

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XIX

aly



TESINA

Que para obtener el título de:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

Presenta:

SUSANA RUTH QUINTANILLA OSORIO
México, 1980.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



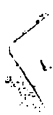
UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

1



Este estudio es el resultado de aproximadamente dos años de trabajo en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.A.M. Debido a esto, es mucho lo que debo a varios compañeros y estudiantes, con quienes he compartido y discutido las ideas que desarrollo en el texto. Debo mencionar en particular a la Mtra. Adriana Puiggrós, asesora de la tesis, por sus decisivas aportaciones e importantes señalamientos teóricos, y al Mtro. Roberto Caballero, Coordinador del Colegio de Pedagogía, quien facilitó la realización del trabajo con su decisivo apoyo. Por último, un reconocimiento muy especial a Marcela Gómez, por su estrecha colaboración y valiosos consejos.

CONTENIDO

I.	FILOSOFIA SOCIAL Y EDUCACION EN EL PENSAMIENTO ILUMINISTA	1
1.1	Ciencia, progreso y educación.	3
1.2	Pensamiento político y educación.	7
1.3	La Pedagogía del trabajo.	14
II.	LA HERENCIA DEL PENSAMIENTO CONSERVADOR	
2.1	La reacción monárquico-conservadora	18
2.2	El pensamiento pedagógico conservador	21
III.	EL PENSAMIENTO SOCIOPEDAGÓGICO DE SAINT-SIMON	
3.1	Los orígenes de la ciencia positiva	26
3.2	La función social de la educación	31
3.3	Producción, trabajo e instrucción	35
3.4	Educación y unidad moral	41
IV.	A. COMTE Y LA EDUCACION POSITIVA	
4.1	El positivismo sociológico	46
4.2	Estática social y educación	
4.2.1	El orden social	53
4.2.2	División social y educación	59
4.3	Conocimiento científico, dogma y educación	73
V.	EL FUNCIONALISMO PEDAGOGICO DE E. DURKHEIM	76
5.1	Ciencia, sociología y educación	
5.1.1	La educación como hecho social	85
5.1.2	La ciencia de la educación	87
5.1.2.1	El objeto y los métodos de estudio	92
5.2	Educación y sociedad.	
5.2.1	Conciencia colectiva y acción educativa	97
5.2.2	División social del trabajo y educación	101
5.3	La educación moral	



FILOSOFÍA
Y LETRAS

APENDICES

I.	SAINT-SIMON: UN ESBOZO BIOGRAFICO.	118
II.	INTERPRETACION DE LA OBRA DE SAINT-SIMON	123
III.	ORIGEN DEL FUNCIONALISMO	129
IV.	LA CIENCIA SOCIOLOGICA.	137

INTRODUCCION

En 1978, como resultado de múltiples discusiones con maestros y estudiantes del Colegio de Pedagogía, nos surgió la inquietud por analizar los supuestos metodológicos y contenidos teóricos del funcionalismo en la sociología de la educación. Esta preocupación, en cuya base se encontraba un interés por cuestionar nuestros propios esquemas de trabajo, nos llevó a plantear la necesidad de realizar un estudio detallado en torno a los orígenes de la teoría sociopedagógica, tomando como punto de partida la obra de E. Durkheim, tradicionalmente considerado como el creador de esta disciplina. No obstante, al realizar las primeras aproximaciones a nuestro objeto, descubrimos que el hecho de iniciar el trabajo con dicho pensador nos imponía el riesgo de borrar la existencia de tendencias filosófico-sociales anteriores, las cuales habían incidido notablemente en la construcción del discurso sociopedagógico burgués. Pero más grave aún, era desconocer la matriz histórica-social que determinó el desarrollo de este discurso, esto es, desconocer la historicidad del pensamiento social. Efectivamente, al negar la existencia de elementos teóricos anteriores a la emergencia oficial de la sociología de la educación, negábamos el carácter social -y por lo tanto determinado- de esta área del conocimiento humano. Con esto, no habiéramos hecho más que legitimar la tendencia positivista a identificar todo pensamiento social anterior a su propia teoría como simples especulaciones filosóficas, contra las que tuvo que luchar la sociología académica para imponer su "objetividad".

Planteamos, así, una segunda y definitiva línea de trabajo que, al reconocer al conocimiento social como objeto de un estudio de tipo sociológico, intentaba dar cuenta de los vínculos existentes entre las presunciones filosóficas y políticas de la sociopedagogía y la estructura material, discutiendo en forma teórica sus relaciones sociales con las más fundamentales totalidades históricas y examinando sus principios estructurales en relación con otras áreas del pensa

miento social. Esta perspectiva nos condujo al campo de la sociología del conocimiento y, por consiguiente, al problema de las determinantes políticas y sociales de la sociología de la educación. Sin embargo, consideramos que las explicaciones acerca de estos vínculos deberían de evitar caer en falsas generalizaciones, cuidándonos de analizar las formas específicas cómo estas conexiones se producen.

Estos lineamientos de trabajo nos condujeron a la interrogante acerca de las necesidades y demandas particulares que posibilitaron el nacimiento de la sociología de la educación y, al intentar dar una respuesta satisfactoria a esta cuestión, observamos que la teoría sociopedagógica había surgido a partir de los cambios introducidos por el capital industrial y que su desarrollo estaba íntimamente vinculado con el pensamiento social burgués adoptando, e incluso justificando, muchas de sus premisas y contenidos. De este modo, vimos la necesidad de incorporar en nuestro estudio el análisis del discurso pedagógico implícito en la teoría sociológica, tal como esta fue desarrollándose desde los días en que no era otra cosa que un elemento más de un proceso revolucionario, hasta que se conformó en una estructura definida de ideas y en un sólido sistema de argumentación.

Definimos, pues, un nuevo objeto de estudio que se centró en el análisis del proceso de construcción de la teoría sociopedagógica francesa en el siglo XIX, tomando como punto de referencia las siguientes corrientes del pensamiento social: Ilustración, filosofía conservadora, positivismo sociológico (Saint-Simon y Comte) y, por último, la teoría funcionalista en la educación (E. Durkheim). Hay, en esta lista, notables ausencias -Weber, Pareto, Töcqueville, Spencer, Stuart Mill- pero, frente a la diversidad de corrientes y alternativas que se nos ofrecían, optamos por seguir la línea propuesta por diversos especialistas y, así, intentar reconstruir el desarrollo de la teoría sociopedagógica mediante el estudio de los nexos existentes entre el positivismo y el funcionalismo, por un lado, y de ambos con el pensamiento social conservador y su reacción frente al liberalismo clásico burgués.

De las corrientes elegidas analizamos, fundamentalmente, - aquellos aspectos teóricos y prácticos que tuvieran un vínculo directo con la problemática pedagógica, intentando no eliminar la perspectiva global de su teoría. Pero, además, se mantuvo siempre la preocupación por explicar no sólo sus conexiones con otras vertientes del pensamiento social, sino también sus relaciones con la estructura material, particularmente con los procesos político-pedagógicos concretos que se desarrollaban en la sociedad. Tratamos, entonces, de identificar los referentes reales de los cuales intentaban dar cuenta los enunciados sociopedagógicos, es decir, los problemas concretos que -- trataban de explicar, guiar o justificar.

Esta línea de análisis exigía la utilización de un método - de trabajo e interpretación que nos permitiera conformar un patrón -- explicativo en el cual los múltiples elementos pudieran ser entendidas como partes de un todo organizado. De aquí el empleo que hicimos del método dialéctico-hermeneúctico, el cual nos dio la posibilidad de comprender los elementos particulares sin romper con la estructura -- global facilitando, a la vez, la integración de nuestra previa teoría al análisis del objeto estudiado.*

Por último no queda sino decir que, en tanto la interpretación hermeneúctica está sujeto a las teorías y a la ideología del intérprete, el criterio de confiabilidad depende de la honestidad y congruencia del investigador; honestidad que debe manifestarse tanto en la selección de sus patrones de análisis, como en el señalamiento de las áreas que permanecen confusas. Queda, así, abierta la posibilidad de un trabajo posterior que, basado en la experiencia de éste, -- nos permita enriquecer y corregir sus contenidos.

* Véase: WEISS, E. Hermeneúctica dialéctica: una proposición metodológica para las ciencias sociales. México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N., 1979.

I. FILOSOFIA SOCIAL Y EDUCACION EN EL PENSAMIENTO ILUMINISTA.

La historia del pensamiento sociopedagógico moderno está íntimamente vinculada con el proceso de construcción y consolidación -- del sistema escolar como institución política y de masas y éste, a su vez, con los procesos y cambios que introduce la nueva sociedad industrial europea. Desde el siglo XVI, en los albores mismos del modo de producción capitalista da comienzo, en el campo del conocimiento social, un renovado interés por los problemas educativos. Esta preocupación por las cuestiones pedagógicas no se da en el vacío: es un fenómeno que acompaña a la aparición de la educación gratuita y obligatoria, así como al nacimiento de los primeros sistemas educativos nacionales. Además, el resurgimiento de los estudios filosóficos y sociales en torno a la educación se inscribe dentro de una totalidad -- histórica concreta, cuyo rasgo fundamental es el ascenso de la burguesía y su lucha por el control de la dirección intelectual y moral de la sociedad.

La burguesía, al destruir y sustituir las formas de propiedad y la producción artesanal, no sólo suprimió algunos de los rasgos fundamentales de la educación medieval, sino que también dio pie al nacimiento de un saber social todavía poco especializado, pero ya crítico frente a la práctica educativa establecida y a sus justificaciones intelectuales. De aquí que el conjunto de críticas a la educación tradicional y de propuestas formales para la constitución de una nueva pedagogía, formen parte de todo un movimiento político-cultural íntimamente vinculado con los procesos económicos, políticos, religiosos e intelectuales que se desarrollaban con el ascenso de las nuevas fuerzas sociales y la transición a un nuevo modo de producción. Las proclamas pedagógicas características de la Ilustración responden, -- pues, a las aspiraciones políticas burguesas y a una nueva concepción del mundo que se fue forjando en el seno del bloque intelectual tradicional para irlo disgregando y conformar uno nuevo. De este modo, el conjunto de principios y tendencias filosófico-pedagógicas que se manifiestan a finales del siglo XVIII corresponden a una nueva forma de

concebir a la educación, al saber y a la cultura y que se inscribe -- dentro de un marco intelectual definido, el pensamiento liberal bur-- gués, el cual se desarrolló lentamente en el despertar de las relacio-- nes capitalistas y en la lucha de la burguesía por la conquista de su hegemonía política en contra de la iglesia y de los sectores monárqui-- cos en el poder.

Esta lucha de la burguesía contra el armazón del antiguo ré-- gimen se expresó, en el terreno de la educación, principalmente en -- las divisas pedagógicas de la libertad y la naturaleza humana. Los-- hombres del Iluminismo, que se adherían firmemente a la convicción de que la mente puede aprehender el universo y subordinarlo a las necesi-- dades humanas, convirtieron a la razón en su dios y utilizando los -- conceptos y las técnicas de las ciencias físicas, emprendieron la ta-- rea de forjar un mundo nuevo basado en la naturaleza humana. Este -- principio de razón como medida de las instituciones sociales, funda-- menta los ataques en contra de la educación católica. De esta manera, la crítica a la pedagogía tradicional encuentra su justificación filo-- sófica en la doctrina utilitaria propuesta por estos pensadores, quie-- nes condenaron la irracionalidad de la decadente pedagogía medieval y trabajaron por la formación de una pedagogía más "racional", basada -- en las necesidades y los intereses personales.

Las doctrinas pedagógicas características de la Ilustración francesa expresan, así, las tendencias combativas de la burguesía: -- "sus capacidades organizativas, industriales y comerciales, su culto-- a la ciencia como instrumento de dominio de la naturaleza y de los -- hombres, así como su culto del espíritu de empresa como instrumento -- de enriquecimiento y de la libertad individual"⁽¹⁾ En este sentido, po-- nen de manifiesto la poca funcionalidad de las instituciones educati-- vas con respecto a las exigencias de la sociedad industrial. Pero la pedagogía liberal no fue solamente una lucha contra las instituciones educativas tradicionales existentes, sino también y en la misma medi-- da una lucha abierta y marcada en contra de la enseñanza basada en la filosofía metafísica y el dogma religioso. Su preocupación por el --

(1) GAL, ROBERT. Historia de la educación. p. 91

análisis de las complicadas relaciones entre la teoría social y la práctica, su culto por el conocimiento científico, la experiencia y la observación, significan un rompimiento con la filosofía educativa medieval, así como un avance gradual hacia la superación de los esquemas pedagógicos tradicionales. Gracias a él el conocimiento científico y la acción educativa se convirtieron en algo diferente, atribuyéndole al pensamiento una función creadora y crítica. A pesar de su fuerte carga positivista, da a la filosofía y al conocimiento una cualidad nueva y diferente: el privilegio de criticar, dudar y demoler, así como el de construir.

De igual manera, pese a su gran diversidad, el pensamiento iluminista tiene una importancia fundamental para el desarrollo del discurso sociopedagógico moderno, apareciendo como un verdadero eje o punto de referencia. Sus principios acerca de la igualdad ante el saber, los derechos naturales, el individualismo y el Estado, nos introducen en la problemática teórica y práctica a partir de la cual se ría construido el discurso político pedagógico moderno, ya sea por oposición de sus ideas centrales o por la consolidación de algunos de sus elementos constitutivos.

El Iluminismo creó realmente una forma de pensamiento pedagógico que era original en su totalidad y que, erigiéndose sobre los cimientos colocados por los pensadores del siglo XVII -Descartes, Spinoza, Leibniz, Bacon, Hobbes y Locke-, supo reelaborar sus ideas principales dándoles un nuevo significado y nuevas perspectivas. Estas premisas como veremos, fueron aceptadas, modificadas o rechazadas durante el desarrollo posterior del pensamiento sociológico, actuando como vertientes de la sociopedagogía moderna.

1.1 Ciencia, Progreso y Educación.

La creencia en la supremacía de la ciencia, la razón humana y el progreso social es el eje central de la vida intelectual del siglo XVIII, que extiende su dominio de Francia a los demás países euro

peos. Esta creencia, inspirada principalmente en los avances científicos de los siglos precedentes, conduce a una nueva concepción del universo basada en la aplicabilidad universal de las leyes naturales y en el rechazo a la revelación divina, la tradición o la autoridad moral. Si la ciencia había revelado la acción de las leyes naturales en el mundo físico, quizás podían descubrirse leyes similares en el mundo social y cultural. Así, los philosophes investigaron todos los aspectos de la vida social; estudiaron y analizaron las instituciones políticas, religiosas, sociales y morales, las sometieron a una crítica implacable desde el punto de vista de la razón y reclamaron un cambio en aquellas que la contrariaban. Por ello, estos pensadores hicieron una guerra constante a lo irracional y la crítica se convirtió en su arma más importante; combatieron lo que consideraban superstición, fanatismo o intolerancia; lucharon contra la censura y exigieron libertad de pensamiento; atacaron los privilegios de las clases feudales y, por último, intentaron secularizar la ética:

"Todas las formas anteriores de sociedad y de Estado, todas las ideas tradicionales, fueron arrinconadas en el desván como irracionales; -- hasta allí, el mundo se había dejado gobernar por puros prejuicios; -- todo el pasado no merecía más que conmiseración y desprecio. Sólo -- ahora ha apuntado la aurora (el reino de la razón); en adelante la -- superstición, la injusticia, el privilegio y la opresión serían desplazados por la verdad eterna, por la eterna justicia, por la igualdad basada en la naturaleza y por los derechos inalienables del hombre" (2)

Esta oposición a la tradición y a la autoridad moral, especialmente a la de la Iglesia, permite a los philosophes realizar una crítica mordaz a los rasgos dogmáticos, autoritarios y escolásticos de la educación dominante, a la cual tachaban de ser una institución encargada de mantener en pie creencias y prejuicios que debían ser destruidos. La educación católica, dicen algunos de los filósofos, no se fundamenta en la razón humana sino que, por el contrario, niega los derechos del individuo y oscurecen su mente. El espíritu científico y práctico de la ideología liberal burguesa se antepone, así, a la filosofía humanista y literaria de la educación católica reclamando un nuevo tipo de enseñanza más acorde con los cambios y demandas -

(2) ENGELS, FEDERICO. Anti-Dühring. p.134

de la sociedad industrial. La oposición entre el saber religioso - - (la aletheia cristiana) y saber filosófico (la doxa racionalista), -- que había venido dominando el panorama intelectual y político de la educación, se reaviva en el siglo XVIII y se resuelve con los pensadores de la Ilustración a favor de la filosofía racional.

Al abandonar los sistemas metafísicos cerrados y autosuficientes del siglo anterior y convertir a la filosofía en una actividad mediante la cual es posible descubrir la forma fundamental de todos los fenómenos naturales y espirituales, los iluministas priorizan la enseñanza de la ciencia y proponen un modelo pedagógico basado en un ideal de explicación y control retomado de las ciencias naturales. El estudio de los hechos naturales y sociales descansaba, por lo tanto, sobre una base empírica utilizando como herramientas fundamentales a la experiencia y a la razón. Este enfoque metodológico de la investigación y la enseñanza, se opone terminantemente a la educación escolástica que ignoraba los fenómenos del mundo real, elevando a la categoría de dogma las ideas y los conceptos aislados.

Esta serie de propuestas pedagógicas se inscriben dentro de una filosofía social que tenía en común un rasgo particular: la fe en el progreso y el perfeccionamiento humano. Si algo une a los filósofos de las luces, que se extienden en teorías dispares e incluso incompatibles, es su creencia acerca del progreso, esto es, en la extensión del punto de vista científico a todas las áreas del conocimiento humano, desde la física hasta la psicología, la moralidad y la vida social del hombre:

"Podemos creer que la razón y la industria progresarán cada vez más y más; que las artes útiles mejorarán; que, de los males que han afligido a los Hombres, los prejuicios, que no han sido su menor azote, desaparecerán gradualmente de las mentes de quienes gobiernan las naciones y que la filosofía, difundida por toda la faz de la tierra, ayudará a la naturaleza humana a consolarse de las calamidades que ha experimentado a lo largo de los siglos". (3)

A partir de esta idea de que la vida humana ha sido siempre

(3) VOLTAIRE, citado en BURY, J. La idea del progreso p. 139.

un quehacer irracional, pero susceptible de transformarse en racional, los filósofos franceses lucharon enconadamente por poner fin a la educación religiosa e inaugurar una nueva educación basada en la razón humana. A su vez, esta práctica educativa debía coadyugar en el desarrollo de la civilización, eliminando las fuerzas irracionales del pasado y posibilitar así la realización del reino de la razón. De este modo la educación aparece, junto a la ciencia y la técnica, como una verdadera palanca del progreso social. La "Ilustración" de las masas, aunada al desarrollo de la ciencia y la industria aseguraría la evolución de una sociedad que, por su propia naturaleza, tiende hacia el perfeccionamiento del hombre y su medio.

El rechazo a la intolerancia y al fanatismo de la pedagogía medieval se inscribe, pues, dentro de una ideología eminentemente burguesa (aunque no por eso menos revolucionaria), que atribuía a la falta de educación, a la ignorancia sostenida por la Iglesia, buena parte de las calamidades sociales: en el momento en que la sociedad pueda eliminar la superstición, todo andaría a las mil maravillas. No obstante, es bien sabido que aun cuando todos los "filósofos" criticaron a la Iglesia, muchos de ellos consideraban necesaria a la religión como instrumento para mantener sumisas a las masas. Esta doble tesis (de la necesidad de criticar el oscurantismo del clero y de la necesidad de la religión como freno para el pueblo), se expresa nítidamente en la obra de Voltaire. A diferencia de Diderot, Helvecio y D'Holbach, Voltaire era partidario de una especie de religión racionalista. Hablaba, dentro de su teísmo iluminista, de Dios como la causa mecánica del universo y consideraba que este punto de vista no se hallaba en oposición con el pensamiento científico. Esta contradicción del pensamiento de Voltaire se constituirá en una constante del pensamiento socio-pedagógico posterior. El concepto de "razón", tal cual fue definido por los filósofos "radicales", pronto mostró su ineficacia y fue sustituido por un moralismo panteísta que, si bien ubicaba a la ciencia como el eje del progreso, antepone en primer plano a la unidad moral y a la actividad emocional y mística de los individuos como el verdadero soporte de la vida colectiva y, por lo tanto, del desarrollo humano.

De esta manera el pensamiento sociopedagógico moderno, desde sus mismos inicios, va a intentar establecer una relación de tipo-causal entre la educación y el progreso, asignándole a la primera la tarea de eliminar las fuerzas irracionales de la sociedad medieval. Pero, paralelamente, se va a plantear la necesidad de encontrar nuevas formas pedagógicas capaces de sustituir el vacío dejado por la religión, de la cual se va a respetar su capacidad para mantener la sumisión de la población. La idea de la educación racional y científica al servicio del progreso queda, así, vinculada a la problemática del orden social y de la unidad moral necesarios para ese mismo desarrollo.

1.2 Pensamiento político y educación.

Que la política haya sido un objeto privilegiado de la reflexión iluminista es algo que nadie podría negar. Desde Voltaire -- (1694-1788) hasta Helvecio (1715-1777), pasando por todos los matices y polémicas, la carrera filosófica de la Ilustración se despliega a lo largo de toda una vertiente constituida a partir de y en respuesta a una interrogación política*. Para los "filósofos", o al menos para la gran mayoría de ellos, la materia central de la reflexión sobre la naturaleza del cuerpo social estaba dada en el gobierno, y éste constituía el objeto nominal de sus estudios sociales. En efecto, la sociedad humana era explicada a partir de una discontinuidad con la naturaleza física; por una ruptura que la hacía irreductible a los esquemas de la sociedad natural y general del género humano. La marca de esta alteridad en que se manifiesta el carácter fundamental del cuerpo político es su carácter artificial o moral, es decir, colectivo.

* Un texto célebre de Rousseau explica el privilegio dado a las cuestiones políticas: "Había advertido que todo derivaba radicalmente de la política y, que, de cualquier manera que se lo interprete, ningún pueblo sería nunca más que la naturaleza de su gobierno". - ROUSSEAU, J., En Presencia de Rousseau. p. 105

De este modo, con los pensadores del Iluminismo, la fisonomía del filósofo sufre una importante transformación: menos teólogo, menos erudito, es, cada vez más, el hombre íntegro que se mantiene al corriente de los avances de las ciencias, toma parte en todas las disputas, se apasiona por las cuestiones de teoría política y, sobre todo, se convierte en hombre de letras. En contraste con otros movimientos intelectuales, la Ilustración francesa mostró, desde un principio, un interés creciente por los problemas sociales y por la política. "Del hombre abstracto se pasa al hombre social, al hombre civil; de la historia del cielo a la historia de la tierra, de las ideas, de las costumbres y de las civilizaciones. Al mismo tiempo, el problema del derecho pasa a ser cuestionado; la filosofía del derecho adquiere un carácter más activo y progresista y, en términos generales, es desacralizado: a la ley divina le sucede la ley positiva; al mandamiento mosaico el mandamiento de la voluntad razonable al derecho sacro, el derecho de los pueblos". (4)

Este interés por las cuestiones políticas, reflejo de la situación social de su época, permitió a los filósofos desempeñar un papel revolucionario en la lucha desatada en contra del antiguo régimen; sus ideas sobre la bondad originaria y la capacidad intelectual-igual de los hombres, sobre la fuerza todopoderosa de la experiencia, el hábito y la educación, la influencia de las circunstancias externas sobre el hombre, etc., actuaron como centro movilizador de las masas y brindaron una alternativa intelectual y social que guardará una estrecha relación con las ideas del socialismo utópico*. Pero, además, el pensamiento político de la Ilustración aporta algunos elementos fundamentales para la construcción de los marcos ideológicos y jurídicos de la democracia burguesa y, consecuentemente, de la pedagogía democrática liberal.

(4) BELAVAL, YVON. Racionalismo, Empirismo, Ilustración. p. 199.

* En La Sagrada Familia, Marx hace una clara referencia a las relaciones existentes entre el "Materialismo vulgar" practicado por los pensadores iluministas y algunas de las tesis esenciales del socialismo utópico en donde, inevitablemente, van a parar. De igual manera, Galvano Della Volpe, en su conocido texto Rousseau y Marx, establece paralelismos entre el pensamiento de ambos pensadores.

Al descartar los escamoteos teológicos que justificaban el monopolio del poder ejercido por la monarquía y la Iglesia, los filósofos de la escuela democrática sustituyeron al derecho divino como ayal y fundamento de la educación por una base contractual secular sobre la cual erigir las relaciones de índole educativa. En el centro de estas relaciones contractuales entre el derecho soberano del Estado y los derechos naturales de los individuos, la noción de igualdad se coloca como el punto central del discurso político. El igualitarismo consideraba a todos los ciudadanos como iguales ante la ley e igualmente legitimados para llevar una educación. No obstante, esta ideología mantuvo a su manera el divorcio entre una igualdad puramente formal y las condiciones materiales prevaletientes de desigualdad en la vida y el trabajo. La pedagogía democrática no fue más capaz que la cristiandad de desembarazarse de esta contradicción crónica de la que estaba plagada desde el nacimiento y que se hacía más aguda conforme ella misma avanzaba. Igualmente, perpetuó la división entre los elegidos y los condenados con criterios seculares, restringiendo el acceso a la educación a los ciudadanos con determinadas calificaciones y negando iguales derechos civiles a categorías determinadas de la población.

Esta insalvable contradicción, obligó a los filósofos a trasladar la promesa mística de igualdad educativa hacia una segunda rama de sus sistemas de ideas: la teoría de la ley natural. Según esta doctrina, los humanos han nacido con algunos derechos inherentes e inalienables que ningún poder soberano puede negar, aunque podrían someterse a un gobierno por medio de un contrato social. Por los dictados de la naturaleza o el decreto de la razón todos los hombres debían ser considerados iguales ante la ley, como en la doctrina cristiana lo eran ante Dios. Por extensión lógica, esto debería legitimarlos para tener igual acceso a la educación, así como para decidir los asuntos de su comunidad y el destino de su patria. Este derecho está alojado en cada persona como una entidad autónoma, exactamente de igual forma que la mercancía estaba investida de la propiedad individual o la persona privada del derecho de libre conciencia.

Tales razonamientos condujeron al concepto predominante -- del individualismo pedagógico, que es el valor máspreciado de la ética burguesa*. Los procesos económicos generados por el capital industrial dieron lugar, por primera vez, a la noción del individuo aislado como poseedor de poderes y derechos innatos y proyectó el ideal del libre desarrollo individual como objetivo de la pedagogía ilustrada. La categoría del individuo auto-dominado fue una faceta de la visión del mundo que permeó todos los campos de la cultura burguesa, -- desde la religión a las ciencias físicas, pasando por la pedagogía. -- En la concepción mecánica de la naturaleza el universo estaba formado a base de átomos que tenían entre sí solamente relaciones externas; en la teoría social, individuos aislados se juntaban involuntariamente a través del contrato social; por lo que se refiere a la mente, el conocimiento estaba compuesto de datos sensoriales, impresiones o ideas autosuficientes singulares. Esta perspectiva teórica fue conducida en términos pedagógicos en un ideal que anteponía al individuo como el centro de la acción educativa. La persona estaba dotada de ciertos derechos inalienables que no podían ser negados por la educación, la cual, por consiguiente, debía propiciar el desarrollo libre y pleno de sus capacidades.

Esta premisa, se fundamentaba en una concepción del individuo-valor o persona en cuanto hombre de la naturaleza dotado del carácter peculiar de lo absoluto o de la independencia originaria. Pero, al mismo tiempo, este hombre concreto-abstracto** forma parte de -

* La idea del individualismo surgió básicamente de la disolución de los lazos que unían a los productores directos con sus condiciones de producción en las formaciones precapitalistas. Originalmente, -- desde los tiempos tribales hasta el feudalismo incluido, los hombres eran una gran parte orgánica de sus condiciones materiales de producción y no se concebían a sí mismos como algo aparte de ellas. Empezaron a individualizarse, primero en la práctica y más tarde -- en la teoría, a través de la separación de sus capacidades de trabajo respecto a las condiciones objetivas de su realización, sobre todo de la tierra. Este divorcio del agente subjetivo respecto de las condiciones objetivas de la producción está consumado bajo el capitalismo donde el trabajo es libre, es decir, el proletario está desposeído totalmente de los medios de producción y depende para su subsistencia de la venta de la fuerza de trabajo, la única mercancía que posee.

** Véase "Crítica al hombre abstracto de Rousseau", en DELLA VOLPE, G. Rousseau y Marx. Barcelona, Martínez Roca, 1978.

un ser colectivo, de una asociación política y de una comunidad que es, a la vez, la unión moral de todos sus miembros. De esta manera, la "cuestión social" consiste en examinar mediante qué lazos los seres puramente físicos pueden unirse para constituir un cuerpo político que posea una individualidad propia. Tal es el propósito de El contrato social, en donde la obligación aparece como el lazo que permite la constitución del cuerpo político como persona moral. El problema nodal del pensamiento sociopedagógico iluminista resulta ser el de reconciliar los "derechos naturales" del individuo (derecho a la propiedad privada y al libre comercio para unos; derecho de vender su fuerza de trabajo para otros), con la unidad moral y política que representaba la sociedad, el Estado-Nación. En tanto la fuerza y la libertad de cada hombre son los primeros instrumentos de su conservación, ¿cómo los comprometerá sin perjudicarse y sin descuidar las atenciones que se debe a sí mismo? La solución debe buscarse, siguiendo a Rousseau, en una forma de "asociación" particular que asegure la unión de las "fuerzas" (incluyendo en éstas sus bienes), sin perjudicar a los instrumentos fundamentales de su conservación individual:

"Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca sin embargo más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes". (5)

Esta dificultad, aplicada al problema pedagógico, se manifestó principalmente en la antinomia existente entre la libertad y la constricción, es decir, entre una educación para el individuo y una educación para la comunidad, en la cual los individuos ya no figuran a título individual sino todos "como cuerpo", por tanto en otra forma, en otra manera de ser, justamente en la forma de un todo, de una "unión". Esta problemática fue planteada por casi todos los filósofos, proporcionando diversas soluciones y alternativas, pero fue Rousseau quien puso mayor hincapié en ella y quien proporcionó los lineamientos teóricos más importantes para la construcción de la filosofía pedagógica liberal burguesa.

(5) ROUSSEAU, citado por L. ALTHUSSER, en "Sobre el contrato social". p. 69

Pese a que generalmente el pensamiento pedagógico de Rousseau es interpretado a partir de su interés por el "Estado de naturaleza", como prueba de un ideal educativo en el cual los hombres deben volver a recuperar su libertad y su felicidad, es necesario señalar que esta interpretación adolece de ciertas fallas. Como bien han señalado diversos especialistas*, para Rousseau ... "La libertad del hombre continuaba siendo un ideal fundamental, pero no se lo podía alcanzar mediante el rechazo de toda sociedad y civilización y volviendo a lo que entonces se denominaba estado natural". (6) Entre la condición natural y la condición social existía, sí, un abismo; pero era un abismo en gran medida reconciliable. De este modo, el objetivo de Rousseau era encontrar un tipo de educación cuyas premisas sociales estuvieran en la máxima armonía con las leyes fundamentales de la naturaleza. Pero, al desarrollar este objetivo, Rousseau ... "sabía que nunca se había dado un estado tal en el que los hombres vivieran antes de la sociedad y fuera de ella; en su estado "presocial" los hombres no eran hombres el "hombre natural" no es más que el hombre despojado de lo que ha adquirido en sociedad. Imaginémoslo desprovisto de todas sus cualidades sociales, y lo que resta es el hombre biopsicológico, o el hombre despojado de lo que ha adquirido en sociedad". (7) No es, entonces, este "estado natural" hacia donde Rousseau vuelca sus ideales pedagógicos, sino hacia un estado superior en el que cada individuo, aunque ligado a otros, permaneciera libre e igual a los demás. Se proponía, por tanto, educar al individuo, no liberándolo totalmente de la sociedad, cosa que consideraba imposible, sino liberándolo de una forma particular de sociedad que, por sus características constitutivas, era contraria a la naturaleza del hombre y, por tanto, irracional.

* Tanto Althusser como Della Volpe y Adorno, coinciden en ubicar la noción del "Estado de naturaleza" como un esquema teórico hipotético, como un recurso heurístico mediante el cual podía despojarse teóricamente al hombre de sus aspectos sociales y culturales,

(6) ZEITLIN, I. Op. Cit. p. 34

(7) IBIDEM. p. 35

Aparece, así, el concepto de obligación como un aspecto teórico básico en la pedagogía ilustrada. En el intercambio existente -- entre los individuos y la comunidad se produce, inevitablemente, un -- proceso de alienación del individuo pero, a su vez, este proceso le -- trae beneficios directos: el individuo no cede más que una parte de -- sus derechos a cambio de su seguridad. De esta manera, los individuos libres se alienan, sin perder su libertad, a una comunidad que posee -- todos los atributos de un individuo natural, transpuestos a una totalidad moral constituida por todos los individuos:

"Reduzcamos todo este balance a términos fáciles de comprender. Lo -- que el hombre pierde por el contrato social es su libertad natural y -- un derecho ilimitado a todo lo que le tienta y puede alcanzar; lo que -- gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee. Para -- no engañarse en estas comparaciones, hay que distinguir bien la liber-- tad natural, que no tiene otros límites que las fuerzas del individuo, de la Libertad civil que está limitada por la voluntad general y la posesión". (8)

La educación debe procurar, pues, asegurar la individualidad y, a la vez, el sostenimiento el curso social; imponer a la preferen-- cia de uno mismo, al interés particular, una transformación que lleva, en un mismo movimiento, a la producción del interés general -o volun-- tad general- y al desarrollo individual. Se trata, entonces, de asen-- tar por medio de la educación y de la religión civil los dispositivos-- prácticos de una reforma moral permanente, destinada a anular los efec-- tos de los grupos particulares que surgen y actúan continuamente en la sociedad. En esta reforma, se debe defender y restaurar la "pureza" -- de la conciencia individual (por tanto, del interés particular que es -- en sí mismo el interés general), rechazando los intereses de los gru-- pos particulares y sus efectos perniciosos tanto sobre los propios in-- dividuos como sobre la comunidad.

La encarnación ejemplar de esta vinculación moral entre los -- individuos y la comunidad es la nación, la cual era identificada con -- la revolución, el dominio popular y la grandeza imperial. En esta "comunión" nacida entre el Estado (como representante del interés general) y sus miembros (individuos con sus fuerzas, bienes y libertad) se estable -- ce un nexo moral, la obligación, que permite la constitución del cuer--

(8) ROUSSEAU, J., citado por ALTHUSSER, L. En Sobre el Contrato - Social p. 92.

po político como persona moral. De este modo, el cuerpo político y la obligación se refieren recíprocamente uno al otro, porque el primero no puede constituirse como persona moral sin ese lazo, el único que le asegura unidad y realidad, y porque no puede haber obligación sino mediante la pertenencia a una sociedad. La educación, y más específicamente la formación política, resulta ser un elemento fundamental en este mecanismo de declaración de la voluntad general: un pueblo suficientemente informado puede establecer una comunicación permanente -- con los órganos reguladores de la voluntad general. Cumple, pues, -- una función política importante, en tanto formadora de ciudadanos, -- "hombres libres" que elevan su interés particular en uno general y superior.

1.3 La pedagogía del trabajo.

Si la educación cívica y política de los ciudadanos aparece como una constante del pensamiento pedagógico iluminista, en un segundo aspecto, no menos importante, podemos encontrar una clara preocupación por el problema de la vinculación entre educación y trabajo. Esta temática no es, en realidad, exclusiva del Iluminismo: desde el siglo XVI, filósofos y pensadores le habían venido asignando un lugar preponderante en sus reflexiones pedagógicas. El interés por el conocimiento práctico y sus relaciones con el trabajo y la enseñanza, nace a partir de los cambios introducidos por el capital industrial y la consecuente reestructuración de la organización productiva. De aquí que, pese a sus notables diferencias, tanto "reformadores" como "paganos" y "católicos tibios" se preocuparan por plantear la necesidad de modificar los contenidos de la enseñanza tradicional, adaptándola a los cambios que las nuevas relaciones sociales introducían* -- "Bajo toda una ideología -en su conjunto progresiva- reivindicante -- del derecho a la enseñanza la burguesía estaba transformando la escuela, subordinándola a la producción". (9)

* Nos estamos refiriendo, particularmente, a los siguientes pensadores: Roger Bacon (1214-1294), Rabelais (1494-1553), Lutero (1483-1546), Francisco Bacon (1561-1626), Pascal (1623-1662), Hobbes (1588-1679) y Hume (1711-1776).

(9) BERMUDO AVILA, J. "Marxismo y pedagogía. Hacia la construcción de la escuela socialista". En El viejo topo, No. 12 p. 17

De esta manera, el hecho que los pensadores iluministas incorporen en su filosofía pedagógica esta problemática no debe sorprendernos. Pero, definitivamente, son ellos quienes se encargaron de -- analizarla con mayor detenimiento. Los "filósofos" entendían a la escuela como preparación para la vida y ésta -al menos para las clases populares- como trabajo. El trabajo manual y la práctica productiva son enaltecidos y aparece toda una ideología que glorifica al hombre-trabajador. El saber es ahora un saber práctico, útil, aplicado y -- técnico en el cual los niños, desde muy pequeños, podían ser iniciados. Este cambio, que prioriza la actividad productiva del hombre -- reivindicando el conocimiento práctico, llega a sus límites con Diderot, quien hace un llamado a los intelectuales para que trabajen con las máquinas y elaboren teóricamente el conocimiento adquirido a través de la práctica. No obstante, este intento por unificar teoría y praxis mediante la formación del científico-obrero cayó en el más - - absoluto de los fracasos.

De este modo, es claro que la pedagogía iluminista mantuvo en sus discursos un propósito fundamental: la instrucción de una masa de trabajadores que, despojados de sus tierras, ofrecían su fuerza de trabajo. En este sentido, sus propuestas pedagógicas en este campo - no estaban muy alejadas de las hechas por algunas congregaciones religiosas que veían a las escuelas populares como una manera barata y rápida para la reproducción de fuerza de trabajo capacitada. La socialización de las masas populares de acuerdo a las nuevas formas de organización, así como su capacitación para el trabajo se había convertido en una necesidad de primer orden; y la escuela tradicional va sufriendo transformaciones sustanciales tanto en sus formas organizativas como en sus contenidos y mecanismos internos. No es extraño, entonces, que en el plan Raport de Condorcet, leído en la Asamblea Legislativa los días 20 y 21 de abril de 1772, se concediera al Estado no sólo el control de la enseñanza, sino también la obligación de instruir a toda la población. "Afortunadamente", como el mismo Basedow lo confiesa, esta instrucción no requería de un largo proceso de enseñanza; bastaba un año para que el agricultor, el herrero, etc. pudieran adquirir las nociones necesarias para su vida civil asegurando, a

la vez, una capacitación para la realización óptima de su trabajo. Pero esta instrucción es presentada como el único camino para la obtención de la felicidad humana, como el único medio de dar al hombre el empleo de todas sus facultades y el ejercicio de sus derechos.

La filosofía implícita en estas propuestas era, en su gran mayoría, de carácter utilitarista, encubierta en una ideología de - - fuerte contenido humanista que predicaba la realización del hombre -- por medio del trabajo; pero, aunque fuera espontáneamente, lo cierto es que se amoldaba a la realidad objetiva. "La ideología pedagógica, bajo un humanismo del trabajo mixtificador, cumplía su papel objetivo: era una "ideología orgánica". Y la concepción de la escuela basada - en el trabajo útil y productivo, era una alternativa históricamente - adecuada: en la formación profesional en la escuela se preparaba técnicamente al futuro trabajador en unas labores y con unas herramientas similares a las socialmente utilizadas". (10)

Además de esto, la filosofía iluminista representa un avance significativo respecto a la problemática de la vinculación entre - la teoría y praxis en la enseñanza. El materialismo incompleto y vulgar practicado por algunos de los "filósofos", dio pie al nacimiento de nuevas formas de concebir al conocimiento y al saber que, pese a - sus limitaciones, significó un rompimiento con los patrones establecidos. Este conjunto de tendencias contrapuestas a la educación tradicional escolástica, fueron retomadas por el socialismo utópico y radicalmente transformadas por Marx quien, en sus Tesis sobre Feuerbach, - hace una referencia explícita a la educación propuesta por el materialismo francés. Pero pese a esta crítica severa, Marx nunca dejó de reconocer la importancia decisiva que tuvo el iluminismo en el rompimiento de los esquemas pedagógicos metafísicos.*

(10) IBIDEM p. 18

* Véase: MARX, C. Tesis sobre Feuerbach y La sagrada familia.

II. LA HERENCIA DEL PENSAMIENTO CONSERVADOR

2.1 La reacción conservadora.

La Revolución Francesa instituyó, en 1789, el poder económico y social de la burguesía, rompiendo los lazos del feudalismo europeo e implantando el principio de la propiedad privada y su modo de explotación. No obstante, las dinámicas de clase del conjunto del -- proceso revolucionario impidieron que la burguesía alcanzara la soberanía política al mismo tiempo que su dominio social, dando como resultado, en 1799, el arribo de Napoleón, quien hubo de enfrentarse al problema de conseguir una estabilidad política y un progreso económico sobre las bases del programa original de 1789-91 evitando, a la vez, el peligro de la República Democrática jacobina y de la reacción monárquica-conservadora. Aún cuando la transformación capitalista de la agricultura y las pequeñas empresas -condición esencial para el -- rápido desarrollo económico- actuó con un poco de retraso, el surgimiento gradual de la industria a gran escala hizo patente que el proceso económico, o algunos de sus factores, extendía sus tentáculos a la totalidad de las relaciones sociales. En el plano político, por -- el contrario, la Revolución fracasó en el intento de investir de forma segura y permanente la hegemonía política en manos burguesas: -- "iba a hacer falta otro medio siglo antes de que pudiera librarse de los reyes y bonapartes y gobernar en su propio nombre por medio de -- una República democrática". (11)

Con Napoleón, el aparato estatal francés comienza a ser establecido, fundando los grandes monumentos legales y los códigos que -- sirvieron de modelo a los programas político-ideológicos del mundo -- burgués. La jerarquía de los funcionarios públicos, de los tribunales, del ejército, etc., empieza a funcionar como un exitoso intento por extender el dominio político de la burguesía, frágilmente mantenido por la coerción militar y legal. Pero la toma y el restableci

(11) NOVACK, GEORGE. Democracia y revolución. p. 80

miento del aparato estatal no aseguraba la dirección ideológica y política de conjunto de la sociedad. Para que la función de hegemonía de la clase dominante se pudiera dar, era necesaria la construcción de un nuevo bloque intelectual que abarcara todas las ramas de la ideología, desde el arte hasta las ciencias, pasando por la economía, el derecho, etc; era necesaria la difusión de una nueva concepción del mundo que ligara a todas las clases sociales a la clase dirigente. Esta dirección ideológica requería, en principio, del control efectivo sobre las organizaciones privadas capaces de crear y difundir una nueva ideología adaptada a todo el cuerpo social, así como del ejercicio pleno de los instrumentos técnicos de difusión.

Esta necesidad por tomar el control sobre las organizaciones privadas de la sociedad civil se manifiesta en el plano político pedagógico como una lucha por absorber y estatizar al sistema escolar, hasta entonces confiado a la Iglesia, pero la crisis orgánica aún no estaba resuelta y la burguesía no contaba todavía con una "base social" que le permitiera consolidar su función de hegemonía política. El monopolio intelectual, aspecto esencial para el dominio de la sociedad civil sobre la sociedad política, estaba aún en manos del sector tradicional -resto del antiguo bloque histórico- e incapacitaba a la burguesía para establecer una unidad derivada de la gestión de sus propios intelectuales orgánicos.

Como resultado de esta situación, la burguesía fue incapaz de realizar un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que diera una actividad propia, en su dominio técnico, a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores. Los intentos por formar un sistema educativo nacional bajo el dominio del Estado fracasa por la falta de dominio de la burguesía sobre los distintos aspectos de la sociedad civil. Con el cierre de las numerosas escuelas pertenecientes a las congregaciones religiosas, los planes gubernamentales para organizar una nueva enseñanza caen en el fracaso y se tiene que volver a las instituciones anteriores. La-

ley del Plan Raport, que eliminaba a la Iglesia del control del sistema escolar e instituía la educación laica, duró solo seis meses y en los primeros años del Imperio (1804-1815), el Gobierno Consular restablece la existencia oficial de las escuelas de caridad y confía a los servicios de beneficencia la administración de los bienes de las instituciones caritativas.

Las condiciones económico, políticas y sociales imponen limitaciones históricas a la burguesía para el control efectivo del Estado sobre el sistema escolar, y se establece un concordato con la Iglesia, única organización capaz en ese momento de mantener los instrumentos técnicos (formación de maestros, instituciones, etc.) necesarios para elevar el nivel técnico cultural de la población, respondiendo así a las exigencias del desarrollo de las fuerzas productivas. - Ante la imposibilidad de crear y mantener un programa educativo nuevo, capaz de unificar la ideología difundida por las organizaciones de la sociedad civil sobre la cual no tiene control, el Estado se limita a ejercer actividades de administración y de magistratura. La primera tenía como objetivo el dominio jurídico político de la maquinaria escolar, mientras que la segunda procuraba la formación de educadores (intelectuales orgánicos) que difundieran en el interior de la población, particularmente de la rural contrarrevolucionaria, la ideología nacional burguesa.

Pero el establecimiento de un concordato temporal con la -- Iglesia no elimina la pugna de la burguesía para acabar con la resistencia activa del bloque tradicional, ni tampoco los esfuerzos de éste por mantener su dominio sobre la superestructura ideológica. La -- creación de un nuevo sistema hegemónico; eje modular de la creación -- de un nuevo bloque histórico, imponía la necesidad de una ruptura del vínculo orgánico entre estructura y superestructura, sin hacer de este estado de crisis orgánica un momento eterno.

Frente al potencial intelectual y estratégico de la burguesía, las clases subalternas oponen su fuerza mediante una organización directiva encaminada a desarrollar su propio sistema hegemónico.

La reacción monárquico-conservadora, incapaz también de desarrollar la organización centralizada de monopolio intelectual, comienza a generar y difundir una filosofía en contra de la Revolución y del Iluminismo y que adquiere un carácter religioso y retrógrado al mismo tiempo. El desarrollo de esta filosofía católica contrarrevolucionaria, que apunta hacia la regresión ideológica al viejo régimen, tiene una importancia decisiva para la construcción de la teoría sociológica moderna y, consecuentemente, para la conformación del pensamiento-sociopedagógico burgués. Representa, autorizadamente, el marco filosófico y social del cual va a partir el sector conservador para la construcción de su programa político-pedagógico, desarrollado en el interior del conflicto entre los intelectuales tradicionales subalternos, resto del antiguo bloque histórico, y los intelectuales de la burguesía industrial que domina la discusión filosófica del siglo XIX. Además, el estudio del pensamiento conservador es necesario para la comprensión del proceso de construcción de la sociología de la educación, ya que proporciona algunos aportes significativos para el desarrollo de la sociopedagogía secular.

2.2 El pensamiento pedagógico conservador.

- La filosofía católica contrarrevolucionaria se caracteriza por la idealización del mundo feudal y de la armonía perdida, apoyándose en una filosofía trascendentalista que ensalza y legitima la autoridad de la Iglesia mediante el uso de elementos tales como la divina providencia y el pecado original. Desarrollada en el curso de una prolongada polémica contra el Iluminismo, la teoría conservadora coloca al lenguaje, a la sociedad y a la autoridad como imposiciones divinas a las que los individuos deben respetar sin entrometerse con ellas. Con esto, el hombre es despojado de su capacidad de llegar al conocimiento mediante su razón individual, atribuyéndole a la costumbre este "bien divino". Fuera de la sociedad el individuo no existe: nace en ella y se convierte en una de sus partes mediante la adquisi-

- ción del lenguaje y la verdad social. Las bases de esta verdad son -
divinas, pero nos son transmitidas por la tradición. La función de -
- a) la familia, la Iglesia y el Estado es la de salvaguardar el orden di-
vino y proteger a la sociedad. El hombre es y ha sido siempre un ser
social, moral y cultural, y el estado de "salvajismo" (Rousseau) no -
es una condición inicial, sino un estado final de pecado original. -
 - b) El desarrollo de la sociedad exige la unidad moral y la unanimidad de
pensamiento en todos sus miembros. Las reformas son un grave peligro
 - c) que atenta contra la divina providencia, única fuerza capaz de perfec-
cionar las formas sociales. El hombre, que no es omnisciente, debe -
 - d) evitar intentar reformar su sociedad, porque los cambios conducen úni-
camente al mal.

La reacción filosófica conservadora tenía como preocupa- -
ción fundamental el orden social y los diversos problemas y conceptos
relacionados con él: la tradición, el status, la cohesión, el ajus- -
te, la función, la norma, etc. "En comparación con el siglo XVIII, -
esto constituía un definido cambio de interés, que se desplazaba del-
individuo al grupo, de la actitud crítica frente al orden existente a
su defensa, y del cambio a la estabilidad social". (12) Desde esta -
perspectiva, los cambios sociales no habían hecho sino destruir las -
instituciones fundamentales y acabar con la estabilidad política; los
progresos científicos y tecnológicos provocaron la atomización de los
pueblos y su consecuente desintegración moral.

El ethos del conservatismo es la tradición, esencialmente -
la tradición medieval. De su defensa proviene su insistencia en los-
valores de la comunidad, el parentesco, la jerarquía la autoridad y -
la religión, y también sus premoniciones de un caos social coronado -
por el poder absoluto si los individuos son arrancados de los contex-
tos de estos valores. A diferencia de los filósofos del Iluminismo, -
los conservadores comenzaron con la realidad absoluta del orden insti-
tucional tal como lo encontraron: el orden legado por la historia. -
Para ellos el orden "natural", el orden revelado por la razón pura, -

(12) NISBET, R. La formación del pensamiento sociológico. p. 12

sobre el cual los philosophes habían montado sus ataques devastadores a la sociedad tradicional, carecía de toda realidad. La cuestión aparece invertida en el pensamiento conservador que basó su agresión contra las ideas iluministas del derecho natural, la ley natural y la razón independiente sobre la proclamada prioridad de la sociedad y sus instituciones tradicionales con respecto al individuo.

A comienzos del siglo XIX los conservadores constituyeron una fuerza anti-iluminista. En realidad no hay una sola palabra, una sola idea central de aquel renacimiento conservador, que no procure refutar las ideas de este pensamiento. Pero su importancia fundamental no radica tanto en sus ideas por volver al pasado, como en su efecto sobre las corrientes principales del pensamiento y la vida europea de su época. Bonald, Maistre y Chateaubriand representan un movimiento ideológico con capital trascendencia para el pensamiento social del siglo XIX, que seguirá perpetuándose hasta nuestros días*.

En el campo de la sociología de la educación, establece las directrices sobre las que habría de construirse el modelo sociopedagógico del positivismo y, posteriormente, del programa educativo durkheimiano.

Estas directrices, pueden resumirse de la siguiente manera:

- 1.- La sociedad es una única orgánica con leyes internas de desarrollo y profundas raíces en el pasado; es una realidad mayor que los individuos que la componen.
- 2.- En tanto la sociedad precede al individuo y es éticamente superior a él, la educación debe procurar incorporar a los hombres a su contexto social.

* Basta una ojeada a algunos sociólogos para evidenciar esta notable influencia. Saint-Simon y Comte prodigaron sus elogios a lo que éste último llamaba la escuela retrógrada. Le Play, una generación más tarde, no haría sino asignar sentido científico a la temprana obra polémica de Bonald sobre la familia. La influencia del conservadorismo sobre Tocqueville es incuestionable; constituye la fuente inmediata de su preocupada y evasiva apreciación de la democracia. Y hacia fines del siglo XIX, en las obras de Durkheim, encontramos ciertas tesis del conservatismo francés convertidas en algunas de las líneas esenciales de su sociología sistemática: la conciencia colectiva, el carácter funcional de las instituciones e ideas, las asociaciones intermedias y también su ataque al individualismo.

- 3.- El individuo es una abstracción y no el elemento básico de una sociedad. Esta se compone de relaciones e instituciones, y los individuos son simplemente miembros de la sociedad que tienen ciertos roles y status.
- 4.- Las instituciones son medios positivos a través de los cuales los hombres satisfacen las necesidades humanas. Cualquier daño o atentado en contra de esos medios, trae como resultado el sufrimiento y el desorden.
- 5.- Las diversas costumbres e instituciones de una sociedad -- son positivamente funcionales, en tanto satisfacen directa o indirectamente las necesidades humanas.
- 6.- La existencia y el mantenimiento de pequeños grupos es -- esencial para la sociedad. La familia, el vecindario, la -- provincia, los grupos religiosos, etc., son los soportes -- básicos de la vida de los hombres.
- 7.- La preservación de las formas religiosas y morales más -- antiguas conduce a una forma superior de organización frente al desequilibrio causado por la revolución, el urbanismo, la industria y el comercio.
- 8.- Los aspectos no racionales de la existencia humana como el rito, la ceremonia y el culto tienen un valor positivo dentro de la sociedad.

Estos lineamientos, proporcionan las bases a partir de las cuales se elabora un programa político-pedagógico que aglutina a los diversos sectores tradicionales (nobleza, terratenientes rurales, -- Iglesia) y que se basa en los principios del orden, la disciplina y la moral. El niño se debe antes que nada a la colectividad, a la -- cual tiene que respetar asumiendo los roles y status que le han sido asignados sin transgredir sus normas y principios. La tradición, -- órgano central del desarrollo humano, debe mantenerse y perpetuarse mediante una educación basada en el respeto a las instituciones funcionales que hacen de la sociedad el soporte básico de la vida de -- los hombres. La enseñanza de la religión, a su vez, se está laici--

zando y tiene por objeto acostumbrar a las "clases necesitadas" a respetar las leyes y mantenerlas en la subordinación que debe al gobierno monárquico. Comienza a tener un sentido profano, de relación social, independiente del Dios al que sirve.

En términos generales, el pensamiento sociopedagógico conservador rectifica la necesidad de eliminar los principios de libertad y de derecho natural trabajados por el Iluminismo, basándose en los principios del hombre moral y social. Reivindica, además, el derecho de la Iglesia para asumir la dirección del sistema escolar, tomando como modelo a la educación jesuítica medieval. Las instituciones y estructuras educativas del sistema feudal, que aparecen en esta teoría como la imagen de la educación buena, vuelven a ser objeto de atención de los humanistas, estableciéndose desde esa época como el tejido conceptual de gran parte del pensamiento sociopedagógico clásico. "La Edad Media suministró al siglo XIX casi tanto clima espiritual y temas como el pensamiento clásico lo había hecho en el Renacimiento. La aparición de lo que se dio en llamar la Escuela Histórica de las ciencias sociales, se fundó sobre el empleo de materiales históricos e institucionales en su mayoría medievales"⁽¹³⁾ Así, entre el medievalismo y la sociopedagogía se establece una íntima relación. De su admiración por los conservadores, Comte derivó su aprecio por el sistema educativo tradicional. Pocos lo adularon tanto como él: fuera de toda duda, el feudalismo es el modelo real de las propuestas pedagógicas planteadas a lo largo de toda su obra. El sistema pedagógico conservador, con su localismo, su obsesión por el orden, la tradición y su constitución religiosa, es también el punto de referencia permanente en los estudios de Weber y Durkheim*.

(13) NISBET, R. Op. Cit. p. 14

* Para un informe detallado de la influencia del conservadurismo sobre el pensamiento social del siglo XIX, véase NISBET, ROGERI - - "Conservatism and sociology," American Journal of Sociology, Septiembre de 1962.

III. EL PENSAMIENTO SOCIOPEDAGOGICO DE SAINT-SIMON.

3.1 Los orígenes de la ciencia positiva.

Con la caída de Napoleón y la derrota del ejército francés por los Estados aliados da final una larga lucha de sistemas contra Estados. En el transcurso de aquellas décadas de guerra las fronteras políticas fueron borradas o alteradas varias veces, modificando el mapa geopolítico de Europa y terminando definitivamente con las ruinas patriarcales de la Edad Media europea. También fueron importantes los cambios institucionales introducidos directa o indirectamente por las conquistas francesas. En todos los territorios ocupados eran aplicadas las instituciones de la Revolución y del Imperio Napoleónico, y fueron adoptados sus códigos legales, políticos y administrativos. Pero los cambios en fronteras, leyes e instituciones gubernamentales fueron poca cosa comparada con un tercer efecto del conflicto bélico: la profunda transformación de la atmósfera política.

"Ahora se sabía que la revolución social era posible, que las naciones existían como algo independiente de sus gobernantes, e incluso que los pobres existían como algo independiente de las clases dirigentes. La Revolución era un acontecimiento universal del cual ningún país estaba inmunizado". (14)

Después de más de veinte años de casi ininterrumpida guerra y revolución, los regímenes monárquicos victoriosos se enfrentaban a problemas de reconstrucción y conservación de la paz particularmente difíciles y peligrosos. Había que limpiar los escombros de dos décadas, redistribuir los territorios atrasados y, más aún, evitar una nueva guerra que seguramente llevaría a una nueva revolución. Como resultado de estos procesos los aliados entregaron el trono de Francia a Luis XVIII, hermano del decapitado Luis XVI, quien trae consigo una nueva ofensiva del clero, de la nobleza y de los grandes terratenientes, deseosos de recobrar las tierras que les habían sido arrebatadas por la Revolución y de recuperar sus antiguos privilegios. Pero al

mismo tiempo comercio e industria se desarrollaban muy aprisa, y el -
 poder y riqueza de la burguesía iban en aumento. Los cambios introdu-
 cidos con el vertiginoso avance de la industria, así como el desarro-
llo anterior del aparato jurídico-político francés, hacían imposible-
 la resurrección de los estamentos monárquicos y se creó un poder le-
 gislativo que actuaba como punto de arbitraje entre los dos sectores-
 dominantes, con decisiva coacción respecto a los grupos subalternos -
 disidentes.

Ante la imposibilidad de generar una restructuración de la-
 sociedad civil por la crisis de hegemonía, el "cesarismo regresivo" -
 se impone como única solución. Pero si bien esta salida implica cier-
 to estatismo, está llamada a evolucionar y desaparecer ante un nuevo-
 desequilibrio de las fuerzas. Ahora más que nunca la burguesía indus-
trial requería de la creación y difusión de una ideología -concepción
del mundo- propia capaz de atraer al conjunto de la población, mante-
 niendo una unidad que eliminara tanto los aspectos crítico-negativos-
del liberalismo, como de frenar la organización intelectual cosmopoli-
ta de la Iglesia.

Pero si en 1789 la más avanzada fórmula de la ideología pro-
 gresiva había sido el clásico liberalismo burgués, para 1810 se había
 demostrado que los lineamientos de este pensamiento eran más bien - -
 adversarios que aliados de la burguesía. En el plano político, la --
 ideología liberal de los philosophes no mostró nunca su coherencia y-
 consistencia. Una filosofía que eliminaba tan completamente la moral
y el deber al reducirlos a cálculo racional, podía debilitar el senti-
do de la disposición eterna de las cosas entre la mayoría de la pobla-
ción sobre la cual descansaba la estabilidad social. Además, como --
 programa práctico-político, el liberalismo seguía reproduciendo la se-
 paración entre el utilitarismo económico y el derecho natural de un -
 gobierno popular basado en el régimen de mayorías. Los descontentos-
 sociales, los movimientos revolucionarios y las ideologías comunita-
 rias del período pos napoleónico intensificaron este dilema. El libe

ralismo y la democracia parecían más bien adversarios que aliados: el triple lema de la Revolución -libertad, igualdad y fraternidad- expresaban más bien una contradicción que una combinación.

→ Mientras la ideología liberal perdía así su confianza original, una nueva filosofía volvía a reformular los viejos axiomas del siglo XVIII. La razón, la ciencia y el progreso eran sus firmes cimientos, en cuya base se hallaba la fe en el industrialismo como el único medio de asegurar la mayor felicidad del mayor número posible de individuos. En primer lugar, esta ideología industrial rompía con la creencia liberal de que la sociedad era un mero agregado o combinación de sus átomos individuales y que su fuerza motriz estaba en el propio interés y en la competencia. Al hacerlo así, se volvía a la más antigua de todas las tradiciones culturales humanas: la creencia de que el hombre es por naturaleza un ser comunal. La sociedad no era una disminución necesaria del ilimitado derecho natural del hombre a hacer lo que quisiera, sino el marco de su vida, felicidad e individualidad. En segundo lugar, la ideología industrialista adoptó una forma de argumentación que, si no quedaba fuera del alcance de la clásica tradición liberal, tampoco estaba muy dentro de él: la evolucionista e histórica. En términos generales, estamos ante los orígenes de un esquema de pensamiento que pronto dará coherencia y homogeneidad a las aspiraciones del sector industrial de la burguesía: el positivismo. Esta corriente incorpora muchos de los lineamientos de la filosofía conservadora, dándole una significación laica a sus principios y despojándola de sus aspectos metafísicos y teológicos. Además, frente a las actitudes carentes de un método intelectual características del pensamiento contrarrevolucionario y su tendencia a volver al pasado, la ideología progresista supo oponer un marco conceptual definido y un sentido del progreso histórico.

Lo más importante de esta concepción, era su capacidad para dar homogeneidad y conciencia a la burguesía industrial de su función tanto en el campo económico como en el social y en el político, atrayendo a los intelectuales subalternos y asegurando la creación de un programa práctico-político capaz de unificar diversos intereses. Así,

pronto fueron naciendo nuevas categorías de intelectuales con sus propios privilegios: científicos, teóricos, filósofos, etc. La Escuela Politécnica y la Normal Superior, instituciones creadas durante el gobierno napoleónico, actuaron como focos de formación de estos nuevos funcionarios que, apremiados por los acontecimientos, se entregaron a la tarea de dar respuestas que abarcaron elementos globales y no sólo programas políticos, elaborando una ideología coherente acerca del orden social en su conjunto. No obstante, esta ideología, creada en el seno de grupos cultos minoritarios, no había llegado aún al conjunto de la población, que se debatía entre una retirada de la concepción teológica del mundo y una primitiva repulsión por los sueños de libertad del período revolucionario.

Esta crisis político-ideológica se manifiesta claramente en el terreno educativo. Ante los ataques de la Iglesia* la burguesía no cuenta con un modelo pedagógico propio capaz de anteponerse en forma definitiva al modelo eclesiástico, eliminando los postulados clásicos del liberalismo tan poco funcionales en la realidad. De la misma manera como el liberalismo seguía reproduciendo la separación entre el utilitarismo económico y el derecho natural, reproducía la contradicción entre la marginación educativa y el "derecho de la persona" a ser educado. No sólo eso, sino que además instituyó una relación antagónica entre la "igualdad" ante el saber y la obligación de trabajar; ante la educación libre y racional y el deber moral colectivo; en suma, ante el derecho de ser libre y educado y la obligación de vender su fuerza de trabajo.

Con el avance de la actividad industrial, se hacía patente que el aumento de la productividad no requería de un incremento cuantitativo de los conocimientos de los trabajadores y que el desarrollo equilibrado del aparato productivo no necesitaba de una masa "ilustrada", sino de una fuerza de trabajo capacitada con ciertos conocien-

* En el año de 1816 se establece la Ley de Instrucción primaria en Francia que confería enormes privilegios a los hermanos de la doctrina cristiana.



tos, habilidades y hábitos muy específicos. Esta situación tiene sus bases en el conjunto de tendencias contradictorias de la división del trabajo social ligada a la industria, que degrada al trabajo no calificado muy por debajo del período de manufactura, hasta convertirlo en una servidumbre de las máquinas. Como resultado de la modificación de las diferentes ramas del trabajo manual, las tareas que había que realizar la mayor parte de la población no requerían de un incremento cuantitativo de sus conocimientos sino de una transformación -- cualitativa tendiente a la especialización* Esta relación entre el conocimiento y las condiciones sociales del trabajo, establecía una serie de contradicciones con la ideología democrática de la igualdad del ciudadano, y, por consiguiente, con el papel de ésta jugaba en el interior de las luchas políticas.

La combinación de estos procesos económico-políticos, aunada a la contraofensiva dada por la Iglesia para recuperar el control del aparato escolar, obligaba a la burguesía industrial a proporcionar un programa político-pedagógico alternativo que satisficiera sus necesidades de producción y reproducción de fuerza de trabajo, al mismo tiempo que se constituyera en un arma para la dirección intelectual y moral de la sociedad. De aquí la preocupación por abandonar las propuestas propias del siglo de las luces e instaurar una nueva filosofía educativa que, al convertir a la educación en el objeto de un conocimiento científico, permitiera establecer líneas de acción. Este nuevo esquema de pensamiento se manifiesta claramente con los trabajos de uno de los fundadores del positivismo sociológico: Henri de -

* La fuerza de trabajo total sufre no sólo una transformación cuantitativa de su estructura y elementos, sino sobre todo una transformación cualitativa. Esta transformación cualitativa es el requisito, el móvil principal del progreso. En tanto la productividad del trabajo crece, la actividad concreta cambia, y cambian, asimismo, los conocimientos necesarios para llevarla a cabo. Sin embargo, dichos conocimientos carecen de una medida estable: no crecen, sino que se modifican.

Saint-Simon*, quien dejó establecidos algunos de los ejes centrales - sobre los cuales habría de levantarse el pensamiento sociopedagógico posterior.

3.2 Fisiología Social y educación.

Privados de los sistemas del pasado, y sin prever todavía la sociedad del futuro, los intelectuales conservadores trataron de volver al modelo pedagógico medieval tal cual había sido construido. A diferencia de estos pensadores, Saint-Simon aceptaría el mundo post-revolucionario y se sumergiría de lleno en sus corrientes contradictorias para descubrir principios que lo hicieran inteligible y que -- permitieran una nueva sistematización de la vida social. De aquí su interés por participar en la Asamblea para la Mejora de la Instrucción Primaria, convocada por Luis XVIII para determinar las directrices que habría de tomar el primer intento de normalización del sistema escolar francés, así como su preocupación por estudiar los procesos educativos de una forma sistemática. De esta manera, sus escritos pedagógicos reflejan elementos fundamentales de su presente y algunas tendencias hacia la sociedad del futuro que tanto molestaba a la reacción conservadora.**

→ Pero la importancia de su trabajo no está dada por la aplicabilidad inmediata de sus propuestas pedagógicas, sino en la definición de algunos de los problemas teóricos propios de la sociología de la educación: la función social de la escuela, los vínculos entre educación e instrucción, la creación de la moral laica, la transformación de los sistemas intelectuales, etc. Mediante los conceptos utilizados y las definiciones que da de ellos, Saint-Simon va delimitando los objetos de estudio de la sociopedagogía y abriendo múltiples -

* Debido a las diversas y antagónicas interpretaciones que se han hecho en torno a la obra de Saint-Simon, hemos realizado un breve ensayo en el que se fundamenta su inclusión en la corriente positivista. Este trabajo ha sido anexado como apéndice # 2, y remitimos a él para aclarar la posición que mantenemos con respecto a este autor. Recomendamos, además, que el anexo sea leído antes de este apartado en el que nos limitaremos, por razones de espacio, a analizar su pensamiento sociopedagógico.

** En el apéndice # 1, presentamos un esbozo biográfico de este autor.

líneas de interpretación. La coherencia lógica de su pensamiento no se articula en el plano de las propuestas, sino en el plano mucho más decisivo de los objetos de pensamiento. Fue a través de los problemas planteados y de la designación de nuevos objetos como Saint-Simon realizó una obra innovadora capaz de formular los principios fundamentales de la sociología moderna de la educación.

2.2.1 La función social de la educación.

A lo largo de toda su obra, Saint-Simon se propone como intención rectora el estudio del esfuerzo colectivo humano, ... "esfuerzo material y espiritual a la vez, producción económica y creación moral e intelectual, esfuerzo por el cual la sociedad se crea a sí misma, crea al hombre, las estructuras sociales, las civilizaciones que le son propias". (15) Para el estudio de este objeto propone la creación de una nueva ciencia: la fisiología social. El concepto de fisiología parte, a su vez, del supuesto fundamental de que una sociedad constituye un "verdadero ser", un cuerpo social en el que cada una de sus partes contribuye a la vida común. Los diferentes elementos que constituyen esta organización desempeñan funciones relativas contribuyendo a la vida común. La fisiología es la ciencia no solamente de la vida industrial, sino también de la vida general en la que los hombres son como los engranajes principales. ✓

Al representar a la sociedad como un todo orgánico, como un cuerpo dividido y organizado, Saint-Simon diferencía diversos planos o niveles de acción y de conocimiento: Industria, Legislación, Moral, etc. En su segunda fase de trabajo, caracterizada por sus biógrafos como fase industrialista, asigna a la industria un papel fundamental, es decir, como la base de toda organización social. Pero en Saint-Simon, el término industria adquiere una connotación mucho más amplia que la dada por los economistas de su tiempo. No es definida --

(15) GURVITCH, G. Los fundadores franceses de la sociología contemporánea: Saint-Simon y Proudhon. p. 53

tanto por los medios de producción, como por los hombres que participan en ella. El acto productivo se convierte así en el objeto fundamental de estudio y no los instrumentos:

"Se propone privilegiar el hecho mismo de la actividad, y subordinar a las técnicas o los tipos de relación social al dinamismo particular de las actividades. Ya no se trata... de averiguar... si la tierra es o no un factor de producción, sino de descubrir si el hogar del campesino o los instrumentos agrícolas están integrados a un proceso-creador: el acto productivo". (16)

La evolución de la sociedad está dada por la industrialización, que tiene como objetivo fundamental la transformación de la naturaleza con vistas a la satisfacción de las necesidades humanas. Esta actividad es independiente de los controles exteriores; tiene su propia espontaneidad, su propio dinamismo, y encuentra en sí misma -- las formas y los mecanismos reguladores. No obstante, corresponde al hombre administrar correctamente su actividad material, especialmente a los industriales.

A su vez, la legislación, la economía política y la moral son conceptualizados como un conjunto de conocimientos "higiénicos" -- que la vida colectiva ha utilizado para la conservación y el mejoramiento de su salud general. Son colecciones de reglas higiénicas hechas para la administración de los intereses generales, cuya naturaleza varía según el estado de la civilización. El funcionamiento adecuado de la sociedad industrial requiere de una base común de valores y a la ciencia moral le corresponde formularlos en un código de educación y de conducta social. En la Edad Media, la Iglesia cumplía esta función unificadora en la esfera de la moral, pero ahora los dogmas cristianos han dejado de ser funcionales y se necesita más que nunca de una dirección espiritual, de un cuerpo común de doctrinas y creencias que den unidad moral a todas las sociedades europeas. Esta nueva dirección, ha de hallarse en la universalidad del saber científico.

Esta visión directa de la realidad social, que se revela co

mo un modelo pluralista que aglutina diversos campos y niveles, le --
permite a Saint-Simon ubicar claramente el papel social de la educa--
ción, así como reconocer el carácter formativo de las diferentes ins-
tancias que componen la sociedad. Al representar a la sociedad como
 un esfuerzo colectivo en el que intervienen todos los aspectos de la
 vida social, Saint-Simon está asignándole una función específica a --
 los procesos educativos: transmitir los conocimientos, costumbres y
valores indispensablemente necesarios para el mantenimiento de la or-
ganización social. Si las ideas morales constituyen las bases de la
 sociedad la educación es, en sí misma, el fundamento y el sostén del
 orden social. Esta función queda explícita en la definición que da -
 el autor de la educación:

"La educación propiamente dicha es la que forma las costumbres, la --
 que desarrolla los sentimientos, la que amplía la capacidad de previ-
 sión general; la que enseña a cada uno a aplicar principios y a ser--
virse de ellos como guías seguros para dirigir la propia conducta. -
 La educación se puede considerar como la enseñanza continua de las re-
 laciones establecidas entre los miembros que componen la sociedad" (17)

La aportación más original de Saint-Simon para la construc-
 ción del pensamiento sociopedagógico, reside precisamente en el reco-
 nocimiento que hace de los procesos educativos como un conjunto de es-
fuerzos colectivos encaminados a la socialización del individuo, y de
ésta como un proceso integrado a la dinámica social en general. Toda
 organización social va generando una serie de reglas higiénicas que -
 determinan la dirección que ha de tomar su desarrollo y evolución. -
Estas reglas, son ordenadas en un código de educación y de conducta -
social que le es transmitido a las nuevas generaciones por medio de-
los procesos educativos, los cuales son determinados por la totalidad
de los elementos que constituyen la vida colectiva sin poder aislarse
de ellos, y sin posibilidad alguna de transformarlos. Dentro de es--
 tos elementos, son dos los que determinan de manera decisiva los pro-
cesos educativos: la actividad industrial encaminada a la producción;
y la moral social, base cohesiva de la sociedad. Ambos elementos, al-
 evolucionar, producen cambios en los sistemas y procesos educativos,-
determinando su desarrollo y evolución.

(17) SAINT-SIMON, H. En Dommanget, M. Los grandes socialistas y la
educación. p. 161

3.3 Producción, trabajo e instrucción.

A lo largo de toda su obra, Saint-Simon pone especial énfasis en la necesidad de establecer una distinción conceptual entre la educación y la instrucción. La primera se refiere a la adquisición de los hábitos, costumbres y sentimientos resultantes de la vida social; mientras que la instrucción comprende específicamente al conocimiento adquirido mediante un proceso de aprendizaje institucional o escolarizado. La educación propiamente dicha, es aquella que se adquiere en la práctica de las relaciones sociales y que nos es dada por los padres o miembros del grupo social primario, poseedores de un bagaje cultural en condiciones de ser transmitido. Esta enseñanza sin aparato, aunque dada por no profesionales a través de nociones vulgares, es la que prepara al individuo para la vida social. En cambio la instrucción, por más completa que sea, no puede llegar nunca a preparar consistentemente al individuo para el desempeño de su función social específica.

Existe, así, una educación general dada por el ambiente social y por la práctica y que es mucho más importante, sobre todo para los proletarios, que la instrucción: gracias a ella la clase obrera francesa está capacitada para trabajar últimamente y ha llegado a un alto grado de civilización, a un "perfeccionamiento positivo de la inteligencia" y a un sentido de oportunidad que, a pesar de su insuficiencia, le pone a la cabeza de las clases proletarias de Europa. -- Aunada a esta educación, dirigida a la propia conducta y a la enseñanza de las relaciones sociales establecidas entre los miembros de la colectividad, Saint-Simon agrega la instrucción, encaminada a la capacitación de los individuos para la realización óptima de su trabajo. Basta añadir a la educación general un poco de instrucción, para que la clase obrera llegue a un grado de plenitud. Este sistema podría establecerse en la sociedad sin inconveniente alguno para la tranquilidad pública, proporcionando a la vez grandes ventajas para todos los miembros de la colectividad.

Queda claro que, para Saint-Simón, la instrucción que se debe dar al pueblo -puesto que éste ha sido ya "educado" por su grupo -

social primario- es aquélla que puede prepararlo mejor para la realización de las tareas que le han sido asignadas. De aquí su interés - por diferenciar estos dos grados de educación, así como de analizar - los vínculos existentes entre la moral, el trabajo y la instrucción;- interés que lo lleva, en 1817, a ofrecer un premio a aquél que presente la memoria en que se traten de modo más satisfactorio las dos cuestiones siguientes:

- 1º ¿Cuáles son los conocimientos de utilidad relativamente mayor para la industria que se pueden enseñar en un plazo de - dieciocho y treinta meses a niños que sepan leer, escribir y contar?
- 2º ¿Cuál es la manera de aplicar el método empleado en nuestras escuelas a la enseñanza de esos conocimientos?

La naturaleza de estas preguntas y las consideraciones que le preceden, indican claramente la orientación de los intereses pedagógicos de Saint-Simon. Orientación que debe ser analizada considerando la relevancia que da el autor a la producción y a la actividad industrial:

"La producción de las cosas útiles es el único objetivo razonable y positivo que las sociedades pueden fijarse y, por consiguiente, el principio que afirma el respeto a la producción y a los productores - es infinitamente más fecundo que el que pregoniza el respeto a la propiedad y a los propietarios". (18)

Según Saint-Simon, el advenimiento de la sociedad industrial confiere a la humanidad una nueva significación: después de haber sido la causa de la evolución, la industria se convertirá en el fin de la actividad social. Este nuevo objetivo, convierte a la sociedad en una totalidad enteramente creadora que, en vez de repetirse, organiza sus energías a través de una constante superación. Pero para que la sociedad industrial crezca en razón de la acción que la caracteriza, debe fijarse como norma la eliminación de la autoridad arbitraria y la organización de una nueva red de relaciones sociales-

(18) SAINT-SIMON, H. "Catecismo de los industriales", en Los socialistas utópicos. p. 117

basada en la división y la cooperación del trabajo. La organización económica debe aplicar el principio general que define a la comunidad social como una comunidad de trabajo, a la nación como un taller: -- "Francia es ahora una gran manufactura, y la nación francesa un gran taller".

Los cambios introducidos por la actividad industrial en la producción exigen, pues, modificaciones importantes en la esfera de la administración. En la Edad Media tocó a los nobles y militares dirigir la producción representada, sobre todo, por la agricultura. Ahora ha llegado el momento de que los industriales lleven la dirección de la sociedad acabando con la dominación de los ociosos. La vida colectiva, en adelante, debe organizarse por los industriales para promover el bienestar de la clase más numerosa y más pobre, y a cada uno debe retribuírsele con arreglo a su capacidad puesta de manifiesto en los servicios positivos prestados a la causa del bienestar humano. En tanto la capacidad productiva depende de la actividad industrial y no de la producción agrícola, los industriales productores deben ocupar el más alto nivel social y los propietarios de la tierra deben pasar a formar la clase intermedia junto con los legisladores.

El Estado, a su vez, debe dejar de intervenir en las actividades productivas dejando en manos de los grandes industriales y de los científicos el poder de decisión sobre su administración y control.

Estas modificaciones en la esfera administrativa exigían, para Saint-Simon, cambios sustanciales a las formas tradicionales de educación. De la misma manera como la vida social debe ser administrada de una nueva forma, la educación debe ser transformada y conformada de acuerdo a las condiciones materiales impuestas por la actividad productiva. De aquí la necesidad de generar nuevos mecanismos de funcionamiento de los aparatos escolares, para que éstos contribuyan efectivamente al establecimiento del equilibrio social. En primer lugar, la escuela debe imponerse como meta la formación de dirigentes y trabajadores efectivos del proceso de producción, es decir, de hombres útiles y productivos y no, como sucedía en la Edad Media, de seres inútiles incapaces de trabajar. El término de productor adquiere

con Saint-Simon un significado diferente, y engloba a todos aquellos individuos que, por medio de su trabajo, producen cosas de positiva utilidad para la sociedad:

"Un industrial es un hombre que trabaja en producir o en poner al alcance de la mano de los diferentes miembros de la sociedad uno o varios medios materiales de satisfacer sus necesidades o sus gustos físicos..." (19)

La formación de estos industriales, que deben convertirse en los nuevos dirigentes de la sociedad pasando de gobernados a gobernantes, requiere de la enseñanza de nuevos conocimientos que rompan con los vicios y deficiencias de la educación medieval y que permitan al hombre transformar positivamente la naturaleza utilizando la razón. Desde ahora, prosigue Saint-Simon, es necesario que nuestras escuelas eduquen a los hombres de genio especializándolos en las ciencias, en las bellas artes, en las profesiones y los oficios, y encaminándoles para que asuman su papel de dirigentes de la colectividad. Los nobles y los militares, educados para llevar una vida llena de ocio y de privilegios, poco pueden contribuir a la prosperidad de Francia y no han trabajado nunca para el progreso de las ciencias y de las artes. Por el contrario, se han esforzado en prolongar el predominio que hasta ahora han venido ejerciendo las teorías conjeturales, y han perdudicado necesariamente el desarrollo de la nación al privar a los sabios, a los artistas y a los artesanos de la elevada consideración que legítimamente les es debida.

La educación propuesta por Saint-Simon tiene, pues, un objetivo fundamental: formar a los nuevos dirigentes sociales, los industriales, destinados a conformarse en el sector que ocupe el primer lugar en el seno de la nueva organización social:

"La clase industrial debe ocupar el primer rango, por ser la más importante de todas, porque puede prescindir de todas las otras, sin que éstas puedan prescindir de aquélla; porque subsiste por sus propias fuerzas, por sus trabajos personales. Las otras clases deben trabajar para ella, porque son creación suya y porque les conserva su existencia; en una palabra: realizándose todo por la industria, todo debe hacerse para la industria" (20)

(19) IBIDEM. p. 114

(20) IBIDEM. p. 115

De aquí que sus críticas a la educación tradicional destaquen, sobre todo, la poca funcionalidad de la educación humanista-literaria con respecto a la maquinaria social capitalista, y que sus propuestas pedagógicas prioricen la enseñanza de los conocimientos útiles y prácticos, frente a la educación aristocrática de los nobles. En tanto los industriales son quienes producen y, por consiguiente, quienes poseen la fuerza pecunaria y la superioridad de la inteligencia y la moral, les corresponde administrar la riqueza pública y asegurar la satisfacción de los deseos de la mayoría. Pero para que estos dirigentes puedan cumplir con eficiencia su función social, es necesario que tengan una educación esmerada. En primer lugar, hay que

- 2) dar a los estudiantes el sentimiento de su valor e inspirarles confianza en sus medios. Posteriormente, debe instruírseles en los principios generales de la ciencia social, con el objeto de que aprendan las cosas relacionadas a la dirección política e industrial. Por último, ha de introducirseles en una cátedra que anuncie la nueva época de investigación, en la que se enseñarán los medios generales para modificar, de la manera más ventajosa para el hombre, los fenómenos de la naturaleza sobre los que puede ejercer su influencia.

5) Pero, según Saint-Simon, no todos los niños podrán tener acceso a esta enseñanza, sino sólo aquéllos cuyos padres estén en condiciones económicas desahogadas o que demuestren una capacidad muy especial:

"No querría que procedieran de la clase más pobre, sino que se escogiera entre aquellos obreros que gozan de cierto desahogo". (21)

"Os exhorto también a no limitar vuestro afán a la enseñanza de la última clase de la sociedad; es más fácil y más útil aumentar la ilustración de la clase media. Pienso que, en primer lugar, debemos ocuparnos esencialmente de la instrucción de esta clase". (22)

Y precisa:

"Considero a los propietarios como la primera clase, a los que poseen una industria como la clase media, y a los que no tienen más que sus brazos, como última". (23)

(21) SAINT-SIMON, H. en DOMMANGET, M. Op Cit. p. 174

(22) IBIDEM p. 175.

(23) IDEM

b) La "última clase" debe tener también una educación, pero no un proceso formativo continuado. La experiencia ha demostrado que -- bastan dieciocho meses para enseñar a leer y a escribir a los obreros inteligentes, y que éstos siguen enviando a sus hijos a las escuelas -- durante tres o cuatro años; si le sumamos a esta formación dos años -- más de instrucción complementaria, Francia podrá tener la población -- obrera más instruída de toda Europa.

Queda claro que Saint-Simon reivindica, fundamentalmente, - el derecho a la educación de la clase media industrial, y que propone dos tipos de formación claramente diferenciados para las diversas - clases sociales. Pero más importante aún va a ser el abandono de las consignas igualitarias del liberalismo clásico y su sustitución por -- una serie de principios que nos señalan las líneas generales sobre -- las cuales habría de construirse la nueva filosofía educativa, basada en la aceptación y difusión de ciertas ideas que intentan justificar -- y legitimar una jerarquía de desiguales, haciendo aparecer a la escuela como un espacio neutral y ajeno a los procesos de marginación social.

Esta tendencia se manifiesta con mayor claridad en los discípulos de Saint-Simon quienes abandonan su esquema inicial, que establecía el derecho a la educación con base en la capacidad económica, y proponen un modelo de selección basado en las capacidades naturales del individuo:

"La distribución de la educación entre los individuos, en proporción a sus capacidades, podría representar por sí sola todo el orden social del porvenir, al menos en su oposición al pasado: gracias a -- ella se realizará esta igualdad que el pensamiento invoca desde hace -- tiempo, sin haber podido determinar en qué consiste". (24)

La igualdad no consiste, como pensaron algunos de los philosophes, en la distribución universal de los beneficios de la educación, sino en una distribución "equitativa" y jerarquizada que se -- fundamenta en las capacidades "naturales" de los diferentes miembros

(24) IBIDEM. p. 178

de la sociedad. El concepto de "capacidad" se convierte, así, en la justificación ideológica de la selección cumpliendo, a la vez, tanto un papel económico como ideológico. A su vez, la escuela es vista como el órgano mediador entre la vocación individual y las "previsiones sociales". En el centro de esta mediación se coloca el concepto de capacidad individual, haciendo aparecer al sistema escolar como un agente ajeno a la desigualdad social.

3.4 Educación y unidad moral.

En los últimos años de su vida, Saint-Simon persiste en la problemática teórica y práctica que representaba el paso a la sociedad industrial, pero introduce una importante variación: la instauración de la nueva sociedad requiere la previa aparición de una nueva religión que, a pesar de rechazar totalmente el catolicismo y el protestantismo, adoptaría el mensaje del Evangelio. Esta variación, que termina en un llamamiento a todos los hombres para que reorganicen su vida conforme a los dogmas de una vida moral, estuvo latente en las obras anteriores del pensador francés, pero se manifiesta claramente en su último libro: Le Nouveau Chistianisme* Saint-Simon llegó - -

* Durkheim formula exactamente -en su libro sobre El Socialismo- la posición del Nuevo Cristianismo en relación con las otras obras de Saint-Simon: "Cuando se oye al adversario del sistema teológico, al fundador de la filosofía positiva, reclamar la institución de una religión nueva, se está tentado de creer que al mismo tiempo se produjo en su pensamiento alguna revolución y que no supo mantenerse fiel a sus principios... Nada menos exacto, sin embargo, que esta interpretación. Es indudable, por otra parte, que las preocupaciones religiosas de Saint-Simon fueron muy intensas en todos los períodos de su desarrollo intelectual... Desde el comienzo, abjuró de la irreligiosidad de Condorcet y de los escritores del siglo XVIII, quienes veían en la religión un producto del error mantenido por la astucia y la mentira de los sacerdotes. Ya en la ciencia del hombre, 1913, escribe: "La institución religiosa es la principal institución política, sea cual fuere el espíritu con que se trate"... Por otra parte, en su obra se repite sin cesar la idea de que la crisis actual es análoga a la que atravesó el mundo civilizado en el momento del pasaje del politeísmo greco-latino al monoteísmo cristiano". Durkheim, E. El socialismo - - p.p. 38-41.

progresivamente a la conclusión de que los intereses y las organizaciones no bastaban para garantizar la paz y la unidad, tanto dentro de las sociedades como entre ellas. Dio, entonces, un papel importante a los sentimientos morales, asignándoles la función de mantener el orden y la unidad sociales.

En el Nuevo Cristianismo, obra póstuma de Saint-Simon, estamos en presencia de un moralismo panteísta fundado en un humanismo prometeico. En este libro Saint-Simon declara que la verdadera contribución del cristianismo es la moral de la fraternidad y de la caridad, ahogada bajo el peso de la superstición y de la teología de los cultos y de las iglesias organizadas. La nueva sociedad debe, entonces, encontrar la manera de aplicar este principio moral a la vida social, a la estructura global presente, y desprenderse al mismo tiempo de su ganga teológica y mística, cada vez más asfixiante*. Este hecho, supone el conocimiento de las ciencias exactas y de las técnicas modernas, combinado con la filantropía y el amor a la humanidad en marcha.

No es difícil advertir que los principios del nuevo cristianismo se reducen a los de una religión puramente terrestre que glorifica el esfuerzo autónomo y colectivo de la humanidad, y se opone a los principios de la gracia y la inmortalidad. Rehabilita, además, la carne y la vida sensible, así como el amor al trabajo:

"Ciertamente todos los cristianos aspiran a la vida eterna, pero el nuevo cristianismo enseña que el único medio de obtenerla consiste en trabajar en esta vida para aumentar el bienestar de la especie humana". (25)

* G. Gurvitch, en su libro acerca de Saint-Simon, encuentra una semejanza entre esta posición y la mantenida por Ludwig Feuerbach en Ursprung des Christentums (1940), tradicionalmente considerado como el eslabón que une a Marx con Hegel. Desde esta perspectiva, el hegelianismo de izquierda no era más que un hegelismo sansimonizado o un sansimonismo hegelianizado. Por ello, dice Gurvitch, "...decir que Marx, se nutrió del hegelismo de izquierda es admitir implícitamente que es deudor de Saint-Simon". Gurvitch, G. Los fundadores... p. 84

Esta significación panteísta de la moral condujo a Saint-Simon al monismo, por un lado, y al optimismo, por otro, que suprimían todos los conflictos irreductibles de la vida social: "El monismo optimista de Saint-Simon resuelve con demasiada rapidez el conflicto entre lo económico y lo moral, entre el estado y la sociedad; conduce al utopismo de una sociedad armónica que funciona por sí misma, - es decir, espontáneamente, por la sola fuerza de la técnica y del amor". (26) Eludiendo la necesidad de admitir las antinomias efectivas e irreductibles que rigen la vida social, Saint-Simon acaba por plantear que el esfuerzo humano es el encargado de poner de manifiesto una armonía colectiva ya preestablecida. De este modo Saint-Simon imagina una comunidad pacífica y unida por el espíritu industrial. Esta comunidad internacional acabará, mediante la ciencia, con el nacionalismo y la actividad bélica que caracterizó a los estadios anteriores de la evolución humana. La fuerza unificadora de esta nueva sociedad europea estará dada por la nueva élite espiritual compuesta por los doctos y científicos. El nacionalismo es una forma de egoísmo que debe ser eliminado, mediante la formación de instituciones supranacionales comunes. Pero más importante aún, es la creación de un vínculo espiritual, un cuerpo común de doctrinas y creencias que den unidad moral a todas las sociedades europeas. Esta nueva doctrina debe adoptar la forma de una nueva religión, de un "nuevo cristianismo".

Esta serie de ideas, muy cercanas en muchos aspectos a las tesis de los pensadores de corte conservador, enmarcan algunas de las propuestas y de los lineamientos teóricos hechos por Saint-Simon con respecto a la educación. En primer lugar, de su creencia en la moral como base cohesiva de la sociedad, Saint-Simon derivó la importancia de la educación como fuerza unificadora de la vida política. La propagación de los conocimientos positivos y la enseñanza del bien público, tareas a las que debería ir encaminada la praxis educativa actual, podrían sentar las bases de una conciencia colectiva común, capaz de sostener el progreso de la nueva sociedad. A su vez, este código moral transmitido a las nuevas generaciones por medio de los procesos

a) de la educación como fuerza unificadora de la vida política. La propagación de los conocimientos positivos y la enseñanza del bien público, tareas a las que debería ir encaminada la praxis educativa actual, podrían sentar las bases de una conciencia colectiva común, capaz de sostener el progreso de la nueva sociedad, A su vez, este código moral transmitido a las nuevas generaciones por medio de los procesos

b) de la educación como fuerza unificadora de la vida política. La propagación de los conocimientos positivos y la enseñanza del bien público, tareas a las que debería ir encaminada la praxis educativa actual, podrían sentar las bases de una conciencia colectiva común, capaz de sostener el progreso de la nueva sociedad, A su vez, este código moral transmitido a las nuevas generaciones por medio de los procesos

c) de la educación como fuerza unificadora de la vida política. La propagación de los conocimientos positivos y la enseñanza del bien público, tareas a las que debería ir encaminada la praxis educativa actual, podrían sentar las bases de una conciencia colectiva común, capaz de sostener el progreso de la nueva sociedad, A su vez, este código moral transmitido a las nuevas generaciones por medio de los procesos

(26) GURVITCH, G. Op Cit. p. 97

educativos, fortificará la unidad política que necesita Europa: cuando se les de la responsabilidad y el saber unificado, las nuevas clases actuarán movidos por un espíritu de solidaridad no sólo con la mayoría de su población, sino también con los demás países europeos.

En segundo lugar, las tesis desarrolladas en El nuevo cristianismo sirven como modelo a Saint-Simon para el establecimiento de los principios administrativos sobre los cuales habría de ser organizado el nuevo sistema escolar. El "poder espiritual" de la instrucción pública debe ser confiado a los sabios, mientras que el "poder temporal" debe ser asignado a los industriales. Los sabios más capaces, que tienen como tarea fundamental procurar la reorganización de la vida colectiva mediante la aplicación de la ciencia positiva, deben dirigir los procesos educativos y los otros intereses morales de la sociedad; ellos establecen los fundamentos de la instrucción pública, al mismo tiempo que... "demuestran la posibilidad de un gran aumento del bienestar para todas las clases de la sociedad, señalan los medios más seguros y más rápidos para asegurar la continuidad de los trabajos de la masa de los productores, y establecen las leyes higiénicas del cuerpo social". (27) Del mismo modo, esta educación debe desbordar las fronteras nacionales mediante la creación de un sistema continental de enseñanza dirigido por un parlamento confederal. Dicho parlamento, sería elegido por el voto universal de todos aquellos hombres que supieran leer y escribir, y estaría formado por negociantes, sabios, magistrados y administradores habituados a pensar y actuar fuera de los límites de la patria. El órgano ejecutor de la actividad del parlamento tiene como función básica... "demostrar que los principios en los que se basa la confederación europea son los mejores, los más sólidos, los únicos capaces de hacer a la sociedad tan feliz como pueda serlo, lo mismo por la naturaleza humana que por el estado de sus luces". (28) El código moral que regule el parlamento tenderá, así, a consolidar la unidad política que necesita Europa; -- unidad que se ha buscado vanamente en la religión y que no puede hallarse más que en la unidad de las doctrinas morales y del derecho pú

(27) DOMMANGET Op. Cit. 170

(28) IBIDEM. 168

biico. De esta manera, todos los pueblos se unirán a la comunidad moral y de instrucción pública que cimentará su asociación política.

Como podemos observar, Saint-Simon toma como modelo para -- sus propuestas algunos de los rasgos fundamentales de la educación medieval. En este punto se manifiesta la influencia de la reacción, ya que, como los conservadores y los teóricos del resurgimiento católico, admiraba hasta tal punto la "unidad medieval", que la adoptó como modelo para su nuevo mundo. Creía que el medievo había sido durante un tiempo una unidad intelectual, al mismo tiempo que internacional, orgánico, jerárquico y estable, siendo gobernado por una élite tanto espiritual como temporal, pero tales órdenes sociales no florecen dos veces en la historia: la ciencia y la industria, desde el momento -- que aparecieron en el seno del antiguo orden, hicieron sonar su toque de difuntos. La ciencia y la industria no sólo habían provocado la muerte del orden anterior, sino que además habían convertido en los principios positivos esenciales del nuevo. De este modo, Saint-Simon recupera la idea pedagógica de los iluministas en lo que concierne al papel de la ciencia y la técnica, pero reivindica la idea conservadora acerca de una educación moral y orgánica basada en un dogma común y estable. Del pensamiento conservador Saint-Simon va a tomar, además, su repulsión por los movimientos revolucionarios y su obsesión por una educación basada en el respeto y la aceptación de una moral encaminada al fortalecimiento de la vida colectiva.

reacción

reacción
reacción
reacción

IV. A. COMTE Y LA EDUCACION POSITIVA

4.1 El positivismo sociológico.

En 1824, un año antes de la muerte de Saint-Simon, muere -- Luis XVIII sucediéndole en el trono su hermano Carlos X, conocido como el "rey de los emigrados". El nuevo monarca representaba fundamentalmente los intereses de la antigua nobleza terrateniente, que pretendía imponer la restauración de la monarquía absoluta disolviendo la Cámara de Diputados y limitando el derecho al voto y la libertad de prensa. Con estas medidas, se desató un recrudecimiento de la lucha política entre las diversas fuerzas sociales, particularmente entre el sector tradicional conservador y la burguesía, que aglutinaba diversos sectores todavía no conformados como fuerzas antagónicas. Esta lucha culminó en 1830 con la Revolución de julio, instituyendo el poder de una fracción de la burguesía, la burguesía financiera, mediante la imposición en el trono de Luis Felipe de Orleans, quien habría de gobernar durante 18 años (1830-1848). La burguesía industrial pasó a constituirse como una parte de la oposición oficial, manifestándose con mayor fuerza a medida que crecía el absolutismo de la corrompida aristocracia financiera y "... a medida que la propia burguesía industrial creía tener asegurada su dominación sobre la clase obrera" (29). A su vez, la pequeña burguesía y la clase campesina habían quedado completamente excluidas del poder político.

La Revolución de 1830 señala el inicio de un nuevo giro en el panorama político francés, que se va agudizando conforme la burguesía industrial va adquiriendo y ejerciendo su poder económico y político y que el proletariado avanza en su configuración como clase social independiente. No obstante, para que ambas clases se constituyeran en las fuerzas antagónicas y fundamentales de la sociedad, era necesario el desarrollo histórico de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción. Pero además, era necesaria la crea-

(29) MARX, C. Las luchas de clases en Francia. p. 39

ción de un nuevo "clima cultural", de un bloque ideológico capaz de aglutinar a los diferentes sectores en una lucha común en contra del absolutismo imperante, apoyado sobre la sociedad política para intentar mantener su dominación, frente una crisis de autoridad que convertía a la aristocracia financiera en objeto de severas críticas.

El carácter orgánico de esta crisis reflejaba el desarrollo de la estructura y seguía, por lo tanto, su evolución. De ahí - que esta situación pudiera durar tantos años, como consecuencia de - las condiciones económicas, políticas e ideológicas, particularmente por los esfuerzos del bloque tradicional para mantener el antiguo -- sistema. Pero esta resistencia va acompañada de una crisis de la - ideología tradicional, de la cual las clases subalternas se habían - escindido, creando una verdadera ruptura entre representantes y re-- presentados. Esta escisión entre las clases y sus representantes, - aunada a la imposibilidad de la aristocracia financiera de disponer de una capa muy diversificada y sólida de intelectuales, posibilitaba el desarrollo de una enconada batalla ideológica contra la frac-- ción burguesa en el poder, disgregando su bloque intelectual antes - de adueñarse de la sociedad política. A través de esta lucha, las - clases subalternas fueron conquistando a la sociedad civil y prepara-- rándose para el dominio de la sociedad política.

Durante el período de gobierno de la aristocracia financie-- ra la disputa entre el sector liberal burgués y la Iglesia, en torno a la escuela y los métodos pedagógicos que debían ser implantados, - sufre también un álgido recrudecimiento. La lucha por la escuela -- laica comienza a cobrar mayor fuerza, pero sin contar aún con un mo-- delo pedagógico fijo y adaptado a las nuevas condiciones. El método mutuo generado en el Imperio había sido un fracaso y, en realidad, - nunca pudo ser implantado. Por otro lado, las leyes dictadas desde el Comité Central de Instrucción Pública, y que añadían a los progra-- mas escolares la enseñanza de la gramática, la historia, la geogra-- fía y el dibujo lineal, fueron rechazadas por la Iglesia. El éxito-- que seguían teniendo las escuelas parroquiales, puede ser explicado por dos causas principales: la gratuidad de los estudios, comprendi--

dos los útiles escolares, gracias a las dotaciones caritativas de las que disponían; y la protección que les dispensaban el clero y el gobierno, es decir, los poderes instituidos*. Los maestros innovadores, egresados de la Escuela Normal, veían constantemente limitada su acción al no contar con un modelo específico y diferenciado, así como por la falta de poder para realizar su misión.

La Ley Guizot de 1833, que obligaba a cada localidad a abrir una escuela, hacía depender la instrucción primaria de todos los poderes constituidos a nivel local, convirtiéndola de antemano en una maquinaria inerte. El nuevo poder resultante de la Monarquía de Julio no sabía si podía apoyarse en el clero a nivel local, dado que éste representaba los intereses de la nobleza. El maestro funcionario del Estado, formado en las escuelas superiores, podía ser el llamado a convertirse en transmisor del poder del Estado, pero se encontraba siempre frente a las restricciones impuestas por los verdaderos poderes locales, especialmente en las zonas rurales.

Al mismo tiempo, se puede observar un giro notable en el pensamiento pedagógico de la burguesía. Durante el Imperio y la Restauración, sus intereses se centraban fundamentalmente en la instrucción rápida y económica de mano de obra; de ahí su apoyo al método mutuo de enseñanza que, según cálculos del Journal d'éducation (órgano oficial de la Sociedad para la Mejora de la Instrucción Elemental), era la mejor forma de inculcar el mínimo de saber necesario con el máximo ahorro**. Este método no sólo fracasó por la existencia anteriormente predominante del método de Los Hermanos, que sirve de punto de referencia y que obliga a sumergirse en el modelo religioso y disci-

* La gratuidad de la enseñanza no existirá en todas las escuelas públicas hasta el comienzo de la tercera República, al final de la Monarquía de Julio, solamente los niños indigentes cuyos padres recibían ayuda eran admitidos en ellas.

** El Journal de la Sociedad está plagado de cálculos para demostrar que el método mutuo es el único encontrado para escolarizar sin excepción a todos los niños indigentes. En el tomo III puede leerse que en el primer Distrito de París, en vez de instruir como antes (1816) 800 niños en 32 escuelas con un gasto global de 30,000-F., se podría, gracias a su método, abrir tres escuelas cada una de 800 niños con un gasto anual de 15,000 F. solamente.

plinario creado por él, sino también porque no ofrecía una alternativa real y completa ante los ataques del sector tradicional, es decir, carecía de elementos sólidos que le permitieran conformarse en un programa político-pedagógico que atrajera al personal docente y a los intelectuales subalternos. Pero además, el método mutuo tenía una se vera deficiencia: reducía en varios años la instrucción primaria, dejando en manos de instancias extraescolares la educación moral y disciplinaria de los niños. Las ventajas económicas de una instrucción tan rápida, fueron vistas pronto como severas desventajas:

"¿Cómo emplearán el tiempo que va desde los 9 a los 13 años, es decir, hasta el momento en el que el desarrollo de sus fuerzas los haga aptos para los trabajos que aseguren su existencia?... ¿Qué harán de su libertad?... ¿No será con frecuencia gravosa para los demás?... En el seno de la familia, ocupada totalmente en el trabajo necesario para su subsistencia, recibirán los elementos correspondientes a la parte más importante de la educación, la instrucción moral... El modo de educación actual, concretamente el seguido por los Hermanos de las escuelas cristianas tarda más en conseguir los objetivos... pero ofrece una serie de ventajas a través de la relación que tiene con la educación moral, la cual no puede ser reemplazada por ninguna otra. Este modo de educación dirige de alguna manera el empleo del tiempo de los niños... desde muy pequeños hasta su adolescencia, es decir, hasta que pueden entrar útilmente en la sociedad, con los conocimientos convenientes a su condición y con los hábitos de orden, docilidad, aplicación al trabajo, y la práctica de los deberes sociales y religiosos". (Exposición de los motivos de la decisión tomada por el Consejo General de Calvados de no votar la subvención para la escuela mutua, pese a la orden del Gobernador). (30)

Dubois-Bergeron, autor de un folleto contra la enseñanza mutua titulado La verdad sobre la enseñanza mutua, expone esta misma preocupación:

"El mayor servicio a la sociedad sería posiblemente inaugurar un método que hiciese la instrucción destinada a la clase indigente más difícil y más larga... La instrucción adquirida fácilmente engendra a la vez esta enorme burocratización que devora a Francia y esta masa de desocupados que corrompe las costumbres... Es necesario ocupar a los niños desde los 4 a los 12 años, no permitir que se forme este vacío-resultante de una educación de 20 meses... Además, las escuelas mutuas, por su funcionamiento, enseñan a los niños que La autoridad se le confiere a un igual por la Ley colectivamente reconocida, dando una imagen de la sociedad basada en los principios revolucionarios". (31)

(30) QUERRIEN, Anne. Op Cit. p. 75

(31) IDEM.

Si en Saint-Simon, como en la mayoría de los intelectuales de su época, el problema fundamental de la educación era reducido a la capacitación rápida y económica de las clases trabajadoras, dejando la "educación propiamente dicha" en manos de la familia y los grupos sociales primarios, ahora, el problema fundamental aparece invertido. La "unidad" necesaria para el progreso de la sociedad requería de la eliminación de las "influencias negativas" del grupo social primario. La educación moral, que asegura los hábitos de orden, docilidad, aplicación al trabajo, etc., no puede ser delegada única y exclusivamente a la familia, sino que, por el contrario, se debe crear un sistema escolar capaz de contrarrestar sus influencias.

Si bien el método mutuo cumplía eficientemente su función - meramente instructiva, dejaba un vacío insustituible en el campo de la moral y la disciplina; vacío que era usurpado por la religión, bastión de apoyo fundamental de la monarquía. Todo el problema para Guizot, protestante, consistía en llegar a reconstruir una institución - semejante a la de Los Hermanos que extendiera su poder sobre todos los sujetos del reino y no sólo sobre los católicos. La francmasonería a la que pertenece Guizot, igual que otros tantos promotores de la escuela "laica" no estaba, sin duda, alejada de esto. Sus proposiciones se limitaban a establecer un sistema de vigilancia que afirmara la preeminencia de la autoridad del Estado frente a la autoridad religiosa, pero sin proponer una reforma profunda del sistema escolar. No obstante, es en este período cuando se van desarrollando los elementos esenciales para la conformación del modelo pedagógico burgués, teniendo como fundamento algunos aspectos de la filosofía positivista desarrollada por los "científicos" y "sociólogos" agrupados en torno a las escuelas superiores, especialmente de la Escuela Politécnica.

Esta nueva filosofía encabezó la batalla político-ideológica cultural en contra de la aristocracia financiera, manteniendo un eje crítico en contra de la corrupción, la decadencia y la inmoralidad de la clase dominante, y un polo "positivo" basado en las nociones de orden y progreso. Pero si en los movimientos intelectuales anteriores la idea del progreso había sido una doctrina vagamente op-

timista que animaba el trabajo político sin poderle seguir de guía, -- ahora había llegado el momento de construir las ideas sistemáticamente para probar su significación y descubrir con seguridad cuál es la dirección en que se mueve la humanidad. A esta tarea se encaminaron los intelectuales burgueses de la época. Siguiendo la línea abierta por -- Saint-Simon, los "científicos" se abocaron al estudio del desarrollo social, teniendo como objetivo práctico la reorganización de la sociedad sobre principios científicos generales que infundieron un nuevo espíritu de solidaridad colectiva:

Con su creciente prestigio, la ciencia... "comenzó a sustituir en parte a la debilitada religión tradicional, comenzando a atraer a quienes sentían la necesidad de un sistema de creencias que infundiera un nuevo espíritu de solidaridad colectiva, y que permitiera a la vez sacar provecho para sí misma... lo que se necesitaba era una ideología que dotara de romanticismo a la época sin dejar de ser compatible con la nueva visión del mundo propia de la ciencia y de la industria. Hacía falta una visión que fuera al mismo tiempo romántica y científica. Y hacía falta, además, una alternativa al mapa tradicional del universo social destruído por la revolución... y que no había sido reemplazada". (32)

→ El positivismo ofrecía, ante todo, una filosofía de la civilización y del progreso social. El movimiento de la historia era atribuído a un instinto profundamente enraizado y complejo, que impulsa al hombre a mejorar constantemente su situación, a desarrollar por todos los medios su vida física, moral e intelectual. En tanto estos diferentes planos actúan unidos entre sí, el progreso político, moral e intelectual son inseparables del progreso material. Pero para que este movimiento progresivo se pueda dar, es necesario asegurar la armonía y el orden en el desarrollo, mediante un principio de unidad o "solidaridad colectiva" basado en leyes físicas y universales, es decir, positivas. Orden y progreso aparecen siempre unidos en esta nueva filosofía, reflejando la tendencia a la burguesía industrial por fortificar su posición social contra la restauración desde arriba, evitando al mismo tiempo los riesgos de la revolución desde abajo.

(32) GOULDNER, A. La Crisis de la Sociología Occidental p. 97

* A. Comte, fue primero secretario y después colaborador y coautor de Saint-Simon; veinte años después, deploró haber frecuentado a ese "malabarista" depravado, haciendo pública la ruptura con su maestro y manifestando su repudio al hombre a quien debe gran parte de sus ideas. Pero pese a esta amarga apreciación de Comte, es un hecho que existe una clara relación y continuidad entre la obra de ambos pensadores.

Se crea, así, una eficaz amalgama entre el pensamiento conservador revolucionario, del cual el positivismo retoma su obsesión por el orden, la moral y la unidad, y algunas premisas del liberalismo burgués, fundamentalmente la noción de progreso. Esta mezcla, se presentaba a sí misma como una nueva filosofía capaz de acabar con la anarquía intelectual y la desunión moral, causas principales de la desorganización social imperante. En efecto, esta doctrina pretendía impartir un carácter homogéneo y racional a la caprichosa política de su época y establecer una armonía general en todo el sistema de ideas. Creía ser, además, una doctrina superior a sus predecesoras, pues mientras la Escuela Metafísica condenó a todos los períodos anteriores a la Revolución y la Escuela Retrógrada intentó -- volver al pasado, el principio positivo podía reconocer la ley fundamental del continuo desarrollo humano, extendiendo a los fenómenos sociales el espíritu que rige el tratamiento de todos los otros fenómenos naturales.*

Esta nueva doctrina, era una reacción consciente contra -- las tendencias críticas y destructivas del racionalismo francés y -- alemán, haciendo un contrataque en dos frentes: contra la forma francesa de filosofía negativa y contra los "resabios" teológicos de la religión. Se daba por sentado que la filosofía positiva había de superar enteramente a la filosofía negativa, enseñando a los hombres a considerar y estudiar los fenómenos de su mundo como objetos neutrales, gobernados por leyes universalmente válidas. Este ataque a la filosofía trascendental se vio reforzado por los grandes progresos de las ciencias naturales: bajo el impacto de las nuevas condiciones

* La modificación del contenido de la idea de progreso introducida por Saint-Simon y su división en "sistemas" particulares, definió la problemática central de la filosofía positiva. Pero si en Saint-Simon esta problemática fue abordada a partir de una mezcla de conceptos científicos, religiosos, visionarios y utópicos, Comte pretendió no sólo haber descubierto en la sociología la ley del movimiento del desarrollo de la sociedad sino poder, además, determinar por medio de ella el sentido y la meta del progreso mismo. La obra de Comte, refleja la situación ambivalente de la sociología entre la realidad, que se orienta hacia el orden, y la posibilidad, que busca el progreso de lo actual hacia algo mejor. Finalmente, acaba decidiéndose por el lado del orden.

científicas el positivismo podía declararse, tal como lo afirmaba Comte, como la integración filosófica del conocimiento. Esta integración, habría de llevarse a cabo mediante la aplicación universal del método científico y mediante la exclusión de todos los objetivos que no pudiesen ser, finalmente, verificados en la observación.

A su vez, la doctrina positiva ofrecía una verdadera filosofía de la educación que, abandonando los principios crítico-negativos del Iluminismo, proporcionaba elementos claves para la lucha en contra del sector tradicional. Los lineamientos políticos y sociales de la pedagogía positiva, tal cual fueron planteados por A. Comte, manifiestan las orientaciones pedagógicas de la burguesía industrial, así como las bases filosófico-ideológicas sobre las cuales habría de construirse el discurso político-pedagógico burgués. En este sentido, el pensamiento sociopedagógico de A. Comte cobra especial significancia no sólo por su trascendencia teórica sino, sobre todo, por las implicaciones prácticas que tuvo y sigue manteniendo su obra. De aquí la necesidad de analizar con detalle sus proposiciones y contenidos, señalando aquellos elementos que las convierten en una de las corrientes más importantes en el campo del pensamiento sociopedagógico moderno. La lectura de la obra de este autor, nos introduce en la problemática y los métodos que esta disciplina habría de utilizar, apareciendo como una vertiente fundamental para el desarrollo de la sociología de la educación.

4.2 Estática social y educación.

4.2.1 El orden social.

La sociología de Comte reconoce dos campos específicos -- que actúan de manera decisiva en la configuración de toda organización colectiva; la estática social y la dinámica social. La primera va unida al concepto de orden, mientras que la segunda nace en virtud del concepto de progreso. El orden es la condición fundamen-

del progreso y, en última instancia, todo progreso tiende a consolidar el orden. La razón principal de que predominen aún los antagonismos sociales es que la idea de orden y la idea de progreso siguen estando separadas, condición que ha hecho posible que los revolucionarios anarquistas usurpen la idea de progreso. Por el contrario, la filosofía positiva tiende a alcanzar una satisfacción común de la necesidad de orden y de la necesidad de progreso, demostrando que el progreso es en sí mismo orden; no revolución, sino evolución.

La estática social comprende todo aquello que es natural, invariable, no modificable, es decir, regido por leyes análogas a las de las ciencias físicas. El estudio de estas leyes constituye el objeto específico de la teoría social, que debe partir de la noción elemental de "consensus fundamental" para poder llegar a delimitar el campo de hechos que le son propios. El consensus (existencia equilibrada) se presenta como la condición y la expresión de la armonía y de la subordinación entre los diferentes órganos del cuerpo social, en relación con el cumplimiento de una función, es decir, de una acción. Se trata, por tanto, de una noción que se aplica a todos los seres activos, pero es al nivel de la estructura del ser colectivo donde halla su uso eminente. Las sociedades humanas, que son los organismos más complejos y más modificables, existen en un sentido más riguroso y más pleno que los organismos individuales y el término general de consensus, que expresa la actividad tendiente a conservar la estructura, conviene a dichas sociedades humanas más que a ninguna otra. Esta tendencia a la actividad como fuente de desarrollo, está determinada por la espontaneidad inmanente a todo organismo hacia la armonía social:

"La concepción positiva de la armonía social conduce a considerar -- siempre el orden artificial y voluntario como una simple prolongación de ese orden natural e involuntario hacia el cual tienden, necesariamente, y en todo momento, con una relación determinada, las distintas sociedades humanas". (33)

(33) COMTE, A. Sistema de política positiva. p. 36

La estática social trata de las leyes de coexistencia que tienen, en principio, una base biológica y después un aspecto artificial propio de las sociedades humanas, de cuyas relaciones e impulsos nacen los complejos de relaciones sociales en un juego simultáneo: parejas, familias y naciones. El punto de partida de la ciencia del hombre social debe ser el de la diferencia fundamental entre los sexos, pero la familia y no el individuo es el verdadero núcleo del estudio sociológico. Las familias forman unas con otras una sociedad espontánea de la cual no difiere en sustancia la sociedad propiamente dicha, caracterizada por un orden artificial y, sobre todo, por la aparición de intercambios y de una producción organizada. -- Así, pues, se debe al efecto de una tendencia constante a formar asociaciones cada vez más amplias -hecho biológico- la posibilidad del desarrollo de un vínculo específicamente social. De un estadio de existencia doméstica, que se convierte en sociedad humana, se pasa a un estadio de existencia política, que se convierte en nación. En estas condiciones no debe sorprender el hecho de que Comte haga de la familia, de su consolidación y de su respeto, una de las bases de su política positiva.

Según Comte el hecho de que la familia es la "sociedad más pequeña", una especie de microcosmos social, se ve aún mejor cuando, observando sus condiciones de existencia no ya sólo biológicas sino psicológicas y morales y particularmente las de su conexión y armonía, encontramos en ella la división de autoridad característica del fenómeno social entre poder temporal o material y poder espiritual o moral. Destinado por su sexo a la actividad, el padre ejerce evidentemente el primer poder y con él la dirección efectiva de la vida familiar y el mantenimiento material de sus miembros. Puesto que el hombre debe por esencia "alimentar a la mujer", aparece como el responsable de la protección material de los hijos y de aquellos asociados a la pareja que son los sirvientes. Esas responsabilidades exigen medios de acción legitimados, el más decisivo de los cuales es la obediencia que cada miembro de la familia, independientemente de su edad o sexo, debe al padre. Por eso, señala Comte, el poder paternal no dejará nunca de proporcionar espontáneamente el mejor modo

lo de cualquier supremacía. En cuanto al poder moral vamos a encontrarnos con el eminente papel de la mujer; es alrededor de ella que se opera la "condensación moral", sin la cual la familia no tendría más existencia que la nominal. La mujer, poseedora por naturaleza propia de la "impulsión afectiva", desempeña junto al cabeza de familia un papel de consejo y de moderación, así como de motivación y de reproche, papel que es la réplica exacta del que representa el poder espiritual en la ciudad frente al poder temporal.

Este mismo modelo acerca de las raíces biológicas, morales y materiales de la familia puede ser aplicado a las nociones de patria y de nación. Pero en este punto, debe ser abandonado el plano de lo vital para pasar al de lo social. La nación es el paso intermedio, lógico y práctico a la vez, entre la familia, y la sociedad: familia, tribu, nación y estado resultan sólo grados en la asociación que tiende a constituir progresivamente la humanidad. Así, pues, la existencia de naciones separadas, en vez de ser un obstáculo para la realización de la sociedad humana, aparece, contrariamente, como la condición indispensable de su existencia.

Con la propiedad entramos decididamente en el campo de la existencia política, encaminada prioritariamente a la necesidad permanente de satisfacer sus exigencias vegetativas. A ello se debe -- que la verdadera sociedad política comience con el trabajo y la división del trabajo. Nunca hubiera habido sociedad en la más elevada acepción de la palabra, --es decir, en cuanto sociedad espiritual-- si antes los hombres no hubiesen debido y sabido cooperar en la producción de las riquezas materiales. Este trabajo positivo, que supone el concurso de los esfuerzos y la separación de los oficios que preparan a los hombres a la "clasificación social", resulta ser el verdadero centro de gravedad de la sociedad y de la estática social. -- El trabajo humano es el agente civilizador por excelencia y su separación social antecede a la repartición de los frutos. Esta separación de los trabajos es la base de toda organización social; de allí que sea cual fuere el tipo de división que establece, los hombres -- que ocupan los diferentes oficios no deben olvidar que, por encima --

de todo, su trabajo lleva consigo un destino social que confiere a cada trabajador una "dignidad real" y que ese destino no puede nunca dar lugar al trágico error de la lucha de clases.

La división del trabajo conduce directamente a plantear la "ley natural de la clasificación humana". Esta ley consiste solamente en levantar acta del hecho general de que la existencia industrial implica naturalmente jefes permanentes que proceden de los jefes naturales de las diversas fuerzas elementales, hecho general que no es otra cosa que el efecto de esta ley principal del trabajo humano, a saber: "Los diversos tipos de operaciones se sitúan de forma natural bajo la dirección continua de las de un grado de generalidad inmediatamente superior". (34).

Puesto que las dos grandes categorías de funciones son la dirección o iniciativa y la ejecución, la primera y más importante división de la sociedad es la de patricios y proletarios. A su vez, las clases preponderantes deben convertirse en dirigentes, dotándose de un poder central capaz de hacer prevalecer en todos los casos el punto de vista de la totalidad, utilizando para ello las tendencias espontáneas a la cooperación y a la jerarquización. Para lograr esta función es necesario que el gobierno tenga una verdadera fuerza social, no sólo en cuanto al poder temporal, ^(mat) sino también en lo que respecta al poder espiritual, ^(esp) que responde mejor a las necesidades de la asociación humana. El Estado debe dejar de ejercer en la medida de lo posible la coerción material y ejercer su actividad cada vez más por medio de la persuasión, es decir, del libre desarrollo de la opinión pública. En este punto, abandonamos la base material de la vida social para pasar al escalón supremo, que es el de las conductas simbólicas, "...en el cual la asociación humana se convierte en el Gran Ser: La humanidad, el escalón de la cultura y del culto, del poder espiritual y del poder moral, o del espiritual monasterio del corazón". (35)

(34) ARNAUD, P. Sociología de Comte. p. 189

(35) IBIDEM. p. 151

La existencia de un sistema de ideas generales resulta indispensable para cualquier sociedad. Es la naturaleza y el contenido de ese sistema lo que va a precisar la función del poder espiritual que existe en toda sociedad, bien sea en la edad teológica, en la cual se halla en manos de la casta sacerdotal, o en la edad positiva, en la cual lo ejercen los sociólogos:

"Por esta admirable división, las sociedades humanas han podido establecerse naturalmente sobre una escala mucho más grande, mediante la posibilidad de reunir bajo un mismo gobierno espiritual poblaciones demasiado numerosas y demasiado variadas para que no exigieran varios gobiernos temporales distintos e independientes. En una palabra, se han podido conciliar así, en un grado hasta entonces quimérico, las encontradas ventajas de la centralización y de la difusión políticas". (36)

El poder espiritual funciona como ..."una influencia constante, unas veces directora, otras represiva, ejercida entre ciertos límites por el conjunto sobre las partes, para hacerlas colaborar en un orden general del que, por su naturaleza, tienden siempre en mayor o menor grado a apartarse, y del que se apartarían indefinidamente si fuera posible el abandonarlas en absoluto a sus propios impulsos". (37) Su tarea es proponer a la sociedad, en la cual la inmensa mayoría de sus miembros se encuentra absorvida por las necesidades cotidianas y prácticas, un saber ya hecho del que deriva un saber-hacer.

Así, toda sociedad lleva implícita la necesidad de un gobierno que ejerce una influencia total sobre el conjunto de la población. Esta influencia total se compone de dos clases de acción: una material y otra moral, heterogéneas por completo, ya sea por sus bases o en sus formas, aunque coexistentes siempre. La primera se lleva inmediatamente sobre los actos y se funda, en definitiva, sobre la fuerza o, lo que viene a ser lo mismo, sobre la riqueza. La segunda consiste ..."en el reglamento de las opiniones, de las inclinaciones, de las voluntades, en una palabra, de las tendencias; tiene-

(36) COMTE, A. "El poder espiritual", en Primeros ensayos. p. 188

(37) IBIDEM. p. 237

por base la autoridad moral, que resulta en último análisis de la superioridad de la inteligencia". (36) El fin indiscutible del ejercicio -- del poder espiritual consiste en reunir a todos los pueblos europeos, y en general del número más grande posible de naciones, en una misma comu-
nión moral.

En todo sistema político la formación del poder espiritual ha precedido siempre al desarrollo del poder temporal, incluso en aquellos en los que los dos poderes han estado reunidos en las mismas manos. La asociación espiritual, fundada sobre la comunión de las doctrinas y sobre la homogeneidad de los sentimientos que de ella resultan, debe, por la naturaleza de las cosas, preceder a la asociación temporal fundada - sobre la conformidad de los intereses.

4.2.2 División Social y Educación.

Como ya hemos señalado, para Comte, la organización social -- considerada ya sea en su conjunto o en sus detalles, no es otra cosa -- que la regularización de la división del trabajo, tomando a esta última en su acepción más amplia, es decir, como aplicada a todas las distin-
tas clases de trabajos coexistentes, teóricos o prácticos, que puedan -
concebirse como concurrentes a un mismo fin último: la producción. La-
separación y la especialización cada vez más grandes de las actividades
particulares, ya sea de individuo a individuos o de pueblo a pueblos, -
constituyen el medio general del perfeccionamiento de la especie humana;
de hecho, todos los progresos reales que han tenido lugar en la organi-
zación social pueden considerarse como acciones tendientes a establecer
una mejor distribución del trabajo.

El orden social sería perfecto si ... "cada individuo o cada - pueblo pudiera estar dedicado en todos los casos de modo exclusivo al gé-
nero preciso de actividad que le es apropiado, bien por sus disposicio-
nes naturales, o por sus antecedentes, o por las circunstancias especia--
les en que se encuentra colocado, lo que no sería más de una perfecta di

(36) IBIDEM.

visión del trabajo". (38)

Este sistema de clasificación social, responde a leyes naturales no modificables ante las cuales los hombres deben adaptarse-cumpliendo satisfactoriamente las tareas específicas que le han sido dadas por naturaleza. La aceptación humana de la desigualdad social conduce al bienestar común; mientras que su rechazo conduce a la - - anarquía social. Comte acepta el principio de la movilidad social - aunque prefiere, con mucho, que las condiciones de existencia en que se encuentran las clases más humildes no conviertan el paso a la cla se superior en el fin único de su actividad, ya que esto acarrearía - todo tipo de frustraciones y tensiones que irían en detrimento de la armonía social. En tanto la clasificación social es una de las con- → diciones de existencia de toda sociedad, cualquier cosa que atente - en contra de ella, supone el desequilibrio de la armonía social nece saria para el progreso.

Partiendo de esta justificación ideológica de la desigualdad social, Comte propone un sistema educativo basado en la "distribución natural" de los oficios. La repartición del saber debe ser dada en función del conjunto de leyes unívocas que conducen a la separación entre las dos grandes categorías de funciones: la de dirección o iniciativa y la de ejecución. El patriciado o "jefes permanentes" se subdivide de acuerdo con el nivel de actividad en banque ros, administradores y empresarios, que tienen la dirección inmediata de los trabajos. Lo mismo ocurre en el caso del proletariado, aún - cuando Comte quiso insistir principalmente en su homogeneidad y unidad. Cada una de estas subdivisiones debe tener una instrucción -- particular, de acuerdo a la función social específica que deba desem peñar cada individuo, haciéndolo consciente, a la vez, de la impor-- tancia que tiene para sí mismo y para la sociedad en general, el de sempeño óptimo de su trabajo.

(38) COMTE, A. Sistema de Política Positiva. p. 180

El bien de la colectividad exige que a cada grupo social - le sea asignada una educación especial. Así, aquellos individuos cu ya situación natural en la escala social los ha encaminado al trabajo manual o de ejecución, deben tener una instrucción particular y - especializada que les permita desempeñar sus tareas cotidianas sin - alterar la tarea común de la sociedad. Corresponde a sus dirigentes generar y organizar los lineamientos teóricos sobre los cuales han - de realizar su trabajo práctico, al cual deben canalizar todas sus - energías. Esta misma división debe operar en el nivel de los diri- gentes, encaminados unos a la administración (administradores), - - otros al ejercicio del conocimiento (sabios) y los demás a trabajos- prácticos de alto nivel (industriales). Por último, se deberá for- - mar un cuerpo específico, el de los ingenieros, para que se constitu- yan en una corporación distinta que sirva de intermediario permanen- te y regular para todos los trabajos particulares entre los sabios y los industriales.

En un principio, todos los grupos sociales deberán tener - una educación positiva elemental común que proporcione cierta uni- formidad en el pensamiento. Pero una vez satisfecha esta formación- básica, los individuos deberán ser canalizados de acuerdo a la fun- ción social que han de cumplir. En tanto la primera división social es aquella que se da entre la ejecución y la dirección, el sistema - escolar debe encaminar a las "inteligencias menos cultivadas" hacia una instrucción técnica rápida que los capacite para el trabajo in- dustrial o agrícola* Para aquellos que han de cumplir el papel de- dirigentes debe operar la misma división general entre teoría y - - praxis. Los más capacitados deberán pasar a formar parte del cuerpo científico encargado de dirigir, a través de sus conocimientos, al -- conjunto de la sociedad:

* "Desde los grados superiores de la instrucción teórica, hasta los más simples rudimentos destinados a las inteligencias menos culti- vadas, se esforzarán por imprimir por todos los medios que están- a su alcance, un carácter positivo a los espíritus".
COMTE, A. Las ciencias y los sabios. p. 232.

"Esta clase será diferente de todas las demás, pero sólo en tanto -- que estas últimas lo son entre sí. Estará constantemente constreñida, por la naturaleza de sus doctrinas, a mantenerse en una relación directa y continua con ellas, como ellas lo estarán de manera recíproca en su respecto mediante una educación general anterior en cada una a su especial educación". (39)

Al mismo tiempo que se forma a la clase de los sabios se debe formar a la clase de los ingenieros, encargados de las actividades prácticas. La unidad entre teoría y praxis que caracterizó a -- las ciencias naturales ha dejado de ser necesaria y los sabios ..."- lejos de tener que restringir su profundo sentimiento de la dignidad teórica... deben, por el contrario, resistir con obstinación todos - los intentos que para reducirlos a simples funciones de ingenieros - pudieran hacerse..." (40) El establecimiento de la clase de los -- ingenieros -técnicos- con su carácter propio, tiene tanta más importancia cuanto que esta clase será sin duda el agente directo y necesario de la coalición entre sabios e industriales.

En lo que respecta al cuerpo científico, la división se -- realiza de acuerdo a todo el sistema intelectual positivo que es el que exige y provoca la división del trabajo científico, llevándolo a su perfección. Puesto que el carácter de generalidad y universalidad del conocimiento es ahora imposible, los sabios deben limitarse al cultivo especial de una sola ciencia; pero esto no implica que dejen de poseer las suficientes nociones sobre todas las demás para -- comprender bien su espíritu, y para sentir con profundidad sus relaciones con aquélla de que se ocupa de manera exclusiva.

El mismo Comte no deja de reconocer que la implantación de este sistema de jerarquías podría causar ciertas "frustraciones" mal canalizadas en los individuos, sobre todo en aquéllos que, por su -- condición natural, estén imposibilitados para realizar el tipo de es tudios que desean. Estas frustraciones deben ser eliminadas por medio de una formación primaria general, que internalice en los peque-

(39) COMTE, A Primeros Ensayos. p. 232

(40) IBIDEM p. 234

ños las pautas éticas y disciplinarias necesarias para la vida colectiva. Así, paradójicamente la educación se convierte en la cura de su propio mal: crea frustraciones que ella misma puede y debe resolver y canalizar. La praxis educativa que "necesaria" y "naturalmente" actúa de forma jerarquizada, eliminando a aquellos que han mostrado su incapacidad puede, al mismo tiempo, generar los mecanismos capaces de disolver las tendencias negativas que produce en los individuos la desigualdad social.

4.2.3 Educación y control social.

Si bien para Comte la división del trabajo es la causa general del perfeccionamiento humano y del desarrollo del estado social - en términos de su organización material - en un segundo aspecto, no menos natural, mantiene una tendencia continua al deterioro y a la disolución espiritual que acabaría por detener todo progreso si no se combatiera de modo incesante por una acción siempre creciente de gobierno y, sobre todo, de gobierno espiritual. En efecto, la especialización constantemente progresiva ha dado como resultado el hecho de que cada individuo o cada pueblo se encuentren colocados de modo habitual en puntos de vista cada vez más limitados y animados por intereses particulares. Por ello, cada uno, hombre o pueblo, se va haciendo más incapacitado para discernir, mediante sus propias facultades, la relación de su acción especial con el conjunto de la acción social que se complica día a día más, volviéndose menos perceptible. Esta tendencia acabaría por ahogar las ventajas de la división del trabajo si se le permitiera seguir libremente. "De aquí la necesidad absoluta de una acción continua, producida por dos fuerzas, una moral y otra física, que tenga por destino especial volver a colocar en un punto de vista general a espíritus siempre dispuestos por sí mismos a la divergencia, y hacer entrar otra vez en la línea del interés común a actividades que tienden sin cesar a apartarse de ella". (41) La intervención del gobierno se hace inevitable en tanto que el desarro-

(41) ARNAUD, P. Sociología de Comte. p. 152.

llo natural de las distintas desigualdades, resultado forzoso de la división del trabajo, tiende a establecer por sí mismo la jerarquía, ya sea espiritual o temporal, necesaria a este género de acción.

Esta intervención debe estar basada prioritariamente en el poder espiritual o simbólico, haciendo sentir la influencia de una - corporación especulativa que imponga el interés común sobre los inte reses particulares y teniendo por destino propio el gobierno de la opinión, es decir, el establecimiento y mantenimiento de los principios que deben presidir las distintas relaciones sociales. El necesario predominio de la acción moral sobre la física, responde a las posibilidades casi nulas de mantener permanentemente un dominio basado en la fuerza. El gobierno material es usado únicamente en aquellos casos en los que el gobierno moral ha perdido su energía, haciéndose indispensable que la fuerza adquiera intensidad para impedir la descomposición completa del cuerpo social:

"En una población donde el indispensable concurso de los individuos al orden público, no puede ya determinarse por el asentamiento voluntario y moral concedido por cada uno a una doctrina social común, no queda otro expediente, para mantener una armonía cualquiera, que la triste alternativa entre la fuerza y la corrupción". (42)

La necesidad de un orden espiritual como medida de cohesión indispensable para el desarrollo, se manifiesta no sólo por las relaciones entre los individuos o entre las clases, sino también en la moral simplemente personal. El fundamento más sólido de las virtudes sociales se encuentra en el hábito de las virtudes individuales, pues es por medio de éstas como el hombre resiste a los impulsos viciosos de sus inclinaciones orgánicas. Pero aún si fuera posible este estado de autorregulación individual, es un hecho que tanto las clases como los individuos tienen la necesidad de estar dirigidos por dogmas comunes, establecidos por el poder espiritual y exhibidos por él en la vida real.

(42) IBIDEM. p. 284

Considerando las funciones generales del poder espiritual,-
Comte le atribuye como tarea fundamental la dirección de la educación:

"Su atribución principal es, pues, la suprema dirección de la educación, ya sea general o especial, pero sobre todo de la primera, tomando esta palabra en su acepción más amplia y haciéndola significar, como debe ser, el sistema entero de ideas y de costumbres necesarios para preparar a los individuos al orden social en que habrán de vivir, y para adaptar en todo lo que sea posible a cada uno de ellos al destino particular que deben llenar en él". (43)

Es en la función educativa donde, según el autor, la acción del poder espiritual se establece de manera más clara, deslindándose tajantemente del poder temporal. Es en ella donde nace de una manera decisiva la prueba de sus fuerzas y al mismo tiempo sienta los fundamentos más sólidos de su autoridad general.

La obtención del consenso de la población requiere de una educación general, anterior a la especial, que internalice en cada individuo los dogmas del bien común y le inculque los hábitos de orden y de disciplina necesarios para la vida colectiva. A través de la acción educativa, son erradicados los impulsos antisociales de la naturaleza humana e imprimidos aquellos que resultan de la adhesión colectiva, vivificando la fuerza moral organizada:

"De aquí la necesidad de desarrollar mediante una acción especial lo que hay en el hombre de moralidad natural, para reducir, tanto como sea posible, los impulsos de cada quien a la medida requerida por la armonía general, habituándolos para ello a la subordinación voluntaria del interés particular respecto del interés común, y reproduciendo sin cesar en la vida activa, con todo el ascendiente necesario, la consideración del punto de vista social". (44)

Queda claro que, para Comte, la capacidad de dominio "espiritual" que se tenga sobre la población está íntimamente vinculada con el control efectivo de los sistemas y procesos educativos. Al privilegiar la acción educativa como instrumento esencial de dirección social, el autor reconoce no sólo la necesidad de desarrollar un

(43) COMTE, A. Primeros ensayos p. 170

(44) IBIDEM p. 153

sistema escolar bajo un estricto control, sino también la de mantener una acción permanente de dominio moral sobre cada uno de los individuos que componen la sociedad. La educación es vista, en el seno del esquema comtiano, como una tarea concreta y definida cuya función consiste en subordinar los intereses individuales a los colectivos, sean cuales sean éstos últimos. Sin importarle la legitimidad de los órganos superiores de regulación Comte privilegia, ante todo, a la autoridad colectiva y sus mecanismos de represión, oponiéndola a una naturaleza humana "mala" y negativa que, dejada a su libre albedrío, acabaría por disolver las distintas relaciones sociales. Así, todo acto que tienda a transgredir el orden establecido -al cual Comte superpone por sobre todas las cosas-, debe ser eliminado mediante mecanismos eficaces de control que pueden ir desde una dirección espiritual y moral hasta una represión física directa. La educación, por sus características especiales, quedaría ubicada dentro de la primera categoría de formas de dominio, apareciendo como una especie de estabilizador entre las tendencias positivas de los individuos y sus elementos-constitutivos de orden negativo.

4.3 Educación y Progreso.

A lo largo de toda su obra, Comte pone especial énfasis en la importancia decisiva que tiene su época para el desarrollo histórico de la humanidad. El siglo XIX, señala el momento histórico en el que el nuevo sistema ha llegado a su madurez completa y tiende a constituirse. No obstante, en el interior de este nuevo orden existen -- dos movimientos de diferente naturaleza que impulsan a la sociedad: - uno de desorganización y otro de reorganización. El primero conduce a la colectividad hacia una anarquía moral y política que parece - amenazarla con una disolución inevitable. Mediante el segundo, se ve dirigida hacia el estado social definitivo de la especie humana, es - decir, el más conveniente para su naturaleza. La coexistencia de estas dos tendencias opuestas ha conducido a la sociedad a una gran -- crisis, en la que domina la tendencia a la desorganización del siste-

ma antiguo, sin que se manifiesta claramente el nuevo. Pero la subsistencia de esta fase crítica no es ya justificable, porque su objetivo fundamental, la disolución del sistema feudal y teológico, ha sido cumplido. Si en el pasado la filosofía metafísica tuvo una tarea importante, ahora se ha convertido en el obstáculo mayor para el progreso e incluso para la destrucción total del sistema antiguo.

El desarrollo de la humanidad requiere del exterminio de la anarquía mediante el abandono de la dirección crítica que ha tomado para emprender la dirección orgánica y positiva del nuevo orden. Tanto las propuestas e imposiciones de la nobleza, como los principios liberales que perduran en el pueblo, se han convertido en un obstáculo para la reorganización necesaria de la sociedad. El dogma teológico feudal no puede ser ya la base de la unidad social, porque el regreso a un estadio anterior, objetivo de los reyes, no es ya posible. Por su lado, la manera en que los pueblos han concebido hasta el presente la reorganización de la sociedad no es menos falsa que la de los reyes, aunque lo sea en otros aspectos. La opinión dominante en el espíritu de los pueblos sobre la manera en que debe ser reorganizada la sociedad, se reduce a presentar como principios orgánicos los principios críticos que sirvieron para destruir el sistema feudal y teológico, sin comprender que en realidad no pueden tener una verdadera consistencia tanto en el aspecto temporal como en el espiritual.

El principio de esta doctrina en lo que respecta al poder espiritual es el dogma de la libertad ilimitada de conciencia; su esencia está en impedir, proclamando la soberanía de cada razón individual, el establecimiento uniforme de un sistema cualquiera de ideas generales sin el cual, no obstante, no existe sociedad. El dogma de la soberanía del pueblo es el que corresponde en el aspecto temporal al dogma de la libertad de conciencia convirtiéndose en su aplicación política; pero, al igual que el primero, ha perdido ya toda su eficacia para fundar el nuevo orden social:

"Tiende al desmembramiento político llevando a colocar el poder en las clases menos civilizadas, como el primero tiende al completo aislamiento de los espíritus al investir a los hombres menos capacitados

de un derecho de control absoluto sobre el sistema de ideas generales decidido por los espíritus superiores para servir de guía a la sociedad". (45)

Todas estas consideraciones prueban, según Comte, que el medio de salir por fin de este deplorable círculo vicioso, fuente inagotable de revoluciones, no consiste en el triunfo de la opinión de los reyes ni en la de los pueblos, sino en la formación y la adopción general por los pueblos y por los reyes de la doctrina orgánica, que es la única que puede hacer abandonar a los primeros la dirección crítica, y a los segundos la dirección retrógrada:

"El destino de la sociedad, llegada a su madurez, no es en absoluto - el de habitar la vieja y miserable casucha que construyó en su infancia, como piensan los reyes, ni el de vivir eternamente sin abrigo, - después de haberla abandonado, como piensan los pueblos, sino, con la ayuda de la experiencia que ha adquirido, construirse el edificio más apropiado a sus necesidades"... (46)

La nueva doctrina positiva debe constituirse en el poder espiritual de las naciones, encaminadas todas a la actividad industrial como eje de su desarrollo. La determinación neta y precisa del fin de la actividad social es la condición primera y más importante de una sociedad, puesto que fija el sentido en el cual debe concebirse todo el sistema. Una vez fijada la acción industrial como el fin y el sentido de la organización colectiva, deberán ser establecidos los principios teóricos a partir de los cuales serán realizados los trabajos prácticos, es decir, los sistemas administrativos y manuales. Estos principios deben ser elaborados por los sabios, en cuyas manos estará el poder espiritual; mientras que el poder temporal corresponderá a los directores de los trabajos industriales. Pero el trabajo espiritual y teórico tiene mayor importancia en este momento que el temporal: sin una unidad moral aglutinada en torno a una doctrina orgánica, todo intento por reconstruir a la civilización europea sería vano.

(45) COMTE, A. "Plan de trabajos científicos necesarios para reorganizar la sociedad", en Primeros Ensayos. p. 81

(46) IBIDEM p. 85

El nuevo sistema no tiene más que ascender un último esca--
lón para alcanzar su completa organización y acabar de sustituir al -
antiguo. No le queda sino completar sus progresos en lo temporal y -
en lo espiritual. En lo temporal apoderándose de la cámara popular
y en lo espiritual estableciendo la moral sobre principios deducidos
únicamente de la observación. Esto último debe preceder a la organi-
zación del gobierno; la asociación espiritual, fundada sobre la comu-
nión de las doctrinas y sobre la homogeneidad de los sentimientos que
de ella resulta, debe, por la naturaleza de las cosas, preceder a la-
asociación temporal fundada sobre la conformidad de los intereses.

La homogeneidad en la conciencia colectiva, condición necesa
ria para el progreso, no puede lograrse sin una acción educativa com-
pleta en manos del Estado y de los sabios, que internalice en toda la
población las opiniones y los hábitos que deben dirigir a los hombres
en la vida activa. Esta educación debe intervenir en todos los posi-
bles rincones de la conciencia dentro de los cuales pueda cobijarse -
la anarquía. Si el desorden social y político tiene sus raíces en el
desorden de la conciencia, eliminando la anarquía dentro de ella. se-
rá posible el ordenamiento de la sociedad. La enseñanza y difusión -
de la doctrina positiva tendería, por naturaleza propia, a consolidar
el orden público, aún en lo que se refiere a males incurables, mediant
te el desarrollo de una sabia resignación. Además, el establecimien-
to de un sistema escolar que abarcara a toda la población posibilita-
ría la creación de un lenguaje común que permitiría una comunicación-
real entre todos los miembros de la sociedad y, especialmente, entre-
dirigentes y dirigidos. De no ser así, las leyes que deben regir los
actos políticos nunca serían comprensibles para toda la población, --
dando pie a que cada quien interprete a su manera las reglas de la --
convivencia social. Este problema debe ser eliminado desde un princip
io, puesto que de esto depende la realización y el cumplimiento óptim
o de la participación organizada y dirigida en la vida civil y polí-
tica.

La educación obligatoria y laica se convierte en una necesid
dad de primer orden no sólo para eliminar los residuos de los siste--

mas teológico y metafísico, sino también para la construcción de una nueva disciplina moral que supla el vacío dejado por la religión. - En primer lugar, debe evitar la divagación de las inteligencias - - agrupándolas en torno a dogmas positivos e inminentemente colectivos, que actúen en contra de las tendencias individualistas y críticas -- que aún persisten en la sociedad. En segundo lugar, la educación de be estimular una nueva moral pública basada en los siguientes preceptos: "El poder siempre en aumento de los hábitos de orden y trabajo, que tienden tan poderosamente a descartar la idea del vicio; el mejoramiento general de las condiciones, producido por el desarrollo constante de la Industria, que hace menos vivas y menos frecuentes - las tentaciones; el pulimento universal de las costumbres, resultado del perfeccionamiento de la civilización..." (47) Por último, la acción educativa debe anular el espíritu esencialmente material desarollado en las últimas décadas y que provoca envidia, corrupción y vaciedad espiritual.

Mediante estas consideraciones, Comte intenta demostrar -- que el progreso social de las naciones "más civilizadas" requiere de la implementación de un sistema educativo eficiente, como medio principal y primero para terminar el período revolucionario comenzado en el siglo XVI. Pero además de esto, agregó otra tarea importantísima a la educación: la formación y capacitación de la clase intelectual-destinada a dirigir a la sociedad mediante el descubrimiento y organización de leyes objetivas y demostrables. Mientras no estén suficientemente elaboradas las doctrinas destinadas a servir de fundamento a la nueva organización, seguirán rigiendo aquellas que conducen a la anarquía. Pero la elaboración de estos dogmas requieren de la formación del grupo científico, es decir, de recursos humanos altamente capacitados en el área de la investigación científica. Los -- trabajos teóricos necesarios para la organización moderna del cuerpo de leyes indispensables para acabar la formación del sistema intelectual propio del nuevo espíritu humano; no serán llevados a cabo por los sabios actuales, sino por intelectos educados bajo el imperio de

(47) IBIDEM p. 251.

los diversos métodos positivos, familiarizados con los resultados -- principales de todas las ciencias físicas y sometidos a la directa y continua sanción del cuerpo científico existente. "La formación más o menos rápida de esta nueva clase de sabios es, sobre todo, la que determinará de una manera natural la rapidez de los trabajos complementarios destinados a investir al fin al sistema positivo de la supremacía espiritual que le asigna en el futuro la marcha invariable del género humano". (48)

Es importante observar cómo, desde sus inicios, la teoría-sociopedagógica intenta establecer relaciones de tipo causal entre - la educación y el progreso económico-social. Esta tendencia, que se manifestaba ya claramente desde los filósofos enciclopedistas, es -- una constante en la obra de A. Comte quien, a lo largo de todo su -- pensamiento, intenta ofrecer una verdadera filosofía de la evolución social, es decir, de los estadios armoniosos de sucesión del desarrollo histórico. La "sociología dinámica" propuesta por Comte parte de un supuesto que, hasta ahora, forma parte de casi todos los estudios y teorías que han intentado dar cuenta de los vínculos y relaciones existentes entre el crecimiento de los sistemas escolares y - el desarrollo de las naciones, y que consiste en atribuir a la sociedad una tendencia natural y unívoca hacia el progreso. De esta manera se antepone un modelo ideal -el desarrollo capitalista-, al cual - todas las sociedades deberían llegar inevitablemente bajo la forma - de un orden artificial. A este modelo, basado en la actividad industrial, corresponde un nuevo tipo de educación que rompa con los gérmenes "teológicos" y "metafísicos" del espíritu humano, y que impidan el paso a un nuevo sistema social más organizado. La educación-serviría, en primer lugar, como un instrumento efectivo para la modernización de la conciencia colectiva y, en segundo lugar, como la fuente de formación de los recursos humanos capacitados para dirigir el desarrollo de la sociedad.*

(48) IBIDEM p. 232

* Acerca de la relación existente entre la noción de progreso y la educación se recomienda la lectura de PUIGGROS, A. Imperialismo y Educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1980.

4.4 Conocimiento científico, dogma y educación.

Como ya hemos analizado, para Comte el término positivo era un término contundente que indicaba el paso de transformación de una teoría filosófica en teoría científica. Dentro de este contexto la filosofía va a significar algo muy distinto de lo que antes significaba, hasta el punto de que repudia su verdadero contenido: se refiere exclusivamente a la síntesis de todo el conocimiento empírico ordenado dentro de un sistema armonioso, que sigue un curso inexorable. Toda oposición a las realidades sociales queda fuera del discurso filosófico, cuya función exclusiva es estudiar las generalidades de las diferentes ciencias concebidas como sometidas a un método único; el método científico. "La filosofía positiva se preocupa de la investigación... de los hechos antes que de las ilusiones trascendentales, del conocimiento útil antes que de la contemplación ociosa, de la certeza antes que de la duda y la indecisión, de la organización antes que de la destrucción y la negación". (49) En suma, estudia los hechos del universo tal cual se presentan, particularmente los que se refieren al orden social, excluyendo todo impulso que tienda a derrocar o a negar este orden.

El método científico se convierte, así, en la única forma de conocer la realidad, la cual es concebida como un depósito de fragmentos constitutivos y relaciones verificables contenido en la constelación de un orden universal regido por leyes inmodificables. El pensamiento, a su vez, es circunscrito a la experiencia inmediata y a los parámetros de la observación científica, eliminando el poder de la razón y, por lo tanto, a la crítica. Por consiguiente, el positivismo rechaza de principio la posibilidad de aportar una cualidad transformadora al conocimiento con respecto a los hechos, reemplazando la libre espontaneidad del pensamiento por sus funciones puramente receptoras. Este cambio no es únicamente epistemológico, sino también de orden político; tal como lo señala H. Marcuse, el espíritu del positivismo, al desconocer el problema de la voluntad humana, lleva implícito un rechazo al derecho del hombre a alterar y reorganizar sus instituciones de acuerdo a su voluntad racional:

(49) COMTE, A. Sistema de política positiva. p. 18

"... Recuérdese que la idea idealista de razón estaba intrínsecamente unida con la idea de libertad y se oponía a toda noción de una necesidad natural que rija a la sociedad. La filosofía positivista tendía, por el contrario, a igualar el estudio de la sociedad, con el estudio de la naturaleza, de modo que la ciencia natural... se convirtió en - el arquetipo de la teoría social. El estudio social había de ser -- una ciencia que buscara leyes cuya validez debía ser análoga a la de las ciencias físicas. La práctica social, especialmente en lo que se refiere al cambio del sistema social, se hallaba, pues, regulada inexorablemente. Se consideraba que la sociedad estaba regida por leyes racionales movidas por una necesidad natural. Esta posición contradecía directamente el punto de vista de la teoría social dialéctica de que la sociedad es irracional precisamente por estar regida por leyes naturales". (50)

La función más importante del conocimiento científico y su enseñanza consiste, pues, en establecer los límites generales de la acción política. La acepción del principio de leyes invariables que rigen a la sociedad daría al hombre, según Comte, una disciplina y -- una actitud de obediencia ante el orden existente y prepararía su "re-signación" con respecto a él:

"La verdadera resignación, es decir, la disposición a soportar resueltamente los males necesarios sin ninguna esperanza de compensación, -- sólo puede surgir de un profundo sentimiento de la invariabilidad de las leyes que rigen el conglomerado de los fenómenos naturales". (51)

El conocimiento tiene como fin último el sometimiento del hombre con respecto a su ambiente tanto físico como social, manteniendo la autoridad dominante contra cualquier amenaza revolucionaria. -- El hombre, gobernado por poderes provisionales, debe aprender a consolidar todo poder en las manos de quien lo posee, sea quien fuere, destinando su propia naturaleza no a destruir sino a organizar. La filosofía positiva, por medio de sus principios esenciales, se autotitula como el guardián y defensor del orden existente; todos los conceptos científicos han de estar subordinados a los hechos, y su función única es la de revelar sus conexiones reales que representan un orden -- inexorable. Las leyes positivas, producto de la aplicación del método científico afirman, por lo tanto, el orden predominante como una -- base para negar la necesidad de uno nuevo.

(50) MARCUSE, H. Razón y revolución. p. 334

(51) COMTE, A. Primeros ensayos. p. 153

En la sociología de Comte, la sustitución de la especulación por la observación significa que se pone el énfasis en el orden en lugar de ponerlo en la ruptura del mismo; significa la autoridad de leyes naturales en lugar de la acción libre, la unificación en lugar del desorden. La idea del orden tiene un contenido totalitario tanto en su significación metodológica como social. El énfasis metodológico se ponía en la idea de una ciencia unificada, mediante la formulación de principios universalmente reconocidos, que obtuviesen su suprema legitimidad únicamente del consenso voluntario de la élite intelectual que posee el entrenamiento y el conocimiento requerido. Los asuntos sociales, debido a su naturaleza compleja, deben ser tratados por un pequeño grupo encargado de formular un saber hacer, mediante el desarrollo de trabajos teóricos. De este modo, los temas más vitales, de gran importancia para todos, se ven retirados de la lucha social y almacenados para ser investigados en algún campo de estudio científico especializado. La unificación es un asunto de concordancia entre científicos, cuyos esfuerzos conducirán a un estado permanente y definitivo de unidad intelectual, donde todas las ciencias serán fusionadas en un esquema bien ordenado que sistematice todas las concepciones humanas, eliminando cualquier tipo de disidencia.

La élite intelectual de los científicos es la única autoridad responsable de determinar la teoría sobre la cual se dirige la acción colectiva, logrando con esto la armonía entre teoría y praxis necesaria para el desarrollo de la civilización. El conjunto de leyes generadas por la actividad científica deben ser aceptadas por toda la población como dogmas de acción invariables que deben ser obedecidos:

"¡Qué dulce es obedecer cuando se disfruta de la felicidad... de estar convenientemente eximidos de la urgente responsabilidad de la dirección general de nuestra conducta, por sabios y valiosos dirigentes!" (52)

El conocimiento adquiere, así, el carácter de un dogma moral necesario para la unificación de las conciencias individuales. Ya sea en su aspecto intelectual o moral dice Comte, "...se ha comprobado que en toda sociedad regular las nociones de bien o de mal destinadas a dirigir la conducta de cada quien en las diversas relaciones sociales, ...deben reducirse a lo que está prescrito o prohibido por los preceptos positivos establecidos y mantenidos mediante una autoridad organizada convenientemente y cuyo conjunto constituye la doctrina social directriz". (53) La educación, instrumento primordial para la consolidación del nuevo poder espiritual, debe partir de una virtud fundamental del ser humano: la fe en la certidumbre; es decir, la disposición a creer espontáneamente, sin demostración previa, en los dogmas proclamados por una autoridad competente.

Como resultado de estos planteamientos, el modelo pedagógico comtiano se basa en un ideal jerárquico y cerrado, gobernado por una élite cultural con la autoridad legitimada que le confiere un supuesto saber superior. A su vez, la praxis educativa se reduce a la transmisión e internalización de dogmas científicos y morales tendientes hacia la delimitación de los esquemas de acción del individuo. Si con los filósofos del iluminismo la enseñanza de la ciencia cumplía una función fundamentalmente crítica y transformadora, con Comte va a cumplir un papel eminentemente conservador. En este sentido, comparte las tesis de Bonald y De Maistre acerca de la incapacidad humana para transformar su realidad y, consecuentemente, sus ideas en torno a una educación para la resignación del hombre con respecto a su medio ambiente. De esta manera, las propuestas pedagógicas de este autor rompen con los nexos atribuidos anteriormente entre el saber, la crítica y la acción, sustituyéndolos por una visión fragmentada y unilateral del saber científico y de su función en el proceso de aprendizaje.

(53) COMTE, A. Cursos de Filosofía positiva. p. 439

V. EL FUNCIONALISMO PEDAGÓGICO DE E. DURKHEIM.

En 1880, con el establecimiento definitivo de la república democrática burguesa, es instituido el programa político-pedagógico de la fracción republicana de la burguesía, dando fin a la lucha en contra de los sectores tradicionales del antiguo bloque histórico. Este hecho fue resultado de una multitud de sucesos y movimientos, íntimamente vinculados con el proceso de consolidación del capitalismo industrial y al consecuente asentamiento de la hegemonía política de la clase dominante. Desde 1848, paralelamente a la proclamación de la República Constitucional, da inicio un proceso renovado de lucha entre las diversas fuerzas políticas, particularmente entre la fracción demócrata de la burguesía y el sector monárquico-conservador, por el control efectivo del sistema escolar y el establecimiento de su normatividad legal, sus lineamientos de orden político y sus formas organizativas. Esta lucha, en cuyo fondo podemos encontrar una verdadera pugna por el dominio de las instituciones privadas de la sociedad civil, va a durar casi cuarenta años, resolviéndose a favor de la fracción demócrata e imponiendo a la escuela los esquemas jurídicos, políticos e ideológicos del nuevo orden burgués.

Ya en 1848, fecha que señala el final de la política tradicional y el momento en que las masas trabajadoras empiezan a desempeñar un papel esencial en la lucha política europea, es posible identificar una serie de modificaciones sustanciales en el terreno de la educación. No obstante, las contradicciones de la República Constitucional (1848-50) hicieron imposible la institucionalización de las leyes educativas plasmadas en la constitución republicana particularmente de la Ley Carnot, que establecía la famosa tríada de la enseñanza gratuita, obligatoria y laica. Pero de la misma manera como la República dio inicio a las formas de dominación política modernas, señala también el comienzo de un nuevo programa político-pedagógico, conformado en torno a los ideales e intereses que representaba la nueva Constitución.

A partir de este momento, la fracción republicana de la burguesía representó el grupo más avanzado en cuanto a materia educativa existía, aglutinándose en asociaciones políticas en el seno del sistema escolar francés. Sus proclamas pedagógicas y su labor de difusión hacen patente su preocupación por la problemática educativa, así como su interés por conquistar el dominio efectivo de las instituciones escolares. Pese a que su período de control exclusivo fuera tan breve, los grupos republicanos comenzaron a conformar los contenidos legales, principios políticos y mecanismos organizativos a partir de los cuales establecía su lucha definitiva en contra de los sectores conservadores constituyéndose, a la vez, en una fuerza política real en el plano de las reivindicaciones educativas.

Bajo el período de gobierno bonapartista (1851-1871), en el cual la burguesía lleva a la perfección el poder ejecutivo con su correspondiente organización burocrática y militar, se puede observar -- una clara tendencia hacia la normalización nacionalizada del sistema escolar ejerciendo la represión en contra de los pocos centros de educación mutua que existían y cuyos maestros habían estado en los primeros puestos revolucionarios en la lucha de 1848. La tendencia a la -- centralización burocrática del bonapartismo, cuyas fuerzas militares y estatales se constituyeron en un cuerpo independiente de las masas populares, se manifiesta claramente en sus acciones dirigidas hacia el control absoluto de las actividades escolares; se trataba de que un -- mismo libro, un mismo horario, una misma lección y un mismo tipo de -- maestro sirviera para todo los niños, intentando uniformar y generalizar hasta los más nimios detalles. Este control totalitario del sistema escolar es ejercido también en contra del personal docente, vigilado por el cura de su colectividad y amenazado con ser despedido ante cualquier queja de sus inspectores. Con esto, se extiende el proceso de burocratización de la enseñanza iniciado por el primer Napoleón y que se dirigía hacia el control de los contenidos, personal docente, etc. que debían regir la acción educativa escolarizada.

Acompañando a estos procesos de burocratización se da un retroceso jurídico notable en el aspecto legal de la enseñanza, abriendo

de nuevo las puertas a las congregaciones religiosas. Este retroceso, aunado al control oficial permanente, elimina casi toda posibilidad de renovación de los sistemas escolares y posibilita a los sectores tradicionales recuperar el poder perdido con la revolución del 48, e implantar de nuevo la enseñanza religiosa abolida con la Ley Carnot. Las formas administrativas y organizativas tradicionales, producto de la maquinaria escolar echada a andar a finales del siglo XVII, van -- eliminando con los métodos simultáneos los métodos no institucionalizados que imperaban en las zonas rurales y que permitían el "libre" desarrollo de los niños campesinos.

No es sino hasta 1875, tras la derrota de la Comuna de París, que los republicanos van a obtener el control del sistema escolar. Al quedar asentada la verdadera hegemonía de la burguesía sobre el dominio de la clase obrera, perfeccionando el aparato jurídico con el régimen parlamentario fundado en el censo permanentemente organizado, da inicio el establecimiento de las más avanzadas fórmulas -- educativas de la burguesía industrial triunfante. En la nueva República va a ser generado un proceso de renovación del sistema escolar capitalista, tendiente a la consolidación de los nuevos marcos jurídico-políticos y a la reproducción de la sociedad moderna en su fase de integración monopólica mundial. En el año de 1875 Europa vivió la última ofensiva de la enseñanza libre confesional católica, que proclamaba la libertad en la enseñanza superior y la coexistencia legal de universidades libres junto a la universidad del Estado. Ante esta -- ofensiva el sector republicano, agrupado en torno a la "liga de la -- enseñanza", retoma la idea de la educación gratuita, obligatoria y laica aparecida en 1848 con la proposición de Carnot y logra convertir -- este proyecto en Ley en el año de 1880. Sólo hasta ese momento los partidarios de la educación "democrática" obtienen la victoria que -- buscaban desde hacía tanto tiempo. La Ley del 27 de febrero de 1880 -- modifica la composición del Consejo Superior de Instrucción Pública, -- que en adelante sólo comprenderá docentes elegidos por cooptación. -- Con esta Ley, sumada a la decretada en 1881 y que conquista la gratuidad de la educación, la fracción republicana asesta un último golpe a la reacción católica y centraliza al sistema educativo en manos del --

Estado. En 1882 se vota la obligatoriedad escolar, al mismo tiempo que se decreta el laicismo de las escuelas; la enseñanza religiosa es suprimida de los programas y reemplazada por lecciones de moral e instrucción cívica, etc.

En el marco de la formación económico-social francesa, con su forma de dominación democrática-burguesa, el problema de la educación revistió una función objetiva capital, eminentemente política, para el funcionamiento del Estado Moderno y para la constitución hegemónica de la clase dominante. En efecto, en el marco de esta formación, el Estado debía presentarse como garante del interés general en todos los niveles; como el contrato entre voluntades individuales libres e iguales, a pesar de que ratificaba la división de la sociedad en clases, la desigualdad y la esclavitud en la sociedad civil*. De allí resultaba que las clases dominantes y el Estado Político, estructurados en clases hegemónicas y en Estado hegemónico, debieran elaborar y difundir un conjunto ideológico-político particular que tenía una función objetiva específica: "imponer al conjunto de la sociedad una -- concepción del mundo en la cual las clases hegemónicas fueran presentadas como representando efectivamente, en todos los niveles, el interés general de la sociedad, como entidades que detentan las claves de lo universal frente a los individuos privados". (54) Imponer una concepción en la cual esos individuos fueran presentados como unificados abstractamente en tanto que participan, en condiciones de "libertad e igualdad" y en todos los niveles, en una comunidad "nacional" bajo la égida de las clases hegemónicas, las que son consideradas como encarnación de la voluntad nacional.

A partir de 1871, con las modificaciones introducidas en la vida pública con el Estado burgués moderno, se vio la necesidad de -- presuponer, componer e imponer la imagen de una igualdad formal de individuos "idénticos", unificados abstractamente en la comunidad polí-

* En este contexto utilizamos el concepto de sociedad civil no en el sentido gramsciano, sino con el significado marxista clásico tal cual es retomado por Poulantzas.

(54) POULANTZAS, N. Hegemonía dominación en el estado moderno p. 34



tica, presentada como su propia sociedad. El papel político de las ideologías consistió en el hecho de privatizar la sociedad civil manteniendo su molecularización, y de indicar su unificación abstracta por parte de las instituciones objetivas del Estado político, es decir, estructurar la hegemonía de las clases dominantes. La función verdaderamente política de la ideología democrática, residió en el hecho de sustituir las relaciones molecularizadas de la sociedad civil por otra relación que vinculaba una pretendida "unidad" presu- - puesta a la "imagen-dios" de la clase dominante hegemónica.

Estas transformaciones en la praxis político-ideológica, - revirtieron en la escuela de dos formas fundamentales: en primer lugar, ésta emergió como una de las instituciones privadas más impor- - tantes de la sociedad civil* para el ejercicio del poder indirecto - de dirección intelectual y moral; y en segundo lugar, exigieron la - difusión e internalización de una ideología democrática que presup- - nía la igualdad y el derecho de todos al saber. La escuela irrumpen - en la nueva sociedad como una institución política y de masas que -- lleva la marca del Estado burgués; como un centro de poder del Esta- - do, cuya función sería la de elaborar e inculcar la ideología domi- - nante coadyuvando, así, en el proceso de dominación política y eco- - nómica. En este sentido, está vinculada al consenso, al mantenimien - to de las relaciones de la producción y, por lo tanto, a la reproduc - ción de las condiciones sociales de producción.

Paralelamente a estos procesos, la educación empieza a ser incorporada como un objeto específico de estudio de la teoría socio- - lógica, la cual había sido ya totalmente institucionalizada en la so - ciedad burguesa, tras haber demostrado su eficacia no sólo como una - justificación ideológica de las relaciones de dominio y explotación,

* Aquí utilizamos el concepto de sociedad civil en el sentido más - rígido dado por Gramsci, es decir, como el conjunto de los orga- - nismos vulgarmente llamados privados y que corresponden a la fun- - ción de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda la socie- - dad.

sino también como un arma eficaz de control político. La necesidad de reproducir fuerza de trabajo calificada, así como la de construir y mantener la hegemonía de las clases dominantes en las nuevas condiciones, convirtió a la educación en una de las preocupaciones fundamentales de los sectores intelectuales dedicados a analizar "la cuestión social". No es casual, entonces, el hecho de que Durkheim fuera llamado, desde su primera experiencia universitaria en Burdeos -- (1877) a enseñar "pedagogía y ciencias sociales", primera cátedra -- instituída en Francia de esta especialidad. Tampoco es una casualidad que fuera E. Spuller, ministro entonces de instrucción pública y promotor diez años antes del proyecto Ferry sobre la escuela, quien instituyera esta cátedra. La unidad nacional, los vínculos colectivos, la solidaridad social, son los puntos claves que articulan en ese momento el discurso sociológico. Ante la pérdida de las creencias religiosas que, según estos pensadores, eran capaces de aglutinar y unificar los intereses de los diferentes sectores sociales, se hacía necesaria la construcción de nuevos vínculos capaces de construir el fundamento moral de una moderna sociedad laica, ordenada, en constante progreso.

Ante la derrota de 1870 y la organización creciente de las masas populares, el problema educativo es retomado como el elemento clave de reconstrucción social. La unidad que Francia requería debía empezar a ser creada en la escuela, único medio capaz de hacer crecer y reproducir la nueva moral. En resumen, era menester buscar aquellos modos de convivencia social que permitiesen superar los conflictos existentes, sin volcar aquella estructura económica, social y psicológica que era el fruto de la "civilización occidental". El interés subyacente bajo las propuestas de los sociólogos de esta época, sigue una trayectoria única: "buscar y promover el progreso en el orden y en la integración del individuo en la sociedad hasta la superación de los conflictos entre individuo y grupo y entre grupos sociales (clases) contrapuestos". (55)

(55) BARACANI, N., En Educación como socialización. p. 10

El nacimiento y la construcción del hombre social, se convierten en la tarea fundamental del sociólogo y del intelectual. -- Orientar a los políticos a través de la sociología científica y educar dentro de la escuela para una vida en la sociedad, son los dos roles principales que debe asumir todo científico social. La consolidación de las condiciones económicas características del capitalismo expansionista no lograba borrar los recuerdos de la Comuna y establecer una alianza de clases que asegurara la tranquilidad de los -- grupos dominantes. Era necesario aún crear los mecanismos de reproducción de una "cultura colectiva" en la cual, con la colaboración -- de los intelectuales, todos los sectores se comprometieran en un pacto común: el desarrollo capitalista. De allí la importancia dada al estudio "científico" de la moral, la religión y la educación, que -- ocupa ahora un lugar prioritario dentro de la actividad sociológica. Era necesario explicar racionalmente la naturaleza de la solidaridad social, para evitar que la "inteligencia" se encontrara desprovista frente a su verificación; dentro de esta perspectiva, es donde ocupaban su lugar exacto el sociólogo y el pedagogo:

"Ambas actividades resultan indivisibles, ya que si es tarea del sociólogo... la construcción de la moral como ciencia positiva, será -- tarea del pedagogo la interiorización dentro del individuo de esa -- misma moral que, al no ser una cosa metafísica, sino histórica, llega a coincidir con aquellas normas que forman la base de la convivencia social y civil de las modernas sociedades industriales". (56)

Se produce, así, un interés particular por el estudio sistematizado de la problemática educativa y su incorporación al campo del conocimiento sociológico. Este interés, que rebasaba con muchos límites de una preocupación exclusivamente teórica, se manifiesta claramente en la obra de E. Durkheim quien, preocupado por las -- convulsiones vividas en el período revolucionario, encuentra en la -- educación el verdadero soporte de la vida constitucional. Su exhaustivo trabajo sobre diversas cuestiones educativas jugó parte importante en su obra general y, desde sus primeros estudios y actividades académicas, mantuvo una constante preocupación por los problemas pedagógicos. En la Facultad de Letras de Burdeos consagró durante --

(56) BARACANI, M. Op. Cit. p. 12

cinco años (1887-1902) una hora semanal al curso de pedagogía y en la Sorbona fue auxiliar de la cátedra de la educación en 1902, sustituyendo a M. Ferdinand Buisson en 1906. "Hasta su muerte, consagró a la pedagogía, por lo menos una tercera parte y, con frecuencia, dos terceras partes de su enseñanza: cursos públicos, conferencias para los miembros de la enseñanza primaria, cursos a los alumnos de la Escuela Normal Superior, etc." (57)

Al contrario de Saint-Simon y Comte, cuyas referencias a las cuestiones de índole pedagógica se hayan dispersas en sus textos, Durkheim publicó diversos ensayos específicos sobre estos problemas que podemos encontrar integrados en diversas recopilaciones y publicaciones. Además, siempre se planteó la necesidad de analizar la especificidad de la problemática educativa, a la cual le asignó un campo particular del conocimiento diferenciado, aunque a la vez integrado, con respecto a otras disciplinas. Si a esto le agregamos la labor de difusión que, a muy diversos niveles se propuso realizar, podemos comprender la riqueza de su obra pedagógica. Esta obra, debe ser vinculada con el esfuerzo que ciertos núcleos de intelectuales republicanos mantuvieron en las instituciones encargadas de la formación del personal docente, en las cuales se realizó un importante trabajo que tenía por objeto difundir sus ideas acerca de los caminos que debería seguir el aparato escolar francés. De este modo, podemos encontrar en la gran mayoría de los ensayos de Durkheim referencias directas y exhortaciones precisas en torno a problemas educativos de su época.

Esta relación de Durkheim con los grupos gubernamentales encargados de idear e implementar las reformas educativas plasmadas en la Constitución, nos permite identificar la íntima vinculación existente entre sus planteamiento teóricos y la filosofía educativa del gobierno republicano. Pero si bien Durkheim se autodenominaba un liberal auténtico desde el punto de vista político, volvemos a encontrar-

(57) PARSONS, T. Educación y sociología p. 9. (Prólogo escrito por Parsons para la primera edición inglesa de Educación y Sociología (Education and Sociology, Glencoe Illindis, the free Press, 1956).

en sus escritos las ideas del conservatismo pedagógico francés transformadas en teorías fundamentales de su sociopedagogía sistemática. - Esta aparente contradicción no es exclusiva de Durkheim, sino una - constante en la gran mayoría de los intelectuales de su tiempo. En - frentándose a dos "peligros" a la vez, las masas populares y la reac- ción monárquica católica, la burguesía esgrimió con todas sus fuerzas las banderas del pensamiento positivista, del cual conservó la noción del progreso, combinándolas con algunas de las ideas heredadas del pen- samiento conservador principalmente su temor a las grandes convulsio- nes, así como la importancia funcional dada a las instituciones y a - los valores tradicionales*.

El pensamiento sociopedagógico de E. Durkheim refleja, pues, no sólo las medidas de orden práctico que se manifestaron con la reno- vación del sistema escolar francés a partir del triunfo de la Repúbli- ca, sino también y en la misma medida los rumbos que habían tomado - las diferentes corrientes del pensamiento social europeo. En su obra se conjugan las diversas tendencias sociológicas que hemos venido ana- lizando, proporcionándonos una verdadera síntesis de la teoría pedagó- gica construída a lo largo de todo un siglo de luchas y avances. Con la lectura de este autor, que señala el momento en el cual la sociolo- gía de la educación nace como una disciplina oficial, damos fin a nues- tro recorrido histórico. De 1917, fecha en la que Durkheim muere, para - acá, su pensamiento ha seguido manteniendo una hegemonía casi absoluta en el campo de la investigación sociopedagógica y su nombre es invoca- do en todos los manuales y libros especializados en ésta área. Durkheim es, indudablemente, el gran clásico de la sociopedagogía; como tal, -- ha sido superado, criticado y estudiado. Su aportación principal con- sistió, precisamente, en haber legado una escuela definida de pensa- - miento que, continuándose en el estructural-funcionalismo, domina aún - el panorama de nuestro quehacer cotidiano: la investigación social.

* En el apéndice # III del trabajo titulado El "origen del funciona- - lismo", hemos expuesto con mayor detenimiento las relaciones exis- - tentes entre la obra de Durkheim y otras corrientes del pensamiento social de su época. Recomendamos, así, la lectura previa de este -- apartado, antes de pasar al siguiente inciso de este capítulo.

5.1 Ciencia, Sociología y Educación.*

5.1.1 La educación como hecho social.

Mostrando su fidelidad a los principios teórico-metodológicos que caracterizan su obra, y que constituyen el marco referencial desde el cual realizó la gran mayoría de sus estudios, Durkheim inicia su discurso sociopedagógico definiendo operacionalmente el hecho específico a analizar. Para cumplir esta primera tarea, realiza un examen crítico de las diversas definiciones empleadas para la caracterización del fenómeno educativo, rechazándolas por su carácter imperfecto y subjetivo. Todas estas definiciones, dice Durkheim, parten del postulado de que hay una educación ideal, perfecta, que vale para todos los hombres indistintamente; no obstante, la definición de este hecho social, como de cualquier otro, no puede partir de una idea a priori sino de aquellos elementos concretos y materiales que se presentan a la observación del investigador. Al hacer esto rompemos con las preconcepciones vulgares e ideológicas, para dar pie al estudio objetivo necesario a cualquier tipo de investigación. Así, es conveniente definir a la educación considerando a los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos y separar los caracteres que les son comunes; la reunión de estos caracteres, constituirá la definición buscada.

Tras analizar los aspectos particulares y generales de los procesos educativos, Durkheim llega a la fórmula siguiente:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado". (58)

* Por falta de espacio, nos hemos visto en la necesidad de incluir - en el apéndice Núm. IV el inciso referido al pensamiento sociológico del autor. De esta forma, remitimos a nuestros lectores a esta sección del trabajo, como lectura previa a este inciso.

(58) DURKHEIM, E. Educación y sociología. p. 70

La primera deducción que podemos obtener de esta definición, prosigue el autor, es que el fenómeno educativo tiene un carácter eminentemente colectivo y que, como tal, se manifiesta en forma de normas, costumbres e instituciones concretas y definidas. En tanto estas prácticas concluyen en un fin común, socializar a las generaciones jóvenes, y son impuestas al individuo sin que éste pueda transformarlas, debemos reconocer a la educación como un hecho social* y tratarla como cualquier otra "cosa":

"La educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales". (59)

Que la educación sea un hecho social, objeto de estudio de una disciplina, se reconoce, según el autor, en el poder de coerción externa que ejerce o que puede ejercer sobre los individuos y la presencia de este poder se reconoce a su vez por la existencia de una sanción determinada, por la resistencia que el hecho opone a toda actividad individual que pretenda violentarlo. De este modo, el interés conceptual de la sociopedagogía durkheimiana queda encerrado en los límites categóricos del deber ser, de la norma y del orden establecido. Pero, además, Durkheim supone que a través de esta definición y sus consecuencias lógicas ha roto, efectivamente, con las imprecisiones del conocimiento vulgar, asegurando un conocimiento objetivo. No obstante, el mismo Durkheim, al dar esta definición y no otra, está explicitando una teoría a priori, es decir, una ideología. Su concepción de la realidad como un modelo orgánico en equilibrio y su propia caracterización del hecho social anteceden la definición dada de la educación, determinando los rasgos y elementos comunes y observables a partir de los cuales va a ser construido el objeto de estudio de la nueva disciplina. Su manía por la norma y la autoridad,

* "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, E. Lecciones de Sociología. p. 12

(59) DURKHEIM, E. Educación y sociología.

así como su valorización por el orden social existente lleva a Durkheim a dar una definición muy particular de la educación, en la cual se identifica lo normal con lo real y se generalizan acciones sin reconocer su carácter diferencial e histórico.

Estas contradicciones que, como dice L. Goldmann, no son producto de una debilidad individual sino ... "De la perspectiva conservadora en la cual está implícitamente elaborada toda la sociología de Durkheim", (60) se manifiestan claramente en la construcción durkheimiana de la educación como hecho social y, por lo tanto, como un objeto específico de estudio que debe ser explicado. Partiendo de ciertos rasgos comunes y observables, elegidos en función de una teoría que pretende negar, el autor realiza una fórmula operacional cerrada y estática con pretendida validez universal, en tanto integradora de todas las acciones educativas. No obstante, al denominar como "objeto" de la educación sólo a aquellos elementos del orden fáctico que él elige, aquellas tendencias en acción que niegan su fórmula quedan oscurecidas y, cuando llegan a identificarse, son definidas como patológicas.

5.1.2 La ciencia de la educación.

Partiendo de la caracterización de la educación como un hecho social, Durkheim procede a determinar los lineamientos teórico metodológicos de la disciplina científica que habría de encargarse de su estudio. En primer lugar, realiza una distinción entre el término "educación" y el de "pedagogía". La primera consiste en acciones permanentes, mientras que la pedagogía consiste en teorías, es decir, en ciertos modos de concebir la educación y no de practicarla. En este sentido, la educación no es más que la materia objeto de la pedagogía y ésta la meditación hecha en torno de las acciones educativas. Además, si la educación se ha dado siempre y en forma constan

(60) GOLDMANN, L. La filosofía y las ciencias humanas. p. 25

te, la pedagogía aparece únicamente en ciertos momentos particulares. Esta situación de retraso de la teoría con respecto a la práctica se debe, según Durkheim, al hecho de que .."el hombre no reflexiona -- siempre, sino sólo cuando tiene necesidad de hacerlo y se encuentra en condiciones de poder reflexionar, lo cual no le es posible siempre y en todas partes". (61)

El retraso que tiene la reflexión pedagógica con respecto a la práctica educativa hace imposible pensar que en este momento -- exista una verdadera ciencia de la educación que cumpla satisfactoriamente con los cánones de la investigación científica. Hasta ahora, dice Durkheim, las teorías que han recibido el nombre de pedagógicas son simples especulaciones que ni persiguen la misma finalidad ni emplean los mismos métodos. "Su objetivo no consiste en describir o en explicar lo que es o lo que ha sido, sino en determinar lo que debería ser. No están orientadas ni hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir. No se proponen expresar con fidelidad ciertas realidades, sino promulgar unas cuantas reglas de conducta". (62) De allí que los teóricos de la educación se hayan abocado única y exclusivamente a la crítica, con un "espíritu revolucionario" que sólo conduce a la subversión sin ningún fundamento. Por -- tanto, existen dos tipos de especulación muy diferentes: la pedagogía y la ciencia de la educación. La primera no estudia científicamente los sistemas de la educación, pero reflexiona sobre ellos a fin de proporcionar a la actividad del educador unas cuantas ideas que -- la pueden dirigir; mientras que la segunda se propone saber cuál es la naturaleza de la educación, cuáles son las condiciones de las que depende y las leyes que han ido marcando su evolución a través de la historia.

La pedagogía requiere de la ciencia de la educación para avalar científicamente las conclusiones que deriva de la práctica, -

(61) DURKHEIM, E. "Naturaleza y método de la pedagogía", En Educación como socialización. p. 114

(62) IBIDEM. p. 116

es decir, necesita de ciertas teorías en las cuales pueda apoyar sus nociones precientíficas. Esta necesidad, se vuelve cada día más urgente y no puede ser aplazada para el futuro, esperando el desarrollo lógico del conocimiento científico, Ante la urgencia de restablecer el equilibrio roto en los sistemas educativos, no queda más remedio que reflexionar sobre los cambios que se imponen y llevarlos a cabo. Esta reflexión, aunque defectuosa, debe ir encaminada a reunir e interpretar el mayor número de hechos de acuerdo a nuestras limitadas posibilidades, a fin de reducir al mínimo las probabilidades de error:

"Lo único que se nos puede exigir entonces es que pongamos en obra todo lo que tenemos de ciencia, por muy imperfecta que sea, y de conciencia, a fin de prevenir los riesgos de la especulación en la medida que nos sea posible. Y precisamente en esto es en lo que consiste la función de la pedagogía". (63)

Atrapado entre su deificación a una ciencia de la educación que para él aún no existía y la necesidad práctica de proporcionar líneas de acción, Durkheim opta por proponer una "pedagogía sistematizada" que representaría el punto intermedio entre la especulación filosófica y la ciencia objetiva. Podemos decir que esta salida intermedia no es sino una forma de justificación ante sus propios principios metodológicos, que excluían la posibilidad de dictar normas de conducta. Si a la ciencia de la educación le está prohibido el interés por los resultados prácticos a la pedagogía no, y lo que Durkheim necesitaba era dictar normas que "iluminaran" y guiaran la actividad educativa antes que crear leyes científicas y universales. Como resultado de la falsa apreciación que hace del proceso de conocimiento, el autor comete el mismo "error" que tanto criticó en los pedagogos anteriores: proponer normas de conducta en base a lo que él supone debería ser la educación. Llámesele ciencia de la educación o pedagogía, el interés práctico de Durkheim queda claro: reflexionar sobre el arte del educador, compuesto sobre todo de "hábitos" e "instintos", para normar la actividad escolar de acuerdo a los principios derivados de una teoría definida.

(63) IBIDEM p. 119

Pero todo este rodeo no tiene como único fin la justificación de su propio discurso sino que pretende, sobre todo, desconocer las teorías pedagógicas anteriores, particularmente las de tendencias "libertarias" como son las de Rabelais, Montaigne y Rousseau. Era necesario descalificar por su falta de "cientificidad" a los - - "... filósofos de espíritu revolucionario que se han sublevado contra los usos de sus contemporáneos" (64); romper con la tradición crítica que mantuvieron los pensadores de la Ilustración. Partiendo de un modelo científico ideal, Durkheim realiza una severa crítica a los "filósofos" intentando negar la validez de sus planteamientos pedagógicos. Esta negación, muy semejante en sus formas y tendencias a la hecha por Comte a los "metafísicos", va encaminada a la exclusión de la razón como medida crítica de las instituciones escolares y a la eliminación de los aspectos filosóficos a partir de los cuales había sido tradicionalmente elaborada la teoría pedagógica.

Como medida contraria a la filosofía, Durkheim propone una serie de principios que, en su conjunto, definen la naturaleza del método pedagógico. En principio, la nueva ciencia de la educación se debe referir a hechos observables que guarden entre sí una cierta homogeneidad para poder ser clasificados en una misma categoría. Estos hechos deben ser estudiados para conocerlos, y exclusivamente para conocerlos, de un modo absolutamente desinteresado:

"La ciencia comienza en el momento mismo en que el saber, sea cual fuere, es buscado por sí mismo... dice lo que es; comprueba cómo son las cosas y se detiene allí. No se preocupa de saber si las verdades que descubre son agradables o desconcertantes, si las relaciones que ha establecido conviene que sigan siendo la que son o si sería mejor que fueran de otra manera. Su tarea consiste en buscar la realidad, no en juzgarla". (65)

Se trata, entonces, de conocer los hechos educativos tal cual se nos presentan sin juzgarlos o intentar modificarlos, es decir, de tratar a la educación como "cosa", como dato. Hacer esto, implica reconocer a la educación como algo externo a nosotros y que-

(64) IBIDEM. p. 35

(65) IBIDEM. p. 118.

nos es impuesta sin que la podamos transformar por nuestra voluntad:

"Se reconoce una cosa sobre todo porque no es posible modificarla mediante un simple decreto de la voluntad". (66)

El paradigma subyacente en esta regla es obviamente de corte positivista y está fundado en dos premisas esencialmente ligadas: a) La sociedad puede ser epistemológicamente asimilada a la naturaleza; b) la sociedad está regida por leyes invariables, independiente de la voluntad y de la acción humana. De estas premisas se desprende que el método de la ciencia de la educación puede y debe ser idéntico al de las ciencias de la naturaleza, que sus procedimientos de investigación deben ser los mismos y, sobre todo, que su observación debe ser igualmente "neutra", objetiva y científica. Las implicaciones ideológicas conservadoras y francamente contrarrevolucionarias de esta concepción son evidentes: dado que las leyes sociales son leyes naturales, la sociedad no puede ser transformada; en contra de los sueños revolucionarios, utópicos y negativos, Durkheim predice la aceptación del statu quo social:

"Así entendida, la sociología no será ni individualista, ni comunista, ni socialista, en el sentido que vulgarmente se da a estas palabras. Por principio, ignorará esas teorías a las cuales no podría reconocer valor científico, ya que tienden directamente, no a expresar los hechos, sino a reformarlos. (67)

Para Durkheim, la ingerencia de los juicios de valor en la investigación pedagógica se debe a una supervivencia no superada de los resabios metafísicos en los cuales se basan aún las ciencias sociales con respecto a las ciencias físico-químicas. Con esto, niega la especificidad de los objetos sociales de investigación de aquellos propios de las ciencias naturales, e intenta utilizar un mismo método a problemas y hechos radicalmente distintos.

(66) DURKHEIM, E. Las reglas del método sociológico. p. 52

(67) IBIDEM p. 57

5.1.2.1 El objeto y los métodos de estudio.

Una vez indicados los principios metodológicos iniciales - sobre los cuales habría de construirse la ciencia de la educación, - Durkheim procede a definir los tipos de problemas que debería de tratar. El primero de ellos se relaciona con la génesis de los siste--mas educativos, mientras que el segundo está vinculado a su funcionamiento. En ambos tipos de problemas se debe tender simplemente a - describir las cosas, investigar sus causas o determinar sus efectos, utilizando dos formas de explicación mutuamente interdependientes: - a) una explicación de orden causal que se relaciona con el plano temporal-genético de los fenómenos; y b) una explicación funcional vin--culada con el plano estructural o espacial, entendido éste como ordenamiento de lo social en un momento dado.

El análisis histórico de la educación comprende dos campos de trabajo que deben ser diferenciados: la historia de las teorías - de la educación y la historia de la educación misma. Ambas cosas --son tan distintas como la pedagogía y la educación, y deben ser estu--diadas por separado, pero considerándolas comunes en tanto hechos sociales que confluyen en un mismo fin. El estudio de estos hechos - debe partir de la realización de una tipología de las diferentes so--ciedades y sus correspondientes formas de educación. Una vez fija--dos los diversos tipos, sería preciso explicarlos buscando cuáles son las condiciones de que dependen las propiedades características de - cada uno de ellos y cómo se derivan los unos de los otros* Se ob--tendrían, entonces, ciertas leyes que dominan la evolución de los --sistemas educativos, así como las causas que han determinado este de--sarrollo, posibilitando la comprensión de la manera como se constituyeron las instituciones y el espíritu pedagógico.

* El mismo Durkheim dedicó mucha atención a la historia de las doctrinas de la educación reconociendo el interés de este estudio. - En los dos cursos sobre la educación intelectual, primaria y se--cundaria, tiene su sitio la historia de las doctrinas: la de Comenio, entre otras, le llamó la atención. Dejó planes de lecciones y notas de cursos que forman una historia de las principales doctrinas pedagógicas en Francia desde el Renacimiento. La revista de metafísica y de moral publicó un plan desarrollado de sus le--cciones sobre J.J. Rousseau, redactó íntegramente un curso de un año entero sobre Pestalozzi y Herbart.

El objetivo último del análisis histórico de la educación - debe ser, según Durkheim, la creación de proposiciones o leyes universales que hacen afirmaciones sobre determinados órdenes invariables - inscritos en un acontecer histórico de carácter evolutivo. Para lograr esto, la ciencia de la educación debe servirse del método comparativo, que es a ella lo que la experimentación a las ciencias naturales. En efecto, al aplicar este método, el sociólogo puede comparar sociedades del mismo tipo y también de tipos diferentes, con el objeto de observar las variaciones que presenta la institución o práctica educativa que se quiere conocer, lo que permitiría percibir las relaciones que unen a dos o más hechos sociales y establecer entre ellos una relación de causalidad.

Vemos cómo Durkheim propone un modelo histórico que supone un desarrollo gradual de las instituciones educativas y de las doctrinas pedagógicas hacia formas más diversificadas y avanzadas con respecto a las formas originales, las cuales tienden naturalmente a desarrollarse ocasionando el surgimiento de prácticas más complejas en su estructura y organización. En este modelo, ... "que intenta establecer la relación escuela-sociedad sin pasar por las clases, ni tampoco por la especificidad de estas mismas clases en distintas sociedades históricas... el llamado "sistema educativo" de la sociedad industrial, - es presentado como la culminación de un proceso continuo de crecimiento, llevado a cabo sin interrupción desde que el primer adulto enseñó al primer niño la técnica necesaria para recoger el fruto de un árbol o cazar el ave que habría de servirle de alimento". (68) El conflicto se encuentra relegado frente a la organización del cuerpo social y, en el límite, pierde su razón de ser. Lo que predomina es la defensa del orden progresivo y de las instituciones que lo expresan: es por eso que el mismo Durkheim aparece en ciertos momentos como defensor - de algunas instituciones educativas y doctrinas pedagógicas tradicionales.

(68) VASCONI, T.A. "Contra la escuela. Borradores para una crítica marxista". En cuadernos de educación No. 7, p.

El desarrollo histórico de la educación es visto como una ordenación definida de un conjunto de hechos accesibles al conocimiento sociológico. De esta manera, se presupone un acontecer histórico predeterminado naturalmente y que iría de lo más simple a lo más complejo en un proceso lineal y jerarquizado: el proceso histórico avanza en una dirección fijada de antemano conforme a pautas preestablecidas o siguiendo "leyes" inexorables. Lo único que podemos hacer es intentar encontrar estas leyes, mediante un análisis causal de las relaciones entre los diferentes hechos o, en todo caso, describir estos hechos tal cual sucedieron en la realidad limitándonos a realizar una cronología lo más objetiva posible. Este modelo explicativo se aleja del evolucionismo clásico reemplazándolo por un estudio "comparativo" de la sociedad y sus correspondientes sistemas educativos. En términos generales, el estudio funcionalista de la historia de la educación procuraba demostrar que las costumbres, relaciones e instituciones educativas habían persistido sólo por el hecho de que cumplían alguna "función" social, vale decir, por su utilidad del momento, aunque quienes participaban en ella no lo advertieran. Durkheim sugiere; así, que si los ordenamientos educativos persistieron y se desarrollaron, esto sólo era posible porque facilitaban intercambios que beneficiaban a todas las partes interesadas, es decir, contribuían en alguna medida y de algún modo al bienestar social.

Una vez comprendidas las medidas cómo se habían constituido las instituciones pedagógicas, Durkheim propone el estudio de los modos cómo éstas funcionan en el presente, esto es, cuáles son los resultados que producen y cuáles son las condiciones que hacen variar esos resultados. Para alcanzar este objetivo, sería necesaria una buena estadística escolar que registrara metódicamente cada una de las actividades desarrolladas en las escuelas:

"No hay ningún método pedagógico cuyos efectos no pudieran medirse -- del mismo modo, tomando como base, como es lógico, el supuesto de que se haya instituido previamente el instrumento necesario para un estudio semejante, esto es, una buena estadística". (69)

(69) DURKHEIM, E. Educación y sociología p. 76

En este pasaje el problema del método aparece ya íntimamente ligado al de las técnicas de investigación, las cuales empezaban a desarrollarse y a ganar un lugar privilegiado en el ámbito de las ciencias sociales*. Esta tendencia a la medición, al registro, que domina en la gran mayoría de las investigaciones sociológicas de Durkheim, es el resultado lógico de sus propuestas epistemológicas que -- confunden lo real con lo observable y a éste con lo cuantificable, es decir, con el dato, y que confunden, además, la objetividad con el método.

La ciencia de la educación se limitaría, así, a registrar y ordenar lo que llama "hechos" cosificando a los procesos educativos y a los sujetos que intervienen en ella sin considerar que lo dado, los hechos a que en virtud de sus métodos accede no son en sí nada últimos sino condicionados y que no son la realidad misma sino sólo su apariencia. Habría de preguntarnos, entonces, si efectivamente el registro y la comparación de los diferentes métodos pedagógicos nos permite comprender y explicar el papel que juegan en el interior de la dinámica social o sí, por el contrario, se trata de obtener información seleccionada sobre fenómenos aislados y fragmentados, la cual -- obtiene su "significancia" a través de una interpretación dogmática y lineal de causa efecto a partir de la cual se pretende explicar hasta el último de los detalles.

Por medio de esta metodología, Durkheim quiere llegar al estudio de la función que cumple la educación en la estructura social o, lo que es lo mismo, a establecer la funcionalidad o disfuncionalidad de las instituciones educativas con respecto al organismo social. De lo que se trata, es de determinar la correspondencia entre el hecho estudiado y el medio en el que se haya inmerso, estableciendo si efectivamente coadyuva o no en el proceso de equilibrio del cuerpo social. Bajo este interés, subyace una concepción organicista de la sociedad que el mismo Durkheim explicita en varias ocasiones, al compa

* Sobre las relaciones existentes entre la aparición de las técnicas estadísticas en las ciencias sociales y la constitución del Estado Moderno, recomendamos la lectura del libro de SHAW MARTIN. El marxismo y las ciencias sociales. México, Nueva Imagen, 1978.

rar a la sociedad con un animal complejo cuyo equilibrio depende del buen funcionamiento de los diferentes órganos que lo constituyen. -- Así, se intentaría analizar la adaptabilidad de las instituciones educativas con respecto a los demás órganos de la sociedad, estableciendo el grado de "normalidad" o "anomia" que guardan éstas en sus relaciones con los procesos tendientes al equilibrio social. Si la educación contribuye positivamente al establecimiento de la estructura social, es decir, produce efectos socialmente útiles en relación con su medio social estructuralmente organizado, podemos decir que es "normal"; pero si, por el contrario, no sucede así, podemos afirmar que existe un grado de anomia.

Las implicaciones prácticas de esta "ideología de la eficiencia", que se reduce a determinar el grado de funcionamiento de las instituciones con respecto a lo ya instituido, son obvias: si la educación no produce los sujetos que la sociedad necesita para desarrollarse equilibradamente entonces es anómica y, por lo tanto, debe ser "curada" para eliminar lo patológico que hay en ella. No importa cuáles sean los fines que esta sociedad persiga, ni cuáles los métodos que use para llegar a ellos, lo fundamental es producir sujetos que se adapten a lo establecido y que cooperen al buen equilibrio del organismo social. Si esto no es así, se hace necesario reformar -nunca transformar-, las prácticas empleadas y adaptarlas a las condiciones exigidas por la sociedad.

5.2 Educación y sociedad.

5.2.1 Conciencia colectiva y acción educativa.

Al igual que Saint-Simon, Durkheim rechaza la concepción de la sociedad como un simple conglomerado de seres vivientes cuyas acciones no tienen otra causa que la arbitrariedad de las voluntades individuales y propone una nueva concepción que ve a la sociedad como una verdadera máquina organizada, cuyas partes contribuyen todas de diferente modo al movimiento de la estructura social. Esta sociedad, que es el fruto de un proceso colectivo e histórico no se funda, según Durkheim, en los factores psíquicos derivados de la naturaleza humana, sino en combinaciones y asociaciones que dan como resultado la vida social. Si bien los caracteres generales de la naturaleza humana participan en el trabajo de elaboración de la vida colectiva, no son ellos quienes la suscitan ni los que le confieren su forma especial y distintiva; no hacen más que crear las posibilidades de su desarrollo:

"... Estas naturalezas individuales no son más que la materia indeterminada que el factor social determina y transforma. Su función consiste exclusivamente en estados muy generales, en predeterminaciones indefinidas, y por consiguiente plásticas que, por sí mismas, no podrían adoptar las formas características y complejas que caracterizan a los fenómenos sociales si no interviniesen otros agentes". (70)

Los individuos deben concebirse como los órganos o engranajes del organismo social, en tanto reciben de él toda su regulación, su posición, su ser, que debe calificarse como ser -en- el grupo. -- Así, el hombre no existe fuera de la agrupación, la cual adquiere figura de conciencia colectiva independientemente de las condiciones -- particulares en las que los individuos se encuentran colocados. Las representaciones colectivas; base de todo cuerpo social son, pues, -- algo muy distinto a las conciencias individuales, aunque se realice -- únicamente en los individuos: es el tipo psíquico de la sociedad, que tiene sus propiedades, sus condiciones de existencia y sus formas de desarrollo diferentes a las del individuo.

(70) IBIDEM. p. 118

En este sentido, para Durkheim el hecho social o conciencia colectiva es un hecho totalitario de grupo, eco en las conciencias, pero que sólo se oye en las conciencias agrupadas; inmanencia del todo a cada una de las partes. Es por esto que lo social es externo al individuo, y que su realidad consiste en un comportamiento colectivo que contiene manifestaciones repetidas y masivas que aparecen cristalizadas en formas políticas o en códigos y rituales, es decir, provisto de cosas fácilmente observables. Lo social significa, por lo tanto, sanción, norma o coerción frente a una naturaleza humana que, por sí misma, sería incapaz de florecer:

"En efecto, la sociedad no puede constituirse a no ser con la condición de penetrar en las conciencias individuales hasta formarlas a su propia imagen y semejanza; sin querer dogmatizar demasiado, se puede de todas formas decir con seguridad que muchos estados mentales, incluso de los más esenciales, tienen un origen social". (71)

Esta particularidad del organismo social, que lo hace diferente de las demás especies, tiene su explicación en la dualidad constitucional de la naturaleza humana. En todo hombre coexisten dos seres sustancialmente diversos, independientes el uno del otro, e incluso muchas veces en conflicto entre sí. Por una parte están las sensaciones y las tendencias sensibles; por otra está el pensamiento conceptual y la actividad moral. Cada una de estas partes gravita en torno a un polo que le es propio, oponiéndose entre ellos. La primera parte, conformada por los apetitos sensibles, es necesariamente egoísta: Tiene por objeto nuestra individualidad y sólo ella. Por el contrario, la actividad moral se reconoce por el hecho de que las reglas de conducta a la que se conforma son susceptibles de tener un carácter universal. Esta actividad persigue fines impersonales, ya que la moral se engendra en el desinterés, en la adhesión a una cosa distinta de nosotros mismos.

Esta misma dualidad, es reconocida también por Durkheim en el orden intelectual del hombre. Por un lado, están las sensaciones físicas que dependen totalmente de los organismos individuales; y por

(71) DURKHEIM, E. Educación como socialización. p. 37

el otro, están los conceptos que son siempre comunes a una pluralidad de hombres. Ambos aspectos de nuestra vida psíquica se oponen el -- uno al otro como lo personal a lo impersonal. Hay en nosotros un -- ser que no tiene ningún objeto más que a nosotros mismos, y hay también otro que es, ante todo, de la colectividad. Entre estos dos tipos de estados de conciencia existe un auténtico antagonismo provocando que nunca estemos completamente de acuerdo con nosotros mismos. De aquí se deduce que no nos sea posible consagrarnos a los fines morales sin chocar con los instintos y las inclinaciones de nuestro cuerpo, y que no exista acto moral alguno que no implique un sacrificio. Los ideales morales, producto de la vida del grupo, no -- pueden constituirse ni resistir sin penetrar en las conciencias individuales y sin organizarse en ellas de una forma duradera. Pero cada uno de nosotros imprime sobre ellos su propia huella, convirtiéndolos en elementos de nuestra personalidad.

Partiendo de estos elementos, Durkheim llega a plantear la hipótesis de que la sociedad tiene una naturaleza propia y, consiguientemente, exigencias totalmente diferentes de aquellas que están implicadas en nuestra naturaleza individual:

"Los intereses del todo no son necesariamente los intereses de la -- parte; por eso mismo la sociedad no puede formarse ni mantenerse sin pedirnos continuamente sacrificios que pesan sobre nuestras espaldas. Por el mero hecho de estar por encima de nosotros, nos obliga a que nos superemos a nosotros mismos; y superarse a sí mismo quiere decir, para un ser, salir en cierto modo de su propia naturaleza" (72)

Existe así, un aspecto de nuestro ser que nos impulsa al -- egoísmo y otro a la vida moral y colectiva; pero en tanto este dualismo no se puede resolver naturalmente, se hace necesaria una acción externa que se imponga al hombre y lo supere a sí mismo. De -- aquí la importancia dada a la acción educativa: es por medio de ella que las jóvenes generaciones son integradas a la vida social, es decir, son socializadas, formadas, transformadas en seres humanos. Toda sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo,

requiere de un sistema educativo que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. Este sistema normativo es independiente a los individuos y no es lícito apartarse de él sin tropezar con vivas resistencias que intentan contener las actividades disidentes. Esto sucede así, porque las costumbres e ideas que determinan el modelo a seguir no han sido creadas por nosotros individualmente, sino que son producto de la vida en común y expresan sus necesidades:

"Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a crear este conjunto de máximas que encuadran a la educación de hoy: toda nuestra historia ha dejado huellas de él, comprendida la historia de los pueblos que nos han precedido". (73)

Los modelos educativos dependen, por lo tanto, de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, de las condiciones industriales, etc., y no pueden salirse de esta serie de realidades que le preceden y a las cuales no pueden destruir ni transformar según su voluntad. La educación tiene que actuar conforme a los límites que estas realidades imponen al individuo, conduciéndolo dentro de ellas y procurando que no las transgreda.

La educación, considerada desde esta perspectiva, es a la vez una y múltiple. Es múltiple porque existen tantas especies diversas de educación cuantos son los diferentes ambientes sociales en una sociedad. Es una porque todas ellas reposan en una base común: inculcar en los niños, sea cual fuere la categoría social a la que pertenecen, cierto número de ideas, sentimientos y prácticas que constituyen el ideal de hombre de esa sociedad. Este ideal, que es al mismo tiempo uno y diverso, es el que constituye la base de la educación, la cual tiene como función suscitar en el niño: 1) cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2) ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyem. De esta manera, tanto la socie

(73) DURKHEIM, E. Educación y sociología p. 39

dad en su conjunto como cada uno de los ambientes particulares determinan este ideal que la educación tiene que realizar. A su vez, la realización de este ideal en los individuos no hace sino prepararlos para su propia existencia, sometiéndose a las exigencias de la vida social.

La necesidad que tiene toda sociedad de realizar una acción educativa permanente se deriva, según Durkheim, de su requerimiento de eliminar, mediante los procedimientos más rápidos, al ser social y egoísta que ha venido al mundo y sobreponerle otro ser, capaz de llevar una vida moral y social. Siendo así, la labor educativa no se limita a desarrollar el organismo individual en la dirección indicada por la naturaleza, sino que crea en el hombre un ser nuevo. Pero este acto no debe ser considerado como negativo para el individuo; por el contrario, él es el más interesado en que se dé esta sumisión ya que el nuevo ser que se va edificando de este modo representa lo que hay de mejor en nosotros, y que no podría florecer sino a partir de un impulso externo.

5.2.2 División social del trabajo, solidaridad orgánica y educación:

Ya habíamos mencionado antes cómo una de las cuestiones teóricas más importantes de la obra de Durkheim es aquella que se refiere a la elaboración de una tipología de las sociedades humanas. Esta preocupación, que subyace bajo la gran mayoría de los estudios del autor, lo llevó al establecimiento de dos categorías básicas a partir de las cuales clasificó a las diferentes sociedades: solidaridad mecánica y solidaridad orgánica. Ambas categorías, fueron construidas mediante la elección de ciertos caracteres considerados como particularmente esenciales para el equilibrio y el desarrollo social, los cuales permitieron determinar las propiedades características de todos los tipos sociales. Una vez determinadas estas características Durkheim se propuso conocer la sociedad más simple entre todas y - -

avanzar progresivamente hasta la sociedad moderna, que representaría el grado más avanzado de desarrollo y complejización.

Para determinar las propiedades características de los tipos sociales, Durkheim propone el estudio del número de elementos -- componentes de una sociedad y del modo cómo se combinan estos elementos para constituirse en un todo formado por partes unidas unas con otras. A la relación objetiva que une las partes con el todo se le denomina solidaridad, la cual varía según una sociedad se encuentre en un estado u otro de su desarrollo. La sociedad más simple de todas, aquella que no comprende a ninguna más simple que ella y a partir de la cual podría seguirse el curso de la evolución social, es la horda. A partir de este protoplasma del reino social, que es la base natural de cualquier clasificación, Durkheim distingue tantos tipos fundamentales como maneras según las cuales se combina la horda consigo misma y según las maneras en qué estas se combinan entre sí.

Los tres primeros tipos sociales: horda, polisegmentarias simples, polisegmentarias compuestas, se caracterizan por tener solidaridad mecánica, es decir, por estar compuestas por segmentos homogéneos y similares entre sí. En estas sociedades, que están constituidas por una superposición de elementos, lo que une a los individuos es su semejanza. No hay, o es muy escasa, división del trabajo, y los sentimientos y los valores individuales no existen o, más exactamente, son comunes a todos los miembros de su colectividad; su objetivo no es el individuo o cosas individuales, sino cosas colectivas. "La solidaridad mecánica implica una cuidadosa reglamentación por parte de la conciencia colectiva de los actos, creencias y sentimientos de cada individuo; la mayor parte de la vida de cada uno de ellos está regida por imperativos y prohibiciones sociales: cualquier transgresión suscita una reacción vivísima de la sociedad, puesto que con ella se están violando sentimientos colectivos". (74)

Por el contrario, los tipos sociales con estructura orgánica son opuestos. Están compuestos no por una repetición de segmen-

(74) RODRIGUEZ, ZUÑIGA, L. Para una lectura crítica de Durkheim - p. 29

tos similares y homogéneos, sino por un sistema de órganos diferentes, cada uno de los cuales tiene una función específica y está compuesto a su vez de partes entre sí. Además, no sólo es que los elementos no sean de la misma naturaleza, sino que están dispuestos de manera diferente. Ni están yuxtapuestos linealmente ni encajonados unos en otros, sino coordinados y subordinados entre sí en torno a un órgano central que ejerce una función moderadora. Frente a la semejanza, es la diferenciación la que aquí es característica. Los individuos son diferentes entre sí, desarrollan tareas diferentes y específicas; los valores y sentimientos personales se distinguen netamente, se reconoce al individuo y a su autonomía personal.

Esta dualidad entre ambos tipos de solidaridad, ha llevado a varios intérpretes de la obra de Durkheim a afirmar que la solidaridad orgánica implica negación de elementos tales como la conciencia colectiva, la autoridad moral, etc., como si todo ello fuese para Durkheim exclusivo y característico de la solidaridad mecánica y que, por tanto, habría de desaparecer conforme se fuese propagando y afianzando la orgánica. No obstante, consideramos que no hay base alguna para afirmar que tal era la concepción inicial durkheimiana. Para resolver esta cuestión, hay que recordar la afirmación básica de Durkheim, según la cual la sociedad es algo distinta del individuo y de la suma de los individuos y es ella quien genera las normas morales capaces de regular la conducta individual y de posibilitar la cohesión social. Si esto es así, la cuestión hay que plantearla en términos de ver cómo en uno y otro tipo de solidaridad se relaciona el individuo con esa vida moral que produce la sociedad.

Desde esta perspectiva, el problema puede encontrar la solución siguiente. En la solidaridad mecánica, el contenido de la conciencia colectiva hace altamente inconsciente al individuo de su calidad. Cada individuo se relaciona directamente con la sociedad, es decir, se conecta sin intermediarios con la vida moral y con la vida material. Las sociedades diferenciadas producen solidaridad orgánica, pero ésta no es disolución de la conciencia colectiva, sino-

modificación de su contenido. La relación individuo-sociedad ya no es directa: se interpone el grupo profesional, elemento de diferenciación entre el tipo social y el individuo. La distinción entre lo "público" y lo "privado", entre la sociedad y el individuo, es ahora elemento básico de la conciencia colectiva. Con esa distinción, las ideas de individuo y de derechos individuales, de autonomía personal, de inteligencia, surgen como hechos morales y no como negadores de moral. Es la propia sociedad, en tanto generadora de vida moral, quien ha producido todo ello, y es precisamente la dependencia del individuo con respecto a la integración social, lo que ha creado la condición misma de una vida individual autónoma.

Los procesos de cambio que producen el paso de una solidaridad a otra están determinados, en primer lugar, por el incremento del volumen y densidad de las sociedades. Por volumen, noción cuantitativa, Durkheim entiende el aumento del número de individuos que forman la sociedad. El concepto de densidad tiene dos dimensiones: material y moral. La densidad material se refiere al proceso de supresión de espacios vacíos entre los miembros de la sociedad, mientras que la moral, inseparablemente unida a la anterior, es una mayor y más intensa interacción social: más próximos y mejor relacionados entre sí, los individuos crean mediante sus contactos un ritmo de vida social más rico. Se crea, también, una nueva y más compleja división social del trabajo, con su consecuente diferenciación y creación de nuevas funciones imponiendo la necesidad de admitir las diferencias interindividuales. Pero estas diferencias individuales y subgrupales que se crean en el interior de la sociedad total, no producen relaciones antagónicas, porque todos ellos son elementos de esa unidad más amplia que es la sociedad: las ideologías, teorías, etc., que produzcan a partir de esa asociación no pueden ser medio de dominación política y social de unos sobre otros, ni fenómeno social pensable a partir de la existencia de contradicciones antagónicas existentes en el seno de la sociedad, sino algo generado por la sociedad total y expresivo tanto de la riqueza y unidad de ésta, como de su capacidad de nuevos ideales.

La división social del trabajo no crea, por lo tanto, antagonismos sociales, sino que da origen a una forma superior de solidaridad:

"Los servicios económicos que puede rendir son insignificantes comparados con el efecto moral que produce, y su verdadera función es -- crear en dos o más personas un sentimiento de solidaridad. Cualquiera que sea la manera como se obtenga el resultado, su propósito es -- crear cohesión entre amigos y marcarlos con su sello". (75)

Esta tesis, tomada de Saint-Simon, ve en el incremento de la división del trabajo una forma de complejización de la vida social que reclama una organización de la sociedad basada en el reconocimiento de la diferenciación de las funciones sociales y, consiguientemente, de los individuos que la desempeñan: así como aquellas no son intercambiables entre sí, así tampoco éstos pueden confundirse. Desde otra perspectiva, es el grupo ocupacional lo que prevalece, borrándose progresivamente la importancia de los vínculos familiares y territoriales: en la sociedad moderna, la conexión entre individuos y sociedad global se realiza a través del intermediario de la función social que cada cual desarrolla. Pero esto no equivale, en absoluto, a afirmar la desaparición de la conciencia colectiva. Lo que Durkheim propone es que la sociedad ya no aparece como una masa homogénea, sino que los individuos se distinguen unos de otros y que se diferencia lo público de lo privado: que la conciencia colectiva cambie de contenido no implica afirmar que desaparece. Cada individuo, al tiempo -- que ve incrementada la autonomía de su esfera personal, depende, precisamente por lo específico de su función, de los demás y de la sociedad total, a la postre productora de la noción de individuo y de los derechos que le acompañan y única garante de que el proceso no se detendrá.

Es claro que, para Durkheim, es precisamente la interdependencia de los individuos que produce la división del trabajo la base sobre la que se eleva la nueva solidaridad anclada básicamente en torno al carácter sagrado del individuo y de sus derechos. De esta manera,

(75) DURKHEIM, E. Sobre la división del trabajo social p. 56

la división del trabajo social, producto de la vida social, es, al mismo tiempo, la condición para el desarrollo del individuo y la fuente de la solidaridad social, creando también la base del orden moral:

"Los lazos que unen al individuo con su tierra natal, con las tradiciones que el pasado ha legado, con las costumbres colectivas del grupo, se debilitan a medida que se avanza en la evolución social... No desparece por ello sin duda, cualquier rastro de conciencia común: siempre habrá, al menos, ese culto a la persona, de la dignidad individual, del que hemos hablado, y que es hoy para tantos espíritus el único punto de unión". (76)

De aquí se desprende, entonces, el carácter único y múltiple de la educación: por un lado, es necesario internalizar en todos los individuos ciertas pautas comunes necesarias para la vida social y, por el otro, es requisito indispensable diferenciarlos de acuerdo a la función particular que cumplen en la sociedad. Existe así una educación general, que tiende a la homogeneidad de todos los miembros de la sociedad, y una serie de educaciones especiales encaminadas a la reproducción de hábitos, estados mentales y particularidades físicas de cada grupo social:

"La sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando a priori en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda clase de cooperación. La educación asegura entonces la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma". (77)

En los tipos sociales menos evolucionados la diversificación de los modelos educativos era determinada por las castas o por el ambiente social específico en las cuales habían nacido los individuos. Por el contrario, dice Durkheim, en las sociedades modernas la diversidad pedagógica se da en función de las ocupaciones existentes en la organización social. En efecto, toda profesión constituye un ambiente sui generis, que requiere aptitudes y conocimientos particulares, donde reinan ciertas ideas, ciertos usos, ciertas maneras de ver las cosas; y puesto que el joven tiene que ser preparado con vistas a la fun

(76) IBIDEM. p. 95

(77) DURKHEIM, E. Educación y sociología. p. 30

ción que estará llamado a desempeñar, la educación, a partir de cierta edad, no puede ya seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que es aplicada. Es por este motivo que en los países civilizados, en donde se tiende cada vez más a la diferenciación y a la especialización, se hace necesaria la constitución de diferentes tipos de educación que desarrollen en todos los individuos los conocimientos y las habilidades que requieren para el mejor desempeño de su función social.

Pero al mismo tiempo que se generan diversos tipos especiales de educación, prosigue Durkheim, es importante proporcionar una formación común a todos los miembros de la sociedad, que trasmita e inculque aquellas ideas, sentimientos y prácticas necesarias para la creación de una unidad moral básica:

"En el curso de nuestra historia se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diferentes facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que están en la base misma de nuestro espíritu nacional. Toda la educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que conduce a las carreras liberales como la que prepara para las funciones industriales, tiene la finalidad de fijar esas ideas en la conciencia". (78)

Durkheim no deja de reconocer el carácter injusto de este hecho, que segrega a los individuos de acuerdo a su condición social desde su mismo nacimiento. Pero esta situación no es para él producto de la división social del trabajo ni de las desigualdades de clase, sino del estado anómico en el que viven transitoriamente los países avanzados. Los cambios vertiginosos que habían sufrido estas sociedades en lo que respecta a su organización interna, produjeron una serie de desequilibrios que han impedido la asociación armónica de los diferentes órganos que conforman la estructura social y han producido cierto tipo de injusticias que, de ninguna manera pueden ser calificadas como antagonismos de clase. Estas injusticias, son resultado de algunas "desigualdades exteriores" que producen desacuerdo entre las capacidades naturales de los individuos y la función social que desempeñan: por elementos ajenos a la división del trabajo, los

individuos parten de situaciones iniciales desiguales y se ven obligados a desempeñar funciones que no les satisfacen, a no desarrollar enteramente la fuerza social que cada cual lleva en sí. De aquí que... "las clases inferiores no estén satisfechas con el papel que la ley o la costumbre les asigna, que aspiren a funciones que les están prohibidas e intenten desposeer de ellas a aquellos que las ejercen". (79)

Si la institución de las clases o de las castas da lugar a veces a la existencia de tensiones en lugar de producir solidaridad, se debe ello a que la distribución de funciones sobre la que reposan no responde ya a la distribución de los talentos naturales. Durkheim no se dirige, pues, contra el hecho de la desigualdad social, sino -- contra el hecho de que las desigualdades sociales no sean reflejo de las desigualdades naturales. Lo que se reclama como necesario no es la supresión de una organización jerárquica de las funciones y de la lucha por ocupar las superiores, sino que participen en la lucha en "igualdad de condiciones". En suma, cuando Durkheim reclama que la división del trabajo se produzca espontáneamente, lo que pide es lo siguiente: que la sociedad se organice de forma tal que las desigualdades sociales expresen las desigualdades naturales. De ahí, por ejemplo, la insistencia de su crítica contra la institución de la herencia:

"La transmisión hereditaria de los bienes basta para que las condiciones en que se desarrolla la lucha sean totalmente desiguales, porque establece en favor de unos ventajas que no tienen por qué corresponder necesariamente con su valía personal". (80)

De estas consideraciones, se desprenden las críticas hechas por Durkheim a las "injusticias" de la selección y diversificación -- educativa, las cuales eran consideradas, por otro lado, como acciones -- indispensables para el equilibrio social. Las desigualdades "externas" a la división del trabajo, dan como resultado ciertas injusticias en los procesos educativos, en tanto imponen a los individuos -- una diversificación que no está basada en las aptitudes individuales.

(79) DURKHEIM, E. La división del ... p. 104

(80) IBIDEM p. 149

Durkheim nunca concreta el carácter de estas injusticias, y cuando -- las menciona se sumerge en una serie de contradicciones de las que su discurso no sabe dar razón y que producen ambigüedades y vacíos.

La igualdad de condiciones aparece como una igualdad física que considera las capacidades y las aptitudes personales como el parámetro a partir del cual se debería realizar la diversificación. -- Durkheim coloca a la escuela de un lado, y de otro a la totalidad de los individuos que ingresan a ella y a los que ésta educa según sus respectivos méritos. Más esta representación homogénea no dice nada con respecto a la situación económico-social de los individuos, ni -- tampoco nos dice nada de la acción que la familia y los grupos primarios ejercen sobre cada uno de ellos, elementos que los diferencian -- entre sí, pulverizando esa homogeneidad. Además, si el proceso de socialización ha de entenderse aquí en el sentido de que la sociedad -- forma a sus miembros a partir de las necesidades de la estructura de sus funciones, no aparece entonces por ninguna parte el problema de -- la igualdad: producir individuos que posean las aptitudes necesarias para desarrollar ésta o aquella función es algo que no implica de nin -- guna manera el tema de la igualdad. En otras palabras, el acuerdo en -- tre las aptitudes individuales, la función que se desempeña y la -- igualdad de oportunidades, son cuestiones distintas en el discurso -- Durkheimiano y, por tanto, aquel no tiene que producir ésta.

5.3 La educación moral.

Si bien es cierto que para Durkheim el paso de la sociedad -- arcaica a la sociedad moderna constituía un proceso evolutivo inevita -- ble, nunca dejó de reconocer la existencia de situaciones anómicas -- en las que no se desarrollan los lazos productores de solidaridad so -- cial, obstaculizando la realización de este nuevo tipo de sociedad -- que es la sociedad orgánica. En tanto el contacto esporádico entre -- los distintos órganos que implica la división del trabajo no es sufi --

ciente para crear normas capaces de regular de manera permanente y estable a los diferentes órganos sociales, se crean situaciones anómicas que deben ser estudiadas con el fin de precisarse científicamente las medidas capaces de corregirlas.

La rapidez de la evolución social dificulta, según Durkheim, la emergencia de nuevas formas organizativas y de nuevas normas morales, al mismo tiempo que vuelve inadecuadas las ya existentes a las necesidades diferenciadas. Esto trae como consecuencia una ausencia de organización y de moral, términos ambos que, en Durkheim, se implican tan estrechamente que en muchos lugares vienen a funcionar como sinónimos. Falta de organización y de normas morales, los individuos y los grupos sociales viven en una especie de vacío que imposibilita la existencia de solidaridad social. Por otro lado, cuando aparecen en la historia, las sociedades orgánicas tienden a utilizar los marcos sociales y las representaciones colectivas ya existentes, y -- que sin embargo no están adecuadas a ellas puesto que han sido producidas por sociedades segmentarias. Surgen de ahí, inevitablemente, desajustes y fricciones en el sistema social, se agudizan tensiones entre lo institucionalizado y lo que quiere emerger, y se crean vacíos tanto en la organización material de la sociedad como en el repertorio de normas morales que enuncian los tipos de conducta necesarios para la existencia de solidaridad social. A su vez, la ausencia de normas va acompañada de una falta de autoridad capaz de imponerlas, hecho que crea un desequilibrio en las relaciones regulares de la estructura social, ya que mientras no se tenga una autoridad no se pueden obtener reglas que regulen a los diferentes órganos:

"Si bien es cierto que las funciones sociales tienden espontáneamente a adaptarse unas a otras siempre y cuando mantengan entre sí relaciones regulares, ese modo de adaptación sólo deviene regla de conducta cuando un grupo lo consagra con su autoridad. Una regla no es sólo un modo habitual de obrar, es también, y sobre todo, una manera de actuar obligatoria, esto es, independiente del arbitrio individual".
(81)

Pues bien, dice Durkheim, en las sociedades modernas ni las funciones mantienen esas relaciones regulares, ni hay autoridad so-

cial capaz de imponerlas. Desde esta perspectiva, el problema fundamental de las sociedades evolucionadas es cómo conseguir que una forma de organización social basada en una extrema diferenciación de funciones tenga la coherencia material y moral necesaria. Si no se soluciona tal situación, la consecuencia es que los individuos y los grupos viven en un estado de anarquía material y de vacío moral que termina pulverizando la solidaridad social: la interdependencia de las funciones sociales y la interacción entre individuos y grupo no generan vida moral, los intereses estrictamente particulares y el egoísmo son el único objetivo que los factores sociales se proponen. En definitiva, el verdadero problema de la sociedad moderna es el de reconciliar al individuo y los derechos individuales que han surgido tras la disolución de la sociedad tradicional con el mantenimiento de orden moral, sin el cual la sociedad no puede existir:

"La estructura de nuestras sociedades han experimentado en muy poco tiempo cambios muy profundos. Han superado el tipo segmentario con una rapidez y unas proporciones sin igual en la historia. La moral se ha debilitado sin que la moral del orgánico haya progresado lo suficiente como para colmar ese vacío que existe en nuestras conciencias. Nuestra fe sufre trastornos; la tradición ha perdido su fuerza; el juicio individual se ha emancipado del juicio colectivo". (82)

Esta problemática de la teoría durkheimiana, está íntimamente ligada con los procesos políticos e ideológicos por los que atravesaba la sociedad francesa en los últimos años del siglo XIX, y que se concentraban en un punto capital: preconizar la libertad y la igualdad política formales de los ciudadanos respecto de un Estado fundado en el interés general del pueblo -nación-. El "individuo desnudo", agente de la producción que es lanzado a la libre competencia, es, al mismo tiempo, "sujeto" jurídico, ciudadano único con derechos y deberes; de aquí el carácter "privado" de su existencia, pero este carácter privado, producto del aislamiento propio de sus condiciones de vida económica y de los agentes instaurados en individuos-sujetos jurídicos y políticos, se opone a las instituciones políticas "representativas" de la unidad de esos sujetos. Era necesario, entonces reconstruir una unidad basada en la ideología dominante, para que la clase en el poder se consolidara como clase hegemónica, es decir, para que-

podiera ejercer la dirección intelectual y moral de la sociedad. De ahí la preocupación de Durkheim para crear una integración moral que legitimara la autoridad del Estado y la hiciese ver como el garante necesario para la regulación de los intereses individuales.

Las observaciones de Durkheim sobre la fragmentación y la unidad conciernen, así, a la relación del Estado de su época con la lucha política de clases a la cual siempre negó su existencia. Toda su teoría está encaminada a la justificación de la diferenciación social y a la proposición de soluciones "morales" a las relaciones de lucha que produce esta diferenciación. El trasfondo ideológico de todo su análisis viene constituido, pues, por un modelo de sociedad basado en la necesidad de integración, un modelo basado en la regulación por la autoridad social de la conducta y modo de pensar del individuo y de los grupos sociales.

La integración social ideal para Durkheim es aquella que se fundamenta en la autoridad moral de los órganos "reguladores" y que controla los actos y pensamientos de todos los individuos incapaces de realizarse si no es por las diversas formas de obligación que la sociedad les impone: sólo cuando el individuo tiene firmes raíces en un sistema de autoridad social y moral, es posible la libertad política.

Nos explicamos, entonces, la importancia asignada por Durkheim a los hechos morales y jurídicos que produce la sociedad en tanto conciencia colectiva. Es en estos hechos donde se concretiza lo que hay de verdaderamente humano en el hombre y donde se fincan las acciones organizativas de toda la estructura social. Sin ellos la existencia de la sociedad sería impensable ya que marcan los límites del individuo, establecen cuáles deben ser sus contactos con sus asociados, delimitan el punto donde empiezan las intromisiones ilegítimas y cuáles son las prestaciones efectivas que debe al mantenimiento de la comunidad, etc. En suma, para Durkheim, la vida social es, ante todo, vida moral, y su funcionamiento equilibrado depende totalmente de la autoridad moral que se tenga entre las distintas --

corporaciones y grupos sociales. Es por esto que le va a dar tanta relevancia a la educación moral; como medida terapéutica para la eliminación del estado patológico en el que viven transitoriamente las sociedades modernas.

La educación moral aparece en Durkheim como un antídoto en contra de la desintegración social causada por los avances materiales, es decir, como medida eficaz en contra de los estados anómicos que obstaculizan el desarrollo de los lazos productores de solidaridad orgánica. En este sentido, las escuelas son vistas como las guardianas por excelencia de la integración nacional, en tanto instituciones corporativas encargadas de socializar a las jóvenes generaciones y de internalizar en ellas las reglas que determinan los deberes que los hombres tienen los unos hacia los otros. Pero esta función de la escuela y de la educación en general no podría darse, para Durkheim, si no a través de ciertos procesos de innovación de la escuela misma y de sus métodos pedagógicos tradicionales. Efectivamente, los sistemas escolares se encontraban, para él, en un estado de crisis como resultado de cambios ocurridos en la estructura social, y ante los cuales no han sabido dar respuestas definidas y acordes. Desde el siglo XVIII, dice Durkheim, empiezan a manifestarse en la pedagogía nuevas tendencias que generan una lucha en contra de los métodos y doctrinas tradicionales. Esta lucha cobra toda su fuerza en el siglo XIX, sin lograr suprimir el viejo sistema ni implantar definitivamente el nuevo, creando, así, una grave confusión que ha conducido a la dispersión. Todos se dan cuenta de que los antiguos sistemas no pueden seguir manteniéndose, pero, a la vez, no se sabe con claridad a partir de dónde deben ser reestructurados:

"Ciertamente, no puede olvidarse el glorioso pasado del humanismo, los servicios que prestó y aún sigue prestando; sin embargo, es difícil evitar la impresión de que, en cierto modo, el humanismo está sobreviviéndose a sí mismo. Pero, por otro lado, ninguna fe nueva ha venido hasta ahora a reemplazar la que desaparece. Resulta que el maestro se pregunta muchas veces con intranquilidad, para qué sirve y a qué tienden sus esfuerzos; no ve con claridad cómo sus funciones se ligan a las funciones vitales de la sociedad. De aquí, una cierta tendencia al escepticismo, una especie de desencanto, un verdadero malestar moral, en una palabra; que no puede desarrollarse sin peligro". (83)

(83) DURKHEIM, E. Educación y sociología p. 178

Esta situación de crisis, se manifiesta de forma particularmente grave en lo que respecta a la educación moral, haciéndose urgente mantener una atención especial a este problema. Esta atención es tanto más urgente, cuanto que todo aquello que... "puede disminuir la eficacia de la educación moral, todo lo que hace incierta su acción, amenaza a la moralidad pública en su misma raíz". (84) Es por esto que, en La educación moral, Durkheim se aboca a la determinación de las características que debía tener el nuevo credo pedagógico, así como a establecer los fines a los cuáles éste debería atender para coadyugar en el proceso de conformación de la nueva sociedad.

Al igual que los pensadores tradicionalistas, Durkheim acaba por resolver los conflictos sociales en el campo de la moral, del deber ser, atribuyéndole a esta categoría abstracta tanto las causas como el remedio de los malestares sociales. De este modo, no es casual que su problemática sociopedagógica sea resuelta por medio de un panteísmo laicizado que antepone a la vida moral como el terreno privilegiado de la praxis educativa. El pensamiento pedagógico de Durkheim queda, pues, encerrado en los límites de lo moral, de la norma convertida en ley por la tradición, las instituciones y la sanción. Es lógico, entonces, que su objetivo sea el de encontrar una nueva educación diferente a la religiosa pero que, al igual que ésta, sostenga la unidad necesaria para el mantenimiento del orden social. Este objetivo se deriva, además, del aprecio que siempre tuvo el autor por el modelo pedagógico medieval, único capaz de mantener y reproducir una unidad moral centralizada en el poder papal. Se trata, así, de respetar los elementos constitutivos de las formas morales tradicionales, enriqueciéndolas con ciertas transformaciones que den respuesta a las causas que han producido el desarrollo de la sociedad:

"Hay que descubrir en el antiguo sistema las fuerzas morales que estaban ocultas bajo formas que disimulaban a las miradas su verdadera naturaleza; hacer aparecer su verdadera realidad, y encontrar lo que deben ser en las presentes condiciones, pues ellas mismas no podrán-

permanecer inmutables. Preciso es, además, tener en cuenta los cambios que supone y a la vez suscita la existencia de una educación moral racional". (85)

Pero esta educación racionalista, objeto de estudio de la pedagogía durkheimiana, no se refiere a aquellas tendencias que, apoyándose exclusivamente sobre ideas, sentimientos y prácticas justificables por la sola razón, excluyen toda referencia a los principios sobre los cuales se basan las religiones reveladas. La racionalización de la educación no consiste, para Durkheim, en una simple eliminación de todo aquello que es religioso, sino en un reemplazamiento de esta disciplina moral por otra más acorde con las nuevas sociedades. Al quitar a la educación moral todos sus aspectos religiosos -- sin sustituirlos por otros, nos exponemos a eliminar a la vez elementos propiamente morales, proporcionando una formación empobrecida y religiosa. De aquí la necesidad de buscar, en el seno mismo de las concepciones religiosas, las realidades morales que están allí como perdidas y disimuladas; es menester descubrirlas, saber en qué consisten, determinar su propia naturaleza y expresarla en un lenguaje racional. Al hacer esto, desprendemos de las fuerzas morales sus símbolos sagrados y encontramos el medio de hacer sentir al niño la obligación moral contraída con su sociedad, sin recurrir a intermediario mitológico alguno.

Partiendo de esta postura, Durkheim se propone como intención rectora el análisis de los elementos de la moralidad y, así, definir las "disposiciones fundamentales" hacia los cuales debería tender la educación racionalizada. En primer lugar aparece el espíritu de disciplina, que engloba el sentido de regularidad y el sentido de autoridad característicos de toda acción moral. Por medio de esta -- "disposición" suprema de la educación, el niño aprende a regir sus -- acciones conforme a reglas preestablecidas, siguiendo normas prescritas que determinen la conducta. De esta manera, regulariza la conducta mediante hábitos fuertemente constituídos que actúan como fuerzas interiores del individuo. A su vez, el espíritu de disciplina, al reco

nocer al sistema de hábitos como un sistema de mandatos emitidos por una autoridad superior, inculca en el niño el respeto por las fuerzas morales, cuyo valor es más elevado que el suyo, obligándolo a inclinarse ante ellas.

El espíritu de disciplina, primer elemento de la educación moral propuesta por Durkheim, va acompañado de un segundo elemento: la adhesión al grupo social del cual es parte el individuo. Esta adhesión debe darse, en principio, a la sociedad política o patria, la cual tiene una verdadera preeminencia constituyéndose en el fin por excelencia de la conducta moral. Sólo cuando el individuo aprenda a encaminar sus actos a este grupo general se puede decir que éstos son realmente morales, en tanto han trascendido los límites de su propia existencia para inscribirse en la voluntad colectiva hacia el bien social. La caridad social colectivamente organizada debe imponerse sobre los actos individuales, agrupándolos y dirigiéndolos para que adquieran un carácter más elevadamente moral. De esta forma la disciplina moral llega a asumir dos fines fundamentales; uno en dirección al individuo, para que realice una conducta regular, y el otro en dirección a la sociedad, como lugar de aquellos fines que, imponiéndose al hombre, constituyen su límite externo y las directivas de su acción:

"Hemos demostrado, en efecto, que la moral tiene por objeto ligar al individuo con uno o varios grupos sociales y que la moralidad presupone esta ligazón misma. Y es porque la moral está hecha para la sociedad". (86)

Tanto el espíritu de disciplina como la adhesión a los grupos sociales son, pues, dos aspectos de una sola cosa, la sociedad, la cual se nos muestra en el primer elemento como una ley imperativa que exige de nosotros una total obediencia; y en el segundo como un ideal espléndido al que la voluntad aspira espontáneamente. Pero ¿qué relación hay entre la conciencia individual y esta realidad moral que se le impone desde fuera?, ¿cómo conciliar la razón autónoma con la obligatoriedad, la libertad con la constrictión?, ¿cual será entonces la -

autonomía del hombre?. Esta antinomia, es resuelta por Durkheim mediante un tercer elemento de la educación moral, la autonomía de la voluntad, mediante la cual el hombre, al conocer la razón de ser de las reglas morales, se conforma voluntariamente a ellas. La pasividad necesaria para el cumplimiento de una acción moral -en tanto ésta es obligatoria e imperativa- se transforma al mismo tiempo en actividad, por la parte activa que tomamos en ella queriéndola deliberadamente. Así, para actuar moralmente no basta ya respetar la disciplina ni el estar adherido a un grupo; es necesario, además, que tengamos conciencia clara y completa de las razones de nuestra conducta:

"La moralidad no consiste simplemente en cumplir (incluso intencionalmente) ciertos actos determinados; todavía es necesario que la regla que prescribe esos actos sea querida libremente, es decir libremente-aceptada". (87)

Este último elemento de la moralidad constituye la característica diferencial de la educación moral laica, e implica la existencia de una ciencia humana de la moral, la sociología, que permita al niño comprender no sólo cuáles son sus deberes, sino también las razones de esos deberes. Es aquí donde se estrechan más los lazos entre la sociología y la pedagogía: a la primera le corresponde estudiar -- las causas y efectos de la moral, mientras que la segunda transmite a las nuevas generaciones estos conocimientos. Pero ambas disciplinas deben tener como objetivo la aceptación de lo dado, sin intentar -- transformarlo. De la misma manera como la sociología debe conformarse con estudiar los hechos, la enseñanza de estos preceptos debe conducir a la aceptación de las normas morales respetando su carácter -- obligatorio y preestablecido. Con esto, el primer rasgo común de la moralidad, su obligatoriedad, no sufre ningún detrimento sino que, -- por el contrario, se ve reforzado. La adhesión consciente a las normas determinadas no elimina la autoridad que éstas tienen, ni tampoco la necesidad de actuar conforme a sistemas de hábitos y mandatos autorregulados.

(87) IBIDEM p. 136.

1. SAINT-SIMON - UN ESBOZO BIOGRAFICO.

La vida de Saint-Simon se caracteriza por ser una de las -- más extravagantes y anecdóticas de su época. Conde de nacimiento, -- procedía de una rama lateral de la familia del famoso duque, cronista de la Corte de Luis XIII. Su padre, Balhasard-Henri, fue un personaje complejo: amigo de los enciclopedistas, traductor de Pope y de -- Osián, oficial, vive de sus tierras en Berny (Picardía). En 1760, -- cuando nace Saint-Simon, la familia se encontraba en París, en donde -- recibirá su primera educación. Si hacemos caso de su autobiografía, -- podemos ver cómo desde pequeño el Conde de Saint-Simon mostraba sig-- nos de rebeldía e inquietud. Se sabe que su educación fue dirigida -- por D'Alambert y que, a los 17 o 18 años, hizo una visita a Jean- -- Jacques Rousseau que marcó un hito determinante en su vida.

La infancia de Saint-Simon transcurre en el período de agi-- tación y ebullición prerrevolucionario. Las revueltas de las pobla-- ciones urbanas y campesinas, que iban minando paulatinamente las ba-- ses de la monarquía, manifestaban ya la proximidad de una revolución-- popular. Por otro lado, el avance de la industria y el comercio for-- talecieron el desarrollo del "tercer estado", dirigido por los comer-- ciantes, banqueros y dueños de manufacturas e integrado en su base -- por los campesinos, artesanos y obreros. En 1775, cuando Saint-Simon contaba con 15 años, el trono de Francia pasó a las manos de Luis XVI, quien recibe al país en pésimas condiciones y, 25 años después, sería-- destronado de su puesto. Entusiasmado por la "primera gran aventura-- de la libertad" y por los panfletos alentadores de Rousseau, el jo-- ven capitán H. de Saint-Simon, parte a Norteamérica para unirse al -- ejército de la Independencia. Curiosamente es allí, y no en su país, donde el generoso conde vive los primeros momentos exaltantes de su -- vida, participando en dos campañas y nueve combates navales. Washing-- ton le nombra miembro de la Sociedad de Cincinnatus, presidida por él mismo. Esta organización era en realidad una nueva nobleza interna-- cional, una masonería de los amigos de la libertad y de una aristocra-- cía fundada en el trabajo.

Es importante destacar esta visita a Norteamérica, puesto que es determinante en la formación del pensador francés. Lo que -- más impresiona a Saint-Simon de este país es la construcción de una nueva sociedad basada en la producción y el trabajo. A pesar de la guerra, la sociedad norteamericana le ha mostrado el ejemplo de -- un "pueblo de productores" y, a partir de esta experiencia, Saint-Simon intenta mejorar y adaptar este modelo concreto a su país. Cuando abandona su regimiento manifiesta claramente su intención de actuar y producir, y viaja a España en donde presenta al rey un proyecto de canal para unir Madrid con el mar. Mientras tanto, Francia -- inicia su proceso revolucionario con la Rebelión de París. Cuando Saint-Simon regresa a su país, la revolución ya había comenzado y, al parecer, nunca se decide a participar activamente en ella*:

"La Revolución francesa ya había comenzado cuando regresé a Francia. Yo no deseaba verme envuelto en ella, porque, por una parte, estaba convencido de que el ancien régime no podía prolongarse, y, por otra, me oponía a toda destrucción". (88)

Una vez finalizado el movimiento armado, Saint-Simon desprecia sus títulos nobiliarios y cambia su nombre por el de Claude-Henri Bonhomme. Al mismo tiempo entrega sus medallas, y reniega de su origen social. Pero aunque despreciaba los títulos nobiliarios, creía firmemente en la importancia fundamental que tenían las clases propietarias, especialmente su propia familia:

"... Cuando, durante la época del terror, fue encarcelado, su antepasado Carlomagno se le apareció para comunicarle que sólo a la familia Saint-Simon se le había concedido el doble honor de dar al mundo un gran héroe y un gran filósofo, y que a él le correspondía igualar en el campo intelectual los triunfos logrados por Carlomagno en el militar". (89)

* La participación de Saint-Simon en el movimiento armado es aún un hecho discutido. Algunos autores, entre ellos su exhaustivo biógrafo maxime Leroy, señalan que Saint-Simon intervino en la Revolución bajo el sudónimo de Claude-Henri Bonhomme. Sin embargo, nosotros nos atenemos a las declaraciones hechas por el mismo Saint-Simon, particularmente las hechas en sus Memorias.

(88) SAINT, Simon, H., en Wilson, E. Hacia la estación de Finlandia p.p. 101-102

(89) IBIDEM, 105

En los primeros años del período post-revolucionario Saint-Simon se dedica a especular con los bienes nacionales, aprovechando el decreto sobre la venta de los bienes eclesiásticos. Denunciado -- por estas maniobras, nuestro personaje es encarcelado en 1793, y puesto en libertad en 1794. Posteriormente, "instruido por Carlomagno", se dedicó a convertirse en un gran pensador y realizó estudios de matemáticas, física y medicina. Aunque aún no ha escrito nada, tiene ya hecho el programa de su vida:

- 1º Llevar, mientras se tiene vigor, una vida lo más original y activa posible.
- 2º Enterarse cuidadosamente de todas las teorías y de todas las prácticas.
- 3º Recorrer todas las clases sociales.
- 4º Emplear la vejez en resumir todas sus experiencias.

Es bajo el período de Bonaparte cuando Saint-Simon inicia su producción literaria. En 1803 publica su primera obra: La Lettre d'un habitant de Genève 'a ses contemporains. Viviendo en la miseria, divorciado, con tuberculosis avanzada y mantenido por su antiguo sirviente, Saint-Simon escribe posteriormente la Introduction aux travaux scientifiques du XIX siècle, en donde trata de analizar por primera vez la física social. Sus llamados a los científicos no obtienen respuesta alguna, y éstos ni siquiera se han interesado en su investigación, pero en 1814, a la edad de 54 años, encuentra a sus primeros -- discípulos: el historiador Augustin Thierry y el sociólogo A. Comte. Con ellos publica algunos folletos que si bien no interesaron a los científicos, si entusiasmaron a un célebre banquero quien, previniendo la trayectoria que seguirían las finanzas de la era industrial, supo descubrir al teórico que necesitaba. Pronto asignó 10,000 francos mensuales a Saint-Simon para la revista L'Industrie ou discussions -- politiques, morales et philosophiques, dans l'intérêt de tous les -- hommes livrés 'a des travaux utiles et indépendants* En esta revis-

* "La industria, o discusiones políticas, morales y filosóficas, en el interés de todos los hombres entregados a los trabajos útiles e independientes"

ta, Saint-Simon lanza el término clave del siglo: INDUSTRIA.

Con el dinero llegan también nuevas amistades y Saint-Simon se convierte en un hombre de relaciones públicas: banqueros, científicos, médicos y pintores visitan ahora su casa, y hasta canciones se le componen para su "promoción social".* L'industrie interesa a todos los magnates de las finanzas, particularmente a la asociación más destacada de la alta sociedad protestante: La T. H. S.P. Esta etapa de la vida de Saint-Simon es la más fecunda de todas.

En 1817 escribe Lettres Américaines, cuyas ideas centrales desarrolla en el Catéchisme des Industriels y en el Novveau Christianisme, su obra póstuma. Pero ésta feliz existencia del maestro rodeado de sus discípulos dura únicamente hasta 1823. Poco tiempo después de la publicación de Du Systéme industriel, su gran benefactor le corta su subvención y, simultáneamente, la familia le retira su pensión. Es en este mismo año cuando Saint-Simon intenta suicidarse, quedándose sin un ojo y con terribles dolores de cabeza que le seguirían atacando hasta su muerte. Poco tiempo después de su fracasado suicidio, conoce a los hermanos banqueros Eugéne y Olinde Rodríguez** quienes, conquistados por su fervor y prodigalidad intelectual, sufragaron los gastos de la publicación del Catecismo y libraron a Saint-Simon de sus preocupaciones financieras.

Es en esta misma época cuando su discípulo favorito, A. - Comte, rompe de manera definitiva con su maestro, dejando como fruto de su relación una inexplicable y odiosa amargura. Pero es también -

* Es importante señalar esta promoción hecha a Saint-Simon a través de canciones que lo presentan como un profeta que mendiga para salvar al género humano, pues nos permite comprender en gran medida, el mito heroico que se ha generado de su vida y obra. Desde esa época, Saint-Simon se encuentra rodeado de una serie de símbolos y leyendas, que seguirán manteniéndose hasta nuestros días.

** Olinde Rodríguez es el autor de un texto muy conocido en su época: Theorie des caisses hypothécaires, en donde afirma su convicción en el mutualismo, en el crédito, en la sociedad industrial y en la asociación de los obreros en los beneficios, es decir, en la reparación de las utilidades.

en este período, cuando Saint-Simon conoce a Prosper Enfantin, futuro dirigente de las luchas populares obreras francesas. Así, paradójicamente, en los últimos años de su vida, este anecdótico personaje dejará abiertas dos tendencias que, sin llegar nunca a conciliarse, seguirán polemizando hasta nuestros días.

II. INTERPRETACION DE LA OBRA DE SAINT-SIMON

Aunque la mayoría de los especialistas concuerdan en la gran importancia que tuvo la obra de Saint-Simon durante el siglo XIX, la interpretación de sus ideas ha dado pie a numerosas disputas y aclaraciones. Sabemos que la difusión del saintsimonismo después de su muerte, fue uno de los fenómenos intelectuales más importantes de la primera mitad del siglo XIX y que, gracias a una activa propaganda, el pensamiento de Saint-Simon se difundió en Francia y en Europa, llegando no sólo a los medios intelectuales y políticos, sino también a los medios obreros. El problema de la interpretación de su obra, quedó planteado a partir de este mismo momento; las divergencias que surgieron rápidamente entre los discípulos más entusiastas y adictos pusieron claramente de manifiesto las dificultades que esta lectura entrañaba. Las querellas y los cismas que a partir de este momento iban a dividir la escuela saintsimoniana correspondían a otras tantas interpretaciones distintas, bien del conjunto, bien de aspectos particulares de su pensamiento

Los debates entonces iniciados -y que siguen abiertos todavía- se refieren a los dos aspectos de la obra de Saint-Simon: por una parte, su aportación a la metodología de una "ciencia del hombre"; y, por otra parte, la significación política de su teoría social. Es imposible resumir en pocas líneas las amplias investigaciones realizadas sobre ambas cuestiones, pero podemos evocar sus principales direcciones a fin de recordar la magnitud de sus discusiones. El primer problema, o sea el del lugar que ocupan las obras de Saint-Simon en la historia de las ciencias sociales y, simultáneamente, el de su contenido y coherencia, fue planteado por primera vez por A. Comte. En 1818, cuando resumía con entusiasmo los temas que descubría en la obra del que aún era su maestro, designaba a Saint-Simon como el innovador que había de guiar sus futuras investigaciones. Pero algunos años más tarde, después de lamentar esta "funesta amistad", declaraba que no debía nada a Saint-Simon y que no existía vínculo alguno entre su propio pensamiento y el de su antiguo maestro. Quedaba planteado,

así, el problema de las relaciones entre el pensamiento de Saint-Simon y el positivismo de Comte.

Cuando Durkheim, en su trabajo sobre la doctrina saínsimoniana, pretende restituir a Saint-Simon el título de fundador de la sociología, lo hace relacionándolo estrechamente con A. Comte. Este punto de vista plantea, evidentemente, algunos problemas. Durkheim no pone en duda la existencia de una estrecha filiación intelectual entre Saint-Simon y a A. Comte, y acepta, por otra parte, la relación existente entre el positivismo y la sociología. El positivismo, según Durkheim, constituye el único origen sistemático de la sociología y en virtud de esta continuidad Saint-Simon puede ser considerado como el fundador del positivismo y, a la vez, de la sociología. Desde esta perspectiva, Durkheim destaca todo aquello que en la obra de Saint-Simon anuncia la filosofía comtiana de la Historia, pero descuida las indicaciones sobre el papel determinante del desarrollo industrial y la decadencia del Estado. Además, Durkheim eliminará las aportaciones decisivas del programa político de Saint-Simon. Refiriéndose a la teoría social escribe, por ejemplo: "la idea que sirve de punto de partida a Saint-Simon, y que domina toda su doctrina, es que un sistema social no es más que la aplicación de un sistema de ideas". (90) Y refiriéndose a la explicación de la evolución: "la idea, es decir, la ciencia, constituye, según Saint-Simon, el motor inicial del progreso". Por todo ello, Saint-Simon merece un lugar preeminente en la historia de la sociología, pero únicamente como fundador del positivismo y de la sociología positivista. (91)

Maxime Leroy* llega a una conclusión parecida y atribuye a Saint-Simon una importancia decisiva en la historia del pensamiento social, pero subraya la pluralidad de los temas saínsimonianos y afirma que no se hallan relacionados únicamente con la corriente positivista.

(90) DURKHEIM, E. El socialismo p. 128

(91) IBIDEM p. 129

LEROY, Maxime. Le socialisme des producteurs: Henri de Saint-Simon. Paris, M. Riviere, 1924.

Para Leroy, la importancia de Saint-Simon no proviene únicamente de su aportación al positivismo, sino también de su riqueza intelectual que hace de él el inspirador de las diversas corrientes características del pensamiento moderno. Saint-Simon sería, pues, y simultáneamente el inspirador del positivismo -del que esbozó sus tesis principales-, del socialismo -al formular su método y también su mesianismo económico-, de la historia científica, que desarrollaría más tarde su discípulo Augustin Thierry y, por último, de la sociología gracias a su teoría de la unidad del cuerpo social. Así, pues, la importancia de Saint-Simon no reside tanto en su aportación a la sociología y a su método, como en la síntesis excepcional de estos diversos temas y en su interrelación.

Asimismo, cuando los historiadores del pensamiento marxista coinciden al reconocer la importancia del socialismo francés, y particularmente la de Saint-Simon, en la construcción de la doctrina de Marx, no insisten necesariamente en los mismos aspectos. Para unos, lo más importante son los métodos intelectuales de Saint-Simon, de los cuales la obra de Marx sería, en una amplia medida, un desarrollo; otros destacan sobre todo la teoría de la decadencia del Estado. Estas divergencias coinciden, por otra parte, con la complejidad de los juicios acerca de Saint-Simon.

Karl Marx afirmaba que desde su infancia había estado "impregnado" de sainsimonismo y que se había formado en esta escuela de pensamiento*. En el Manifiesto del Partido Comunista, Saint-Simon es

* Efectivamente, hay elementos suficientes para afirmar que Marx recibió la influencia de Saint-Simon incluso antes de empezar a estudiar la filosofía hegeliana. Los discípulos de Saint-Simon eran extremadamente activos en Alemania y cuando Marx terminaba sus estudios secundarios en Tréveris, vivía en esta ciudad un propagandista Saint-Simoniano. El padre de Marx y el director de su escuela pertenecían a la misma sociedad literaria que este personaje, que en 1834 atrajo la atención de la política por sus "tendencias liberales". Además, cuando Marx se trasladó a la Universidad de Berlín, en 1837, asistió a los cursos de Eduard Gans, entusiasta Saint-Simoniano. Uno de los editores de la "Rheinische Zeitung" íntimo amigo de Marx, Moses Hess, fue una de las primeras personas que propagaron las ideas que Saint-Simon en Renania.

incluido, sin reservas ni matices, entre los utopistas, atribuyéndole una teoría crítica del capitalismo. En el Anti Dühring, Engels atribuye a Saint-Simon no sólo una teoría crítica de la decadencia del Estado, sino además una explicación de la Historia en términos de lucha de clases; y ello a pesar de repetir el juicio del Manifiesto sobre el utopismo de Saint-Simon. Nos hallamos, pues, ante un juicio complejo y, en definitiva, dubitativo, que atribuye a Saint-Simon, -- simultáneamente, diversas tendencias sin que sea posible descubrir -- claramente la frontera entre ambas.

Pero a pesar de estas divergencias, debemos reconocer la influencia de Saint-Simon en las ideas de Marx. Para Bottmore, la relación entre ambos pensadores consiste en... "la misma importancia que ambos atribuyen a la industria en la sociedad como taller donde el -- hombre crea los productos espirituales. En segundo lugar, tiene una misma concepción de las relaciones entre la sociedad y el Estado, es decir, que el Estado es... un obstáculo para el desarrollo de la sociedad industrial, pero también que la sociedad (particularmente la estructura económica de la sociedad) constituye la base del Estado" (92) En mi opinión, esta segunda tesis de Bottmore es errónea en tanto no ubica el concepto sainsimoniano del Estado dentro de su contexto teórico general. Cuando Saint-Simon habla del estado como un obstáculo para el desarrollo de la sociedad, se está refiriendo a su interferencia perjudicial en el sistema productivo, y no al carácter alienante y de clase de éste*

Lo que sí es un hecho es que Marx, al referirse a la industria, adopta la definición en sentido amplio propuesto por Saint-Si--

(92) BOTTMORE, T. Filosofía social y sociología, p. 7

A continuación, presentamos una cita textual de Saint-Simon, que nos confirma sus ideas sobre este punto:

"El gobierno perjudica siempre a la industria cuando se mezcla en sus asuntos;... de todo lo cual se deduce que los gobiernos deben limitar sus cuidados a preservar a la industria de toda clase de perturbaciones y contrariedades". Saint-Simon. La industrial, -- p. 121

mon es decir, la que además del desarrollo de los medios materiales y las técnicas, incluye el desarrollo de los conocimientos científicos - en la medida en que contribuyen al avance de las condiciones de producción. Desde esta perspectiva, la ruptura entre la problemática -- Sainsimoniana y el análisis de Marx aparece precisamente en el análisis económico de la relación de lucha entre el capital y el trabajo; - lucha que para Saint-Simon había constituido un tema de reflexión, pero que sólo sus discípulos formularon.

Estas contradictorias y muchas veces antagónicas interpretaciones siguen manteniéndose hasta nuestros días. Alvin Gouldner en su modelo histórico del proceso de construcción de la sociología, ubica a Saint-Simon como uno de los principales exponentes del primer período de su desarrollo: el positivismo sociológico. Este "honor", lo comparte con el hombre a quien se le ha asignado tradicionalmente la paternidad de la ciencia sociológica: Augusto Comte. Además, Gouldner destaca los aspectos utilitaristas de la doctrina Saint-simoniana, situándolo como uno de los iniciadores del utilitarismo social. - Por su parte, G. Gurvitch*, desde una perspectiva totalmente diferente a la de Durkheim, asigna a Saint-Simon un papel preponderante en la fundación de la sociología contemporánea, ubicándolo como un socialista utópico. Así, la tarea de delimitar la doctrina de Saint-Simon dentro de una corriente específica se vuelve sumamente difícil. Al parecer, la importancia de este pensador consiste en la multiplicidad de temas que aborda, así como en la cantidad de alternativas que deja abiertas. La riqueza de la obra de Saint-Simon surge precisamente de su capacidad para abordar y sintetizar las diferentes corrientes intelectuales de su época, delimitando, con esto, los futuros objetos de estudio de la nueva ciencia social.

La fascinación ejercida sobre la obra de Saint-Simon, el entusiasmo y las oposiciones que provocó, provienen sobre todo de la audacia de los problemas planteados y de su profundo acuerdo con lo que constituiría la problemática concreta de los siglos XIX y XX. El tono polémico y hasta anecdótico de Saint-Simon, así como la violencia de sus invectivas, forman parte de esta empresa intelectual en la - -

cual la negación de lo establecido y la voluntad de separarse de las viejas formas de pensamiento son condiciones necesarias para la creación de un nuevo objeto intelectual,

Son precisamente estos paralelismos y contradicciones, los que nos impiden situar autorizadamente a Saint-Simon como una fase intelectual de preparación del pensamiento marxista, o aplicarle el término de positivista con todo su rigor. Por el contrario, Saint-Simon aparece como un momento complejo en el cual las diversas posibilidades no se hallan todavía separadas y en el cual el entusiasmo de la aparición de una nueva vía recubre las diversas orientaciones a que puede dar lugar. No obstante, es indudable que Saint-Simon fijó los temas esenciales de la filosofía positivista: la inclusión de la teología en una fase precientífica, la búsqueda de una ciencia que sólo considera relevantes las leyes descubiertas a través de la observación, la creencia en una conciencia colectiva fundada en el conocimiento científico, etc. En este sentido, es necesario ubicar a este pensador como uno de los creadores del positivismo sociológico y, sin negar sus valiosas aportaciones a la teoría marxista, analizar su obra desde esta perspectiva.

III.- ORIGEN DEL FUNCIONALISMO

La obra de E. Durkheim expresa, sin duda alguna, el desarrollo vertiginoso que habían venido teniendo las diferentes disciplinas del pensamiento social europeo. Desde 1860 se produce, en el campo de la investigación social, un renovado interés por los problemas de índole sociológica y antropológica dando como resultado una serie de avances significativos en estas áreas. Pronto empezaron a formarse instituciones dedicadas a estas disciplinas y la sociología pasó a formar parte integral de las universidades y núcleos de estudio. En estas organizaciones académico-políticas, la tendencia intelectual más claramente definida era el positivismo. Entre los pensadores avanzados que continuaron la línea de trabajo abierta por Comte se encontraban J. Stuart Mill, John Morley, T.H. Huxley y H. Spencer. Esta generación de intelectuales, tenía en común el empleo del concepto de evolución que, sin objeción científica alguna, fue utilizada varias veces en defensa del imperialismo europeo y del gobierno de los fuertes.

Paralelamente a este desarrollo del neopositivismo, ahora en su fase evolucionista, la teoría marxista empezaba a cobrar terreno. Exactamente en el período que va de la muerte de Marx (1883) al inicio de la Primera Guerra Mundial el marxismo comienza a aparecer, en el seno de los ámbitos intelectuales, como una ciencia de la sociedad*. Inmediatamente después de la presentación "oficial" del marxismo como sistema sociológico, es decir, como una ciencia general y comprensiva de la sociedad**, se produjeron respuestas de los princi-

* Son pocas las referencias que hace Marx acerca de Comte y sus discípulos franceses e ingleses. En ellas, las críticas de Marx no iban dirigidas contra los intentos comtianos de construir una ciencia social general y de formular leyes históricas, sino contra la forma cómo esa nueva ciencia se revestía y contra las doctrinas políticas derivadas de ella. Además, Marx pensaba que la síntesis comtiana era muy pobre en comparación con la de Hegel.

** Esta tendencia fue impuesta claramente por Engels y aceptada por Kautsky, quien la convirtió, bajo el nombre de "socialismo científico", en la doctrina ortodoxa de la socialdemocracia alemana y de la Segunda Internacional. Paradójicamente, esta concepción positiva del marxismo, mantenida por los "hermanos enemigos" Bernstein y Kautsky, fue la que produjo su impacto sobre la naciente sociología.

pales sociólogos. De este modo, el marxismo y las demás teorías sociológicas se presentaron como concepciones rivales que se disputaban un mismo terreno.

En el Primer Congreso Internacional de Sociología, en 1894, varios participantes expusieron las teorías marxistas y en un congreso posterior, el de 1900, la discusión del materialismo histórico ocupó la mayor parte de los trabajos. La creciente influencia del marxismo en el desarrollo de la sociología se refleja también por el lugar que ocupa en la obra de los más destacados pensadores de esta disciplina. F. Toennies, en su libro Comunidad y desarrollo (1887), se ocupa ampliamente del análisis de Marx sobre la sociedad capitalista. Max Weber, en buena parte de su obra, se preocupó por establecer una confrontación crítica con el pensamiento marxista: -- sus trabajos sobre sociología de la religión son descritos por él -- mismo como una crítica positiva de la concepción materialista de -- la historia*. Pareto, en sus Systèmes socialistes (1902), llevó a -- cabo un análisis sistemático de la teoría marxista, quedándose con -- algunos elementos que usaría en su propia teoría.

Del mismo modo, podemos observar un verdadero renacimiento del pensamiento conservador, del cual muchos de los sociólogos clásicos tomaron sus ideas centrales. Esta orientación conservadora de la teoría social se manifiesta claramente en la obra de E. Durkheim. Al utilizar los modelos que permiten explicitar la permanencia del todo social, el autor se aproxima a los tradicionalistas. Como ellos, intenta mostrar cómo cada una de las partes del cuerpo asume una función; también como ellos afirma que la integración del cuerpo social depende sobre todo de una diferencia personal. Esta filiación teórica se ve reforzada por los vínculos bastante estrechos que unen, por una parte, a Saint-Simon y Bonald y, por otro, a Comte y a esos mismos -- teóricos**.

* Sobre la relación entre Marx y Weber veáse Löwith, K. Max Weber -- uno Karl Marx y Löwy, Michael. Marx y Weber, notas sobre un diálogo implícito.

** R. Nisbet y L. Cosier coinciden en reconocer la perspectiva profundamente conservadora del pensamiento de Durkheim. En el mismo sentido, pero en forma más severa, A. Gouldner estima que de la fórmula de A. Comte "Orden y Progreso" Durkheim no retuvo más -- que el primero de ambos términos. De este modo va al encuentro de T. Parsons, para quien el problema del orden permanece en el centro del discurso durkheimiano.

Pero la afirmación de que Durkheim recibió una influencia decisiva de Comte exige ciertas reservas, no sólo porque las principales ideas de este autor provenían de Saint-Simon, sino también porque tuvo, en general, una actitud ambivalente con respecto al legado comtiano. Durkheim fue, para Gouldner, un "comtiano a disgusto". El quid de esta diferencia se relaciona con sus posiciones diferentes respecto del pasado. Según los primeros positivistas, la amenaza fundamental a la nueva sociedad provenía de los restos arcaicos del pasado - que todavía mantenían su potencia en el presente inevitablemente - incompleto e inmaduro. Durkheim, en cambio, mantenía una posición decididamente diferente, que moldeó de manera muy distinta su pensamiento. La sociedad industrial moderna se hallaba mucho más evolucionada en su época que en la de Comte: había alcanzado y sobrepasado el punto de despegue. Por tanto, la amenaza activa de las poderosas élites restauracionistas se había esfumado, aunque subsistían algunas instituciones "residuales". En suma, el peligro ya no era visto como algo perteneciente en esencia al pasado, sino más plenamente arraigado en el presente. De este modo, Durkheim supera la teoría del retraso cultural de Comte, señalando que lo más grave no era la amenaza del pasado ni el carácter incompleto del futuro, sino la intrínseca inestabilidad del hombre.

El hecho de que Durkheim abandonara el evolucionismo, da pauta para la clasificación de sus ideas dentro de la corriente funcionalista. Efectivamente, la sociología académica se diferencia estructuralmente del período positivista por el abandono del evolucionismo, y su reemplazo por el estudio "comparativo" de la sociedad*. Así Durkheim puede ser colocado dentro del proceso de cambio que representó el paso de la sociología positivista a la funcionalista, aunque en fondo ambas doctrinas estén íntimamente relacionadas. En términos gene

Este aumento del interés por las sociedades tribales no tuvo lugar en un vacío social, sino que coincidió con la creciente actividad de las potencias europeas en Africa y otras partes del mundo, y con la intensificación de la colonización durante el siglo XIX. Así, el desarrollo de la sociología de Durkheim en una dirección no evolucionista, apta para incorporar estudios tribales, contribuyó en el desarrollo de la antropología burguesa, particularmente en la inglesa.

rales, el funcionalismo procuraba demostrar que las costumbres, relaciones e instituciones sociales persistían sólo por el hecho de que cumplían alguna "función" social, vale decir, por su utilidad del momento, aunque quienes participaban en ellas no la advirtieran. Los funcionalistas sugerían así que si los ordenamientos sociales persistían, esto sólo era posible porque facilitaban intercambios que beneficiaban a todas las partes interesadas. Eludiendo problemas claves de la teoría marxista, la corriente funcionalista se limita a sostener que los ordenamientos sociales que perduran deben estar contribuyendo, en alguna medida y de algún modo, al bienestar de la sociedad.

Curiosamente, el avance realizado por Durkheim con respecto a la teoría comtiana estuvo dirigido por su exploración de un antepasado común a ambos: Saint-Simon. A medida que revisamos los principios básicos de la filosofía de Saint-Simon, se vuelve más claro hasta qué punto Durkheim estaba en deuda con él y es muy evidente que fue a este pensador, y no a Comte, a quien Durkheim consideró como su maestro intelectual:

"La idea, la palabra y hasta el esbozo de la filosofía positiva se encuentran todos en Saint-Simon... Por lo tanto, es a él a quien se debe, en plena justicia, otorgar el honor que habitualmente se concede a Comte". (92)

En sus ensayos acerca del socialismo Durkheim define con vehemencia y prueba esta afirmación. Para él era importante establecer tal hecho, pues los principios Saint-simonianos reaparecen en sus propias obras, constituyendo la base de muchas de las notas centrales de su sociología. Fue la concepción de la sociedad que Saint-Simon expone en su Physiologie Sociale y en otras obras, la que condujo a Durkheim a su propia concepción positivista y funcionalista, y la que le inspiró las analogías y metáforas organísticas que encontramos a lo largo de toda su obra. Asimismo, la concepción que sustenta Durkheim de la sociedad tiene su antecedente en la "ley del progreso" de Saint-Simon. Además, este pensador había descrito ya los orígenes del orden científico-industrial dentro de la matriz del sistema teológico-feudal, estableciendo la necesidad de elaborar una nueva ley y una nueva moral

(92). DURKHEIM, E. El socialismo. p. 104

para expresar los diversos matices y variaciones de la sociedad industrial y, de este modo, contribuir a integrar todas sus partes y funciones. Así, es posible identificar a lo largo de toda la obra de Durkheim elementos comunes al pensamiento de Saint-Simon, pero lo que Durkheim retoma de esta doctrina, es precisamente su tendencia conservadora.

El hecho de que Durkheim retome únicamente las ideas más conservadoras de Saint-Simon, se demuestra en la posición negativa y crítica que mantuvo con respecto al marxismo. En el primer volumen de su Année sociologique reservó espacio para varias recensiones de obras marxistas, entre las que hay que incluir su propia crítica al libro de E. Grosse sobre las formas de la familia y de la economía. Aunque en números posteriores disminuyó la atención dedicada a la literatura marxista, en su curso de conferencias sobre el socialismo hay algunas alusiones generales que muestran hasta qué punto Durkheim veía la estrecha relación existente entre marxismo y sociología, considerando por ello a los autores marxistas como sus adversarios principales. Como resultado de este rechazo declarado, Durkheim quiso plantear la cuestión social de una manera totalmente diferente a la de Marx. Este intento acabó, como bien señala Zeitlin, "en una ideología conservadora y autoritaria que dominó todo su sistema sociológico".

(93)

El objetivo de Durkheim era, pues, ofrecer una refutación conveniente tanto de la posición marxiana como de la comtiana. "Estaba dispuesto a conceder a Comte que el consenso moral es una de las condiciones del orden social; pero argüía contra él... que la división del trabajo no conduce necesariamente a la dispersión y al conflicto de intereses."

(94)

(93) Zeitlin, I. Op Cit. P 273

(94) Ibidem. P. 274.

Esta concepción, al mismo tiempo, suponía una actitud polémica contra el pensamiento de Marx y otras posiciones socialistas, ya que no consideraba necesaria ninguna reestructuración fundamental de las relaciones socioeconómicas, ninguna revolución, sino la determinación e institución de las normas morales más adecuadas a las nuevas condiciones económicas. En oposición a los marxistas y otros socialistas radicales, Durkheim quería demostrar que los modernos procesos económicos no engendran necesariamente el conflicto social, el desorden, el descontento y la disolución. Así, dividido entre su oposición al marxismo y su rechazo a algunas de las tesis comunistas, Durkheim optó por abandonar algunos de los problemas claves planteados en De la división del trabajo social y adoptar un punto de vista francamente conservador. La justicia era importante, pero la unidad social lo era aún más.

De su inclinación por el pensamiento conservador, Durkheim obtuvo un tema que iba a ser fundamental en toda su obra: el orden social a toda costa. La "sociedad" se convierte para él, como para los conservadores en general, en un concepto y un valor polémicos con los cuales combatir las tesis revolucionarias. El problema y la tarea principales eran, pues, de carácter moral y no estructural. Aunque Durkheim llama la atención sobre la desigualdad institucionalizada, cree que aún después de efectuar cambios estructurales, el estado de anarquía persistirá:

... "permitáseme repetir, el estado de anarquía no proviene de que -- (los medios de producción) estén en esas manos y no en otras, sino de que la actividad que los mismos engendran no está regulada". (95)

Para Durkheim, la planificación racional y la mutua comprensión son los ejes centrales de la vida social. Aún después de abolidas las desigualdades sociales, sería necesario la regulación permanente y constante de la vida moral, base o fundamento de la organización colectiva y sus avances de orden material. De esta manera, Durkheim comenzó a propugnar por una nueva moralidad secular, tema que iba a adquirir cada vez mayor importancia a medida que envejeciera.

(95) DURKHEIM, E. Professional Ethics and civic morals. p. 12

Al igual que Saint-Simon, este pensador intentaría resolver su problemática práctica-teórica por medio de un panteísmo moral que diera respuesta a todos los conflictos económicos y sociales que aquejan, transitoriamente, a la sociedad:

"El empleador, tanto como el obrero, no conoce ninguna influencia que frene su egocentrismo; no está sujeto a disciplina moral alguna y por ello se burla de toda disciplina de este tipo"... Es necesario establecer normas morales para que los conflictos que perturban la vida económica tengan fin... Debe haber reglas que enseñen a cada uno de los obreros sus derechos y sus deberes, no en vagos términos generales, sino con detalles precisos, que tomen en consideración los hechos cotidianos más comunes". (96)

Esta propuesta, que es de corte claramente conservador, nos permite observar la filiación de Durkheim con los pensadores tradicionalistas. Pero más cercano que a ellos está con Saint-Simon, especialmente a su última etapa de desarrollo intelectual y a su obra póstuma, El nuevo cristianismo. Pero además, Durkheim expresa la reacción que la sociología académica tuvo frente a la teoría marxista. Fue por su "necesidad" de oponerse a las tesis marxianas, de las cuales Durkheim rechazaba su carácter violento y su naturaleza poco científica, como este pensador llegó a establecer muchas de sus ideas.

IV. LA CIENCIA SOCIOLOGICA.

Según Durkheim, la sociología es una "física" social de las costumbres y del derecho cuyo objeto específico de estudio lo constituyen los hechos morales y jurídicos objetivizados en forma de conducta sancionada. El problema fundamental que se enfrenta esta ciencia, es el de buscar las formas cómo estas reglas se han venido constituyendo y de analizar la manera cómo funcionan en la sociedad, es decir, cómo son aplicadas por los individuos. La génesis y el funcionamiento de las reglas de conducta sancionadas constituyen, para este autor, el orden de investigaciones particulares de la sociología, la cual ha de servirse de tres disciplinas fundamentales: la historia, la etnografía y la estadística comparada. Las dos primeras apoyan el estudio de la génesis de la regla, mostrando sus elementos componentes de forma disociada, para luego asociarlos de manera progresiva; mientras que la segunda permite medir el grado de autoridad relativa de que está investida esta regla ante las conciencias individuales y descubrir las causas en función de las cuales varía esta autoridad.

La sociología es definida entonces, como la ciencia particular que se ocupa del estudio de los hechos sociales, de aquellos fenómenos que no pertenecen a ninguna otra disciplina ya constituida y designada. El rasgo fundamental del hecho social, que lo diferencia de las demás categorías de hechos, es su carácter exterior al individuo es decir, su carácter coercitivo en virtud del cual le es impuesto al individuo:

"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", (97)

El hecho social, objeto de estudio de la sociología, se reconoce en el poder de coerción externa que ejerce o que puede ejercer sobre los individuos y la presencia de este poder se reconoce, a su vez, por la existencia de una sanción determinada, por la resistencia

(97) DURKHEIM, E. Lecciones de sociología. p. 12

que el hecho opone a toda actividad individual que pretenda violentar lo.

Esta obsesión por la norma, por el deber ser, lleva a Durkheim a establecer una tajante distinción entre los hechos sociales normales y los patológicos. La normalidad o anormalidad del hecho, está determinada por la generalidad o excepcionalidad con que ese fenómeno se presenta en una "especie" social determinada y en un momento preciso de su desarrollo histórico. Aquellos hechos que aparecen en todos o en casi todos los individuos de una especie son hechos normales, mientras que aquéllos cuya aparición es excepcional son hechos patológicos:

"Si se acuerda denominar tipo medio al ser esquemático que se formaría reuniendo en un todo, en una suerte de individualidad abstracta, a los caracteres más frecuentes en una especie determinada con sus formas más frecuentes, puede decirse que el tipo normal se confunde con el tipo medio y que cualquier desviación con respecto a ese tipo es un fenómeno mórbido". (98.)

La superioridad de lo normal se encuentra entonces en su mayor generalidad y esta generalidad es, a la vez, resultado de una serie de causas posibles de ser identificadas. En primer lugar, la generalización de ciertas formas de organización se debe a que son éstas, y no otras, las más beneficiosas y superiores, en tanto han possibilitado a los organismos adaptarse mejor a sus condiciones de existencia. Existe, así, una normalidad de hecho basada en la generalidad, y una normalidad de derecho fundamentada en su utilidad. La sociología debe partir de la determinación de la normalidad de hecho, ya que el carácter útil o necesario de un fenómeno sólo puede ser diagnosticado tomando como punto de referencia al tipo normal.

En este esquema, Durkheim no va más allá de un "objetivismo" marcadamente conservador. Antepone siempre lo dado como criterio único desde el cual partir para el estudio de los hechos sociales caracterizados, en su conjunto, como normas de conducta que conducen al

funcionamiento normal de la sociedad. El conocimiento de este funcionamiento normal es la base sobre la que puede elevarse la patología social, única posibilitadora de una terapéutica social racional. Pero una vez que se ha establecido que el hecho es general, es necesario buscar las causas que lo determinaron y analizar si éstas persisten o si han cambiado; en el caso de que así sea, ha dejado de ser normal. La normalidad de derecho sirve aquí, pues, para corregir la radical inmediatez de la de hecho: si un fenómeno es, además de general, útil para la conservación de la especie, su normalidad es indiscutible.

Este interés por identificar y separar los fenómenos normales y patológicos, en apariencia tan diferentes y cargados de valores opuestos, se convierte en Durkheim en una especie de dogma "científicamente" garantizado, cuya extensión filosófica y sociológica parecía exigida por la autoridad que biólogos y médicos le reconocían*

El modelo organicista que subyace bajo este dogma es muy claro: se trata de explicar un fenómeno social mediante la búsqueda - separada de la causa eficiente que lo produce y la función que cumple en el interior de un organismo social. Funcionalidad o normalidad - significa contribución positiva al establecimiento, desarrollo o estabilidad de una determinada estructura social. Un tipo normal, una estructura funcional, será, pues, un sistema de recurrencias sociales o un sistema de fenómenos relativamente estables, cuya condición causal, en cuanto ha de buscarse en la constitución del medio social, es la perduración de tal medio.

La función de un hecho social -dice Durkheim- consiste en la producción de efectos socialmente útiles en relación con su medio social estructuralmente organizado. Un modelo morfológico biológica y artificiosamente construido define, por principio, la normalidad o anormalidad del hecho social. La estabilidad de este modelo es el último criterio para juzgar el carácter moral y patológico de todo fenómeno social, en tanto éste implica una organización colectiva capaz

* Sobre este tema, se recomienda la lectura de Canguilhem, G. Lo normal y lo patológico. México, siglo XXI, 1978.

de satisfacer las necesidades planteadas por la adaptación del sistema a su medio ambiente. El diagnóstico sociológico se limita, así, - a establecer la funcionalidad o disfuncionalidad de una cierta Institución con respecto a la estructura dada, observable en cuanto presente fáctico que cristaliza en su seno al pasado. A su vez, esta estructura es representada como un sistema capaz de resolver las necesidades planteadas por la existencia colectiva (equilibrio social); es el resultado de un proceso de diferenciación y establecimiento de una serie de órganos o complejos estructurales-funcionales con respecto a las necesidades de una cierta organización colectiva, cuya duración, relativamente idéntica a sí misma, viene así asegurada. El acontecer social se convierte, en el interior de este esquema, en un proceso de adaptación, de definición de estructuras funcionales: la solidaridad, y no el conflicto, es el ángulo en el que las relaciones sociales cobran su relevancia.

Partiendo de este modelo, Durkheim define los objetivos - prácticos hacia los cuales debería estar encaminada la investigación sociológica. Se trata en definitiva, de fijar las condiciones de la "Salud" social que hagan posible una reforma política positiva, capaz de eliminar los elementos conflictuales, y las perturbaciones patológicas del orden social. Esta "Terapéutica social" está basada en dos supuestos fundamentales:

- a) Es preciso mantener la vida social
 - b) Esta vida social debe ser mantenida en el cuadro del -- sistema de acuerdo con los valores sociales existentes."
- (99)

Como podemos observar, ambos supuestos reposan sobre una base eminentemente conservadora que plantea el postulado ontológico de un "orden natural" realizándose en el acontecer histórico. Todo lo que atente en contra de este orden funcional, debe ser eliminado o readaptado mediante una serie de procesos "terapéuticos":

"Tanto para las sociedades como para los individuos, la salud es algo bueno y deseable, y la enfermedad, por el contrario, algo que debe --

evitarse. Si se pudiese encontrar un criterio objetivo, inherente a los hechos mismos, que permitiese distinguir científicamente entre la salud y la enfermedad en los fenómenos sociales, la ciencia podría -- iluminar a la práctica, sin dejar por ello de ser fiel a su método -- propio". (100)

La problemática a la que Durkheim quiere dar solución puede resumirse en estos términos: encontrar en los hechos mismos criterios -- a partir de los cuales la sociología pueda distinguir entre lo normal y lo patológico, diagnosticar el estado en que se encuentra una sociedad concreta en una coyuntura histórica determinada y proponer las -- oportunas medidas de terapéutica social. Si tal es el planteo inicial, resulta claro entonces que su desarrollo imponía a Durkheim la -- resolución de dos series de cuestiones: a) elaboración de criterios -- con arreglo a los cuales puedan distinguirse unas sociedades de otras; b) elaboración de criterios que permitan determinar, ateniéndose estrictamente a los hechos, sí, con referencia a una determinada especie social, un hecho es normal o patológico. Es en ambas cuestiones, donde se localizan los elementos teóricos centrales de la sociología -- durkheimiana que pretende, como objetivo práctico, producir diagnósticos científicos sobre el estado en que se encuentra una sociedad e -- "iluminar" esta práctica con el objeto de volverla más "funcional".

4.1 El método sociológico.

Los lineamientos metodológicos establecidos por Saint-Simon, Comte y Spencer, alcanzaron su punto culminante con los trabajos de -- E. Durkheim, quien dedicó buena parte de su obra al estudio de esta -- problemática determinando, en gran medida, los rumbos que habrían de -- tomar las investigaciones sociológicas posteriores. En primer lugar, Durkheim parte de la necesidad de distinguir, por un lado, las preno -- ciones de sentido común y la ideología y, por el otro, el conocimiento rigurosamente científico. En su opinión, el investigador debe lu -- char constantemente contra el conocimiento vulgar y los valores ideo --

lógicos que no tienen lugar en un discurso científico. De esta preocupación, es de donde surge la primera regla del método sociológico.

"La primera regla y la más fundamental es la de considerar a los hechos sociales como cosa... En efecto, es cosa todo lo que se encuentra dado, todo lo que se ofrece o, mejor dicho, se impone a la observación. Tratar a los fenómenos como cosas, es considerarlos en calidad de datos que constituyan el punto de salida de la ciencia..." (101)

Los fenómenos sociales, prosigue Durkheim, son cosas y deben ser tratados como tales. Para esto, es necesario que el sociólogo deje de lado sus juicios de valor, evitando toda deformación debida a sus simpatías o a sus antipatías personales y asegurando la objetividad de su investigación. En tanto la intervención de los juicios de valor en la investigación se debe a la imperfección de la ciencia sociológica con respecto a las matemáticas y a las ciencias físico-químicas, Durkheim propone que el sociólogo se ponga en el "estado de espíritu" en el que se hallan los físicos, los químicos y los fisiólogos superando, con esto, la inmadurez intelectual de la sociología.

La resolución dada por Durkheim a la oposición entre prenociones y conocimiento científico es, como dice Lowy, de una simplicidad evangélica: "En las ciencias sociales, así como en las ciencias de la naturaleza, es necesario desprenderse de los prejuicios y las presuposiciones, separar los juicios de hecho de los juicios de valor, la ciencia de la ideología. El fin del sociólogo o del historiador debe ser el alcanzar la neutralidad serena, imparcial y objetiva, propia del físico, del químico y del biólogo". (102) Pero tras esta aparente simplicidad, subyacen una serie de cuestiones políticas, filosóficas y epistemológicas que si bien no trataremos en este ensayo, tenemos el deber de señalarlas.

La ruptura con el conocimiento vulgar, con la filosofía y con los valores personales debe darse, para Durkheim, a partir de la

(101) DURKHEIM, E. Las reglas del... p.p. 40-45

(102) LOWY, M. "Objetividad y punto de vista de clase en las Ciencias Sociales". En: Sobre el método marxista. p. 10

definición "objetiva" del tema de estudio es decir, por medio de definiciones operacionales capaces de constituirse en conceptos unívocos e universales. Para lograr esto, no es necesario filosofar acerca de los fenómenos sociales ni discutir sus implicaciones políticas, basta con comprobar que son el único dato ofrecido a la observación del sociólogo, y que éste sólo puede partir de lo observable. Cuando se logre eliminar toda presunción teórica anterior, se tendrá la satisfacción de ver cómo todos los hechos presentan caracteres de constancia y de regularidad, síntomas de su objetividad:

"... Debemos considerar los fenómenos sociales en sí mismos, separados de los sujetos conscientes que los representan; es necesario estudiarlos desde afuera, como a cosas exteriores pues con este carácter se presentan a nosotros. Si esta exterioridad no es más que aparente, la ilusión se disipará a medida que la ciencia avance y se verá, por así decirlo, que lo externo ingresa en lo interno". (103)

Hay que partir, entonces, de lo dado, de las manifestaciones concretas y materiales de los fenómenos, y no de las ideas que se tengan de ellos. Los elementos teóricos sólo representan un interés-orientador; guían al sociólogo a través de la realidad concreta, donde un trabajo sistemático hace brotar la verdad mecánicamente de la superficie. Dicho en otras palabras, la teoría no tiene por fin el conformar los datos, los objetos de estudio, sino tan sólo la de agruparlos, para luego correlacionarlos e interpretarlos. De esa forma, no es arriesgado afirmar que el objeto de estudio durkhemiano cumple esencialmente el objetivo de verificar la teoría. Ejecuta una tarea limitada de agrupación de datos, de manera que la realidad puede ser expresada o interpretada, de acuerdo con los cánones de la investigación científica.

La primera tarea del investigador es la de definir las cosas que trata, a fin de que se sepa a qué se refiere. Esta tarea es la más indispensable comprobación de toda prueba y de toda verificación, puesto que no es posible, desde la óptica durkheimiana, controlar una teoría si no se sabe reconocer los hechos que ella debe expli

car. Además, como mediante esta definición inicial se establece el objeto mismo de la ciencia, este último será una cosa o no, según el modo en que se formule esa definición. La definición inicial, debe expresar los fenómenos en función de las cualidades inherentes a ellos, las cuales se manifiestan inmediatamente al ojo del observador, aisladas de sus manifestaciones individuales y apriorísticas.

Una vez definida operacionalmente las "cosas" que van a tratar, se procede a explicarlas por medio de la aplicación del método científico. Esta explicación, no se restringe a la aclaración de su utilidad y del papel que representan en el interior de la dinámica social, sino que intenta explicar los fenómenos sociales a partir de las relaciones fijas entre causa y efecto:

"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". (104)

De lo que se trata, es de determinar la correspondencia entre el hecho considerado y las necesidades generales del organismo social y en qué consiste dicha correspondencia, sin preocuparse de saber si la misma fue intencional o no. Para llegar a esto es necesario, en primer lugar, identificar la o las causas que determinaron el fenómeno estudiado, y luego proceder a analizar su función en el interior del sistema social. Sólo cuando se ha llegado a explicar esta función, podemos decir que el estudio de un fenómeno es completo.

La búsqueda de la causa determinante de un hecho social debe darse a partir de los hechos sociales antecedentes, y no entre los estados de conciencia individual. Del mismo modo, su función sólo puede ser analizada considerando al organismo social en su conjunto, es decir, en relación a la producción de efectos socialmente útiles. En tanto el origen primero de todo proceso social se encuentra, según Durkheim, en la constitución del medio social interno, el esfuerzo principal del sociólogo deberá tender a descubrir las diferentes propiedades de este medio que pueden ejercer una acción sobre el curso de los fenómenos sociales.

(104) IBIDEM. p. 17

OBRAS CONSULTADAS

- ABBAGNANO, N. y A. VISALBERGHI. Historia de la pedagogía. México, F.C.E., 1974.
- ADORNO, W. y otros. La disputa del positivismo en la sociología - alemana. México, Grijalbo, 1973.
- ADORNO, W. y M. HORKHEIMER. Sociológica. Madrid, Taurus, 1979.
- AGULLA, JUAN CARLOS. Sociología de la educación. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- ✓ALPERT, H. Durkheim. México, F.C.E., 1945.
- ✓ALTHÜSSER, L. y otros. Presencia de Rousseau. Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.
- ALTHÜSSER, L. La filosofía como arma de la revolución; 7 ed. México, Siglo XXI, 1975.
- ALVAREZ, CARLOS y otros. El silencio del saber. Notas para otra filosofía de las ciencias. México, Nueva Imagen, 1979.
- ANSART, PIERRE. Sociología de Saint-Simon. Barcelona, Península, 1972.
- ARNAUD, PIERRE. Sociología de Comte. Barcelona, Península, 1971.
- ARON, RAYMOND. Las etapas del pensamiento sociológico. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1970. 2 vol.
- ✓ATKINSON, C. y MALESKA. Historia social de la educación. México, Hispanoamericana, 1965.
- AZEVEDO, FERNANDO DE. Sociología de la educación; 9 ed. México, F.C.E., 1973.
- BACHELARD, GASTON. La formación del espíritu científico; 6 ed. México, Siglo XXI, 1978.
- BAUDELLOT, CH. y R. ESTABLET. La escuela capitalista; 3 ed. México, Siglo XXI, 1978.
- BAIER, HORST. y otros. Crítica a la sociología. Caracas, Monte Avila, 1969.
- BELAVAL, YVON. Racionalismo, empirismo, ilustración. México, Siglo XXI, 1976.

- BERMUDO AVILA, J.M. "Marxismo y pedagogía: de la ilustración a Marx".
En El viejo topo. Madrid, Iniciativas Editoriales. Número 12,
1978: pp 31-37.
- BLACKBURN, R. y otros. Ideología y ciencias sociales. México, Gri-
jalbo, 1977.
- ✓BOTTMORE, TOM. La sociología marxista. Barcelona, Alianza Editorial,
1975.
- ✓BOTTMORE, TOM. Sociología y filosofía social. Buenos Aires, Lotus
Mare, 1976.
- BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON. La reproducción. Elementos para una -
teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1977.
- BRAVO, B. y otros. Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber. Mé-
xico, Juan Pablos Editor, 1979.
- BROM, JUAN. Esbozo de historia universal. México, Grijalbo, 1979.
- BURY, JOHN. La idea de progreso. Madrid, Alianza Editorial, 1971.
- CANGUILHEM, G. Lo normal y lo patológico; 2 ed. México, Siglo XXI,
1978.
- CARNOY, MARTIN. La educación y la ideología de la eficiencia. Ca-
lifornia, Universidad del Valle, 1975.
- CHEVALIER, JEAN. Los grandes textos políticos desde Maquiavelo hasta
nuestros días; 6 ed. Madrid, Aguilar, 1967.
- COLE, G.D. Historia del pensamiento socialista: los precursores 1789-
1850. México, F.C.E., 1975.
- COLLIOT-THELENE, C. y otros. Sobre el método marxista. México, Gri-
jalbo, 1973.
- COMTE, AUGUSTO. Curso de filosofía positiva. Buenos Aires, Aguilar,
1970.
- _____. Primeros ensayos. México, F.C.E., 1977.
- _____. Sistema de política positiva. Madrid, Aguilar, 1952.
- ✓DELLA VOLPE, GALVANO. Rousseau y Marx. Barcelona, Martínez Roca, -
1969.
- ✓DESANTI, DOMINIQUE. Los socialistas utópicos. Barcelona, Anagrama,
1973.

- DIEZ NICOLAS, J. Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica. Madrid, Guadiana, 1969.
- DION, MIGUEL. Sociología e Ideología. Barcelona, Fontanella, 1974.
- × DOMMANGET, M. Los grandes socialistas y la educación de Platón a Lenin. Madrid, Fragua, 1972.
- DURKHEIM, E. Educación como socialización; tr. Alfonso Ortiz García. Salamanca, Sígueme, 1972. 274 p. (Pedagogía y Sociedad, 2).
- ✓ _____ . Educación y sociología. Buenos Aires, Schapire, 1968.
- _____ . De la división del trabajo social. Buenos Aires, - - Schapire, 1973.
- ✓ _____ . El socialismo. Buenos Aires, Schapire, 1972.
- ✓ _____ . La educación moral. Buenos Aires, Schapire, 1972.
- ✓ _____ . Las reglas del método sociológico. Buenos Aires, La Pléyade, 1977.
- _____ . Lecciones de sociología. Buenos Aires, La Pléyade, - 1974.
- _____ . Sociología y ciencias sociales. Córdoba, Assanort, - 1961.
- ENGELS, FEDERICO. Anti-dürhing. México, Grijalbo, 1962.
- FINKEL, S. et. al. La educación burguesa. México, Nueva Imágen, - 1977.
- ✓ FRENETTE, LAURIN, N. Las teorías funcionalistas de las clases sociales: Sociología e ideología burguesa. Madrid, siglo XXI, 1976.
- FREDRICHS, R. Sociología de la sociología, Buenos Aires, Amorrortu, 1977
- GAL, ROBERT. Historia de la educación. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- GIANNOTTI, J.A. Ensayos antisociológicos. México, Grijalbo, 1978.
- GOLDMANN, LUCIEN. Las ciencias humanas y la filosofía. Buenos Aires, Galatea Nueva Visión, 1958.
- ✓ GOULDNER, A. La crisis de la sociología occidental. Argentina, -- Amorrortu, 1973.
- GRAMSCI, ANTONIO. Obras completas. México, Juan Pablos, 1975. (4-Vols.).
- ✓ GURVITCH, GEORGE. Los fundadores franceses de la sociología contemporánea: Saint-Simon y Proudhon. Buenos Aires, Nueva Visión, -- 1970.

- ✓ HOBBSWAN, E.J. La era del capitalismo. Barcelona, Guadarrama, 1977
(2 Vols.)
- ✓ _____ . Las revoluciones burguesas. Medellín, Ediciones Pe-
pe.
- HOROWITZ, I. Fundamentos de sociología política. México, F.C.E.,-
1977.
- _____, et. al. Historia y elementos para una sociología del co-
nocimiento. Buenos Aires, EUDEBA, 1974. (2 Vols.).
- KLEEMAN, JESUS. Funcionalismo y dialéctica. Guadalajara, Institu-
to de Estudios Sociales de la Universidad de Guadalajara, 1978.
- LAMO, E. "Sobre el orden moral y jurídico en el funcionalismo socio-
lógico", En Anuario de Sociología y Psicología jurídicas, 1976.
- LABARCA, G. Economía política de la educación. México, Nueva Imá-
gen, 1980.
- LAPASSADE, GEORGES, et. al. Autogestión pedagógica. ¿La educación en-
libertad? Barcelona, Garnica, 1977.
- ✓ LAPASSADE, G. y RENE LOURAU. Claves de la sociología. Barcelona,-
Laia, 1974.
- LENIN, I. La comuna de París. Moscú, Progreso, 1960.
- LE ROY, MAXIME. Le socialisme des producteurs: Henri de Saint-Simon.-
París, M. Riviere, 1924.
- LEVITAS, MAURICE. Marxismo y sociología de la educación. México,-
Siglo XXI, 1976.
- LICHTEIM, GEORGE. Breve historia del socialismo. Barcelona, Alian-
za, 1975.
- LOBROT, MIGUEL. Pedagogía institucional. Buenos Aires, humanistas,
1974.
- MARCUSE, HERBERT. Razón y revolución. Madrid, Alianza, 1971.
- MARX, CARLOS. El dieciocho brumario de Luis Bonaparte. México, --
Grijalbo, 1974.
- MARX y ENGELS. La ideología alemana. México, Grijalbo, 1972.
- _____. Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850. Ha-
bana, Editorial de ciencias políticas, 1973.
- _____. La sagrada familia. México, Grijalbo, 1967

- ✓ MOYA, CARLOS. Sociólogos y sociología; 3a. Ed. México, Siglo XXI, 1977.
- ✓ NISBET, ROBERT. La formación del pensamiento sociológico. Buenos Aires, Amorrortu, 1977. (2 Vols.).
- NOVACK, GEORGE. Democracia y revolución. Barcelona, Fontamara, - 1977.
- PALMADE, GUY. Historia universal: la época de la burguesía. México, Siglo XXI, 1976.
- PORKROUSKI, V. et. al. Historia de las ideas políticas. México, - Grijalbo, 1966.
- PONCE, ANIBAL. Educación y lucha de clases. Buenos Aires, Ediciones del viento, 1973.
- ✓ PORTELLI, HUGUES. Gramsci y el bloque histórico. Buenos Aires, - Siglo XXI, 1973.
- ✓ POULANTZAS, NICOS. Hegemonía y dominación en el estado moderno; 4a. Ed. México, Siglo XXI, 1977.
- ✗ QUERRIEN, ANNE. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. - Madrid, La Piqueta, 1979.
- RAISON, TIMOTHY. Los padres fundadores de la ciencia social; tr. José Cano. Barcelona, Anagrama, 1970.
- RODRIGUEZ, ZUÑIGA, L. Para una lectura crítica de Durkheim. Madrid, Akal, 1978.
- ROSSANDA, ROSSANA. "Tesis sobre la enseñanza", en el manifiesto: tesis de una disidencia comunista. México, Era, 1973.
- RUGIU, SANTONI. Storia sociale dell'educazione. Milán, Casa - - Editrice G. Pricipato, 1977.
- SABINE, GEORGE. Historia de la teoría política. México, F.C.E., - 1970.
- SHAW, MARTIN. El marxismo y las ciencias sociales. México, Nueva Imágen, 1978.
- SNYDERS, GEORGE. Escuela, clase y lucha de clases. Madrid, Alberto Corazón, 1978.
- ✓ SUCHODOLSKY, B. Teoría marxista de la educación. México, Grijalbo, 1965.
- VASCONI, TOMAS, A. "Aportes para una teoría de la educación" en, la educación burguesa. México, Nueva Imágen, 1977.

VASCONI, TOMAS, A. "Contra la escuela. Borradores para una crítica-marxista, En Cuadernos de Educación, No. 7. Venezuela, Laboratorio educativo, 1973. p.p. 16-52,

WEISS, EDUARDO. Análisis ideológico de textos escolares. México, Centro de Estudios avanzados I.P.N., 1977.

_____. Hermeneútica-dialéctica; una proposición metodológica para las ciencias sociales. México, Centro de Investigación y Estudios avanzados del I.P.N., 1979. (documento de circulación interna).

✓ ZEITLIN, IRVING. Ideología y teoría sociológica. Buenos Aires, - Amorrortu, 1977.