinea los rasgos del docente universitario como un profesor disciplinado e intelectualmente neutralizado; un sujeto incapaz de mediar entre el mundo de los valores y la disciplina burocrática que configura su labor profesional. En la visión de Weber la actividad intelectual debe desplegarse desde el suelo de la neutralidad ética, enlazando dos rasgos fundamentales de la profesionalidad del mundo moderno: disciplina y autolimitación. La posición libre de valores que adopta el catedrático frente a la decisión política significa

participación que les asegure la apropiación de ciertas probabilidades se consideran como compañeros jurídicamente protegidos” (Weber, M: 1985: 35 –las cursivas corresponden a Weber-)

21. Entre ellas el credencialismo de Randall Collins y el planteo de Frank Parkin sobre las estrategias de cierre social como mecanismos de exclusión.

la garantía de una actitud crítica que permite enfrentarse con “cabeza fría a las ideas dominantes de su tiempo (...) toda otra cosa sería convertir la ciencia en ideología” (Terrén, E, 1996: 144)



Preguntas para continuar pensando

Recupere los conceptos pertinentes de Max Weber para analizar el ejercicio de la autoridad en diferentes dimensiones de la vida cotidiana de la escuela

A partir de los aportes de la teoría weberiana reflexione sobre la actualidad del Sistema Educativo Argentino

Discuta con sus docentes y compañeros de clase la posición del autor acerca de las estrategias de cierre en la formación universitaria y la neutralidad valorativa del docente.





Bibliografía

- ALTHUSSER, L (2003) *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires. Nueva Visión
- BONAL, X. (1993): *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona. Paidós.
- BOURDIEU, P y PASSERON, JC, (1996) *La reproducción*. Barcelona, Fontamara.
- CATAÑO, G (2004) Max Weber y la Educación. En *Espacio Abierto*. Vol 13. Nro 3. 395-404 <https://www.redalyc.org/pdf/122/12213303.pdf>
- CALDEIRA T PIRES do RIO (1989) Antropología y poder: una reseña de las etnografías americanas recientes. *Revista BIB*. Río de Janeiro. Nro. 27
http://ww2.filo.uba.ar/contenidos/carreras/antropo/catedras/sistematica1a/sitio/catedras/neufeld/Trad_RioCaldeiraG.doc
- DURKHEIM, Emile, (2006) *Reglas del Método Sociológico*, Losada, Buenos Aires.
(1999) *Educación y Sociología*, Ediciones Altaya, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, M (1992) *Poder y Teoría Sociológica*. Buenos Aires. Almagesto
- FILLOUX, Jean Claude (1994) *Durkheim y la Educación*, Miño Dávila, Buenos Aires.
- FREUND, J (1988) La sociología Alemana en la época de Max Weber. En BOTTOMORE, T y NISBET, R (comps) *Historia del Análisis Sociológico*. Amorrortu. Buenos Aires
- LERENA, C. (1985) *Materiales de Sociología de la Educación y la Cultura*. Madrid. Zero
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (2013) [Primera publicación en 1848]. Manifiesto del Partido Comunista (Wenceslao Roces, trad.)
- MARX, Karl (1968) *Sociología y filosofía social*. Barcelona. Península
- (1875) *Crítica del programa de Gotha*. <http://190.186.233.212/filebiblioteca/Ciencias%20Sociales/Karl%20Marx%20-%20Critica%20del%20programa%20de%20Gotha.pdf>.
- PIEDRAS, G (2009) Max Weber. Dimensiones fundamentales de su obra. Una introducción de Stephen Kalberg. En *Sociológica*, año 24, número 71, pp. 271-280.
<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/139/130>
- PORTANTIERO, J. Carlos (1987) *Estado y sociedad en el pensamiento clásico*. Buenos Aires. Cántaro.





RIBOLZI, L (1984) *Sociología educacional y escolar*. Madrid. Narcea

RITZER, G (1993) *Teoría Sociológica Clásica*. Madrid. Mc. Graw Hill

RUBEL, Maximilien (1970) *Karl Marx. Ensayo de biografía intelectual*. Buenos Aires. Paidós.

SIANES BAUTISTA, A (2017) Bildung: concepto, elaboración e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica actual. En *Revista Española de Educación Comparada* | núm. 30 pp. 99-111

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/18850/17253>

TABERNER GUASP, J (1999) *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid. Tecnos

TERRÉN, E (1996) Las aulas desencantadas: Max Weber y la Educación. En *Política y Sociedad* num 21. pp 133-148.

<http://Revistas.ucm.es/index/php/POSO/article/download/POSO09696130133A/25456>

WALLERSTEIN, Immanuel (2014) *El capitalismo histórico*. Argentina. Siglo XXI

WEBER, M. (1985) *Economía y Sociedad*. Mexico. Fondo de Cultura Económica

WEBER, M (1972) *Ensayos de Sociología contemporánea*. Barcelona. Martínez Roca

ZEITLIN, Irving (1968) *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Sitios web consultados:

<https://www.starmedia.com> › Noticias. Recuperado el 07/12/2018





