

PRIMERA PARTE

LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA

La sociología clásica surge en el siglo XIX, cuando se comienza a pensar en términos de una estructura social que se organiza en torno a un eje central, el Estado, que actúa como un poder centralizado. Este modelo de organización social se refleja en la teoría del Estado de Max Weber, quien sostiene que el Estado es el monopolio legítimo de la fuerza física organizada en un territorio determinado. Weber también desarrolla la teoría de la burocracia, que describe la estructura organizativa de las organizaciones modernas, caracterizada por la división del trabajo, la jerarquía y la racionalización de los procesos.

En el mismo período, Karl Marx desarrolla la teoría del capitalismo, que describe la evolución de la sociedad humana desde la prehistoria hasta el presente. Marx sostiene que la historia humana es la historia de la lucha de clases, entre el proletariado y la burguesía. Su teoría del valor-trabajo establece que el valor de un bien se determina por el tiempo necesario para producirlo. Marx también desarrolla la teoría de la plusvalía, que describe el mecanismo de explotación del trabajador por el capitalista.

Finalmente, Émile Durkheim desarrolla la teoría de la división del trabajo social, que describe la evolución de la sociedad humana desde la sociedad primitiva hasta la sociedad moderna. Durkheim sostiene que la división del trabajo social es el resultado de la evolución de la sociedad, y que es el mecanismo que permite el aumento de la complejidad y el tamaño de la sociedad.

1. Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, vol. I, pp. 437-449.

2. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, pp. 105-124. Weber también desarrolla la teoría de la burocracia en *La economía y la sociología*, pp. 203-224. Marx, *El capital*, vol. I, pp. 123-134. Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, vol. I, pp. 437-449.

TEXTO 1

EL CARÁCTER CAPITALISTA DE LA MANUFACTURA*

por KARL MARX

La división manufacturera del trabajo es para Marx una forma específica del modo de producción capitalista. Esta forma de organizar el trabajo convierte al trabajador en una parte mínima y fragmentaria del complejo proceso de producción: interdependiente de otros trabajadores, que están en su misma situación, y completamente dependiente del capitalista, que establece esas particulares condiciones de trabajo para mejor producir plusvalor relativo o aumentar, a expensas de los obreros, la autovaloración del capital. Así son, pues, las nuevas condiciones de la división —manufacturera— del trabajo, o sea, las nuevas condiciones para la dominación que el capital ejerce sobre el trabajo y, en fin, el medio para producir más con la misma cantidad de trabajo consiguiendo abaratar las mercancías y acelerar la acumulación de capital.

Un número relativamente grande de obreros puestos bajo el mando *del mismo capital*; tal es el punto de partida natural, tanto de la cooperación en general como de la manufactura. Y viceversa, la división manufacturera del trabajo convierte en necesidad *técnica* el aumento del número de obreros empleado. La división existente del trabajo prescribe al capitalista individual el mínimo de obreros que debe utilizar. De otra parte, las ventajas de una división ulterior están condicionadas por el aumento ulterior del número de obreros, lo que sólo se puede hacer por múltiplos. Pero con la parte *variable* debe aumentar también la parte *constante* del capital; junto al volumen de las condiciones de producción colectivas —edificaciones, hornos, etc.—, también ha de acrecentarse, y mucho más rápidamente que la cantidad de obreros, la *materia prima*. La masa de materias primas consumida en un tiempo dado por una cantidad dada de trabajo, aumenta en la misma proporción en que, a causa de su división, se acrecienta la fuerza productiva del trabajo. El *aumento progresivo del mínimo de capital* en manos del capitalista individual, o la *transformación progresiva de los medios de subsistencia y medios de producción sociales en capital* es, pues, una ley que surge de las características técnicas propias de la manufactura.¹

Al igual que en la *cooperación* simple, el cuerpo actuante de trabajo es en la *manufactura* una *forma de existencia del capital*. El mecanismo social de la

* K. MARX, *El capital*, Madrid, Siglo XXI, 1975, libro I, vol. 2, pp. 437-449.

1. «No basta que el *capital* necesario» (debería decir: que los medios de subsistencia y de producción necesarios) «para la subdivisión de los oficios esté disponible en la sociedad; se requiere, además, que esté acumulado, en las manos de los empresarios, en masas suficientemente grandes para permitirles hacer trabajar en gran escala... A medida que aumenta la división, la ocupación constante de un mismo número de obreros exige un capital cada vez más considerable en materias primas, herramientas, etc.» (Storch, *Cours d'économie politique*, París, pp. 250, 251.) «La concentración de los instrumentos de producción y la división del trabajo son tan inseparables entre sí como lo son, en el dominio de la política, la concentración de los poderes públicos y la división de los intereses privados.» (K. Marx, *Misère de la philosophie*, p. 134.)

producción, compuesto por los numerosos obreros parciales, pertenece al capitalista. Por ende, la fuerza productiva resultante de la combinación de los trabajos se presenta como *fuerza productiva del capital*. La manufactura propiamente dicha no sólo somete a los obreros, antes autónomos, al mando y a la disciplina del capital, sino que además crea una gradación *jerárquica* entre los obreros mismos. Mientras que en la cooperación simple, en términos generales, deja inalterado el modo de trabajo del individuo, la manufactura lo revoluciona desde los cimientos y hace presa en las raíces mismas de la fuerza individual de trabajo. Mutila al trabajador, lo convierte en una aberración al fomentar su habilidad parcializada —cual si fuera una planta de invernadero— sofocando en él multitud de impulsos y aptitudes productivos, tal como en los estados del Plata se sacrifica un animal entero para arrebatarle el cuero o el sebo. No sólo se *distribuyen* los diversos trabajos parciales entre distintos individuos, sino que el individuo mismo es dividido, transformado en mecanismo automático impulsor de un trabajo parcial,² realizándose así la absurda fábula de Menenio Agripa, que presenta a un hombre como un mero fragmento de su propio cuerpo.³ Si en un principio el obrero vende su fuerza de trabajo al capital porque él carece de los *medios materiales para la producción* de una mercancía, ahora es su propia *fuerza de trabajo individual* la que se niega a prestar servicios si no es vendida al capital. Únicamente funciona en una concatenación que no existe sino *después* de su venta, en el taller del capitalista. Incapacitado por su propia constitución para hacer nada con independencia, el obrero de la manufactura únicamente desarrolla actividad productiva como *accesorio* del taller del capitalista.⁴ Así como el pueblo elegido lleva escrito en la frente que es propiedad de Jehová, la división del trabajo marca con hierro candente al obrero manufacturero, dejándole impresa la señal que lo distingue como propiedad del capital.

Los conocimientos, la inteligencia y la voluntad que desarrollan el campesino o el artesano independientes, aunque más no sea en pequeña escala —al igual que el salvaje que ejerce todo el arte de la guerra bajo la forma de astucia personal—, ahora son necesarios únicamente para el taller en su conjunto. Si las potencias intelectuales de la producción amplían su escala en un lado, ello ocurre porque en otros muchos lados se desvanecen. Lo que pierden los obreros parciales se *concentra*, enfrentado a ellos, en el capital.⁵ Es un producto de la división manufacturera del trabajo el que las *potencias intelectuales* del proceso material de la producción se les contrapongan como *propiedad ajena y poder que los domina*. Este *proceso de escisión* comienza en la cooperación

2. Dugald Stewart llama a los obreros manufactureros «autómatas vivientes... empleados en los detalles del trabajo». (*Works*, p. 318.)

3. En los corales cada individuo constituye, en realidad, el estómago de todo el grupo. Pero le aporta sustancias nutritivas, en vez de quitárselas como el patricio romano.

4. «El obrero que lleva en sus brazos todo un oficio puede ir a cualquier lado a ejercer su industria y encontrar sus medios de subsistencia; el otro» (el obrero manufacturero) «no es más que un accesorio que separado de sus compañeros ya no tiene ni capacidad ni independencia, hallándose obligado por tanto a aceptar la ley que se juzgue adecuado imponerle.» (Storch, *Cours d'économie politique*, San Petersburgo, 1815, t. I, p. 204.)

5. A. Ferguson, *An essay of the history of civil society*, Edimburgo, p. 281: «Puede haber ganado uno lo que el otro ha perdido.»

simple, en la que el capitalista, frente a los obreros individuales, representa la unidad y la voluntad del cuerpo social de trabajo. Se desarrolla en la manufactura, la cual mutila al trabajador haciendo de él un obrero parcial. Se consuma en la gran industria, que separa del trabajo a la *ciencia*, como potencia productiva autónoma, y la compele a servir al capital.⁶

En la manufactura el enriquecimiento del obrero colectivo —y por ende del capital— en fuerza productiva social, se halla condicionado por el empobrecimiento del obrero en fuerzas productivas individuales. «La ignorancia es la madre de la industria, así como lo es de la superstición. La reflexión y la imaginación están sujetas a error, pero el hábito de mover la mano o el pie no dependen de la una ni de la otra. Se podría decir, así, que en lo tocante a las manufacturas su perfección consiste en poder desembarazarse del espíritu,* de tal manera que *se puede* [...] *considerar al taller como una máquina cuyas partes son hombres.*»⁷ Es un hecho que a mediados del siglo XVIII, algunas manufacturas, para ejecutar ciertas operaciones que pese a su sencillez constitufan secretos industriales, preferían emplear obreros medio idiotas.⁸

«El espíritu de la mayor parte de los hombres», dice Adam Smith, «se desenvuelve necesariamente a partir de sus ocupaciones diarias. Un hombre que pasa su vida entera ejecutando unas pocas operaciones simples... no tiene oportunidad de ejercitar su entendimiento... En general, se vuelve tan estúpido e ignorante como es posible que llegue a serlo un ser humano». Luego de haber descrito el embrutecimiento del obrero parcial, continúa Smith: «La uniformidad de su vida estacionaria corrompe de un modo natural el empuje de su inteligencia... Destruye incluso la energía de su cuerpo y lo incapacita para emplear su fuerza con vigor y perseverancia en cualquier otro terreno que no sea la actividad detallista para la que se lo ha adiestrado. De este modo, su destreza en su actividad especial parece haber sido adquirida a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales. Ahora bien, en toda sociedad industrial y civilizada, es ésta la condición en la que tiene *necesariamente* que caer el pobre que trabaja (*the labouring poor*), o sea la gran masa del pueblo.»⁹

6. «Se opera una separación radical entre el sabio y el trabajador productivo, y la ciencia, en vez de estar en manos del obrero para acrecentar sus propias fuerzas productivas [...], en casi todos lados se le enfrenta... El conocimiento deviene un instrumento que se puede separar del trabajo y contraponerse a éste». (W. Thompson, *An Inquiry into the Principles of the Distribution of Wealth*, Londres, 1824, p. 274.)

7. A. Ferguson, *op. cit.*, p. 280.

8. J. D. Tuckett, *A History of the Past and Present State of the Labouring Population*, Londres, 1846, vol. I, p. 148.

* En la 4.ª edición esta frase de la cita de Ferguson comienza así: «Las manufacturas, en consecuencia, prosperan más allí donde más se prescinde del espíritu.»

9. A. Smith, *Wealth of Nations*, lib. V, cap. I, art. II. Como discípulo de Adam Ferguson, quien había expuesto las consecuencias negativas de la división del trabajo, Smith veía este punto con toda claridad. En la introducción de su obra, en la que celebra *ex professo* la división del trabajo, se limita a anotar de pasada que la misma es fuente de las desigualdades sociales. Sólo en el libro V, sobre los ingresos del estado, reproduce las tesis de Ferguson. En *Misère de la philosophie* he dicho lo pertinente sobre la conexión histórica entre Ferguson, Adam Smith, Lemontey y Say, en lo referente a su crítica de la división del trabajo, y presentado también allí, por primera vez, la división manufacturera del trabajo como *forma específica del modo de producción capitalista* (*Ibidem*, pp. 122 y ss.).

Para evitar el descaecimiento completo de las masas populares, resultante de la división del trabajo, Adam Smith recomendaba la instrucción del pueblo por cuenta del estado, aunque en dosis prudentemente homeopáticas. Germain Garnier, su traductor y comentarista francés, que bajo el Primer Imperio se metamorfoseó, como era natural, en senador, polemiza consecuentemente contra esa propuesta. La instrucción popular infringiría las leyes primordiales de la división del trabajo; adoptarla equivaldría a «proscribir todo nuestro sistema social». «Como todas las demás divisiones del trabajo, la que existe entre el trabajo manual y el trabajo intelectual¹⁰ se vuelve más intensa y acentuada a medida que *la sociedad*» (Garnier, acertadamente, emplea este término para designar al capital, a la propiedad de la tierra y a su estado) «se vuelve más opulenta. Como todas las otras, esta división es efecto de los progresos pasados y causa de los progresos venideros... ¿El gobierno debe entonces contrariar esa división del trabajo y retardarla en su curso natural? ¿Debe emplear una parte del ingreso público en el intento de confundir y mezclar dos clases de trabajo que tienden a dividirse y alejarse?».¹¹

Cierta atrofia intelectual y física es inseparable, incluso, de la división del trabajo en la sociedad como un todo. Pero como el período manufacturero lleva mucho más adelante esa escisión social entre los ramos del trabajo, y por otra parte hace presa por vez primera —con la división que le es peculiar— en las raíces vitales del individuo, suministra también por primera vez el material y el impulso necesarios para la *patología industrial*.¹²

Subdividir a un hombre es ejecutarlo, si merece la pena de muerte, o si no la merece asesinarlo [...]. La subdivisión del trabajo es el asesinato de un pueblo.¹³

La cooperación fundada en la división del trabajo, esto es, la manufactura, es en sus inicios una formación debida a un proceso natural. No bien su existencia adquiere cierta consistencia y amplitud, se convierte en una forma consciente, planificada y sistemática del modo capitalista de producción. La

10. Ferguson dice ya en la obra citada, p. 281: «E incluso el pensar, en esta era de separaciones, puede convertirse en un oficio especial.»

11. G. Garnier, t. V de su traducción, pp. 4-5.

12. Ramazzini, profesor de medicina práctica en Padua, publicó en 1713 su obra *De morbis artificum*, traducida en 1777 al francés y reimpresa en 1841 en la *Encyclopédie des sciences médicales. 7e. Div. Auteurs Classiques*. El período de la gran industria, por supuesto, ha ampliado considerablemente su catálogo de las enfermedades obreras. Véanse, entre otras obras, *Hygiène physique et morale de l'ouvrier dans les grandes villes en général, et dans la ville de Lyon en particulier*. Por el doctor A. L. Fonteret, París, 1858, y [R. H. Rohatzsch,] *Die Krankheiten, welche verschiedenen Ständen, Altern und Geschlechtern eigentümlich sind*, 6 tomos, Ulm, 1840. En 1854 la Society of Arts designó una comisión investigadora de la patología industrial. La lista de los documentos reunidos por dicha comisión se encuentra en el catálogo del Twickenham Economic Museum. Muy importantes son los *Reports on Public Health*, de carácter oficial. Véase también Eduard Reich, doctor en medicina, *Über die Entartung des Menschen*, Erlangen, 1868.

13. «To subdivide a man is to execute him, if he deserves the sentence, to assassinate him, if he does not... The subdivision of labour is the assassination of a people.» (D. Urquhart, *Familiar Words*, Londres, 1855, p. 119.) Hegel tenía opiniones extremadamente heréticas sobre la división del trabajo: «Por hombres cultos debemos entender, ante todo, aquellos que pueden hacer todo lo que hacen otros», dice en su *Filosofía del derecho*.

historia de la manufactura propiamente dicha muestra cómo la división del trabajo que le es peculiar, adquiere primero empíricamente las formas adecuadas, como si dijéramos a espaldas de las personas actuantes, mientras que luego, al igual que en el caso de las artesanías gremiales, pugna por retener de manera tradicional la forma encontrada otrora, y en algunos casos la retiene por siglos. Si esta forma se modifica, salvo que sea en aspectos accesorios, ello obedece siempre a una revolución de los instrumentos de trabajo. O bien la manufactura *moderna* —y no me refiero aquí a la gran industria, fundada en la maquinaria— encuentra ya disponibles los *disiecta membra poetae* [miembros dispersos del poeta] en las grandes ciudades donde surge, como ocurre por ejemplo con la manufactura de ropa, y en tal caso sólo tiene que reunirlos sacándolos de su dispersión; o bien el principio de la división es de una evidencia palmaria, y entonces, simplemente, las diversas operaciones de la producción artesanal (de la encuadernación, pongamos por caso) se asignan en exclusividad a obreros especiales. En tales casos no insume ni siquiera una semana de experiencia la tarea de determinar el número proporcional de los brazos necesarios para cada función.¹⁴

A través del análisis de la actividad artesanal, de la conversión de los instrumentos de trabajo en específicos, de la formación de los obreros parciales y de su agrupamiento y combinación en un mecanismo colectivo, la división manufacturera del trabajo genera la gradación cualitativa y la proporcionalidad cuantitativa de procesos sociales de producción, o sea determinada *organización del trabajo social*, y desarrolla así, a la vez, una nueva fuerza productiva social del trabajo. Como forma específicamente *capitalista* del proceso social de la producción —y sobre las bases preexistentes no podía desarrollarse revistiendo una forma que no fuera la *capitalista*— la manufactura no es más que un método especial de producir *plusvalor relativo* o de aumentar a expensas de los obreros la *autovalorización del capital*, o sea lo que se denomina *riqueza social*, «*wealth of nations*» [riqueza de las naciones], etc. No sólo desarrolla la fuerza productiva social del trabajo para el capitalista, en vez de hacerlo para el obrero, sino que la desarrolla mediante la mutilación del obrero individual. Produce nuevas condiciones para la dominación que el capital ejerce sobre el trabajo. De ahí que si bien, por una parte, se presenta como progreso histórico y fase necesaria de desarrollo en el proceso de formación económica de la sociedad, aparece por otra parte como medio para una explotación civilizada y refinada.

La economía política, que como ciencia especial no surgió hasta el período manufacturero, considera la división *social* del trabajo únicamente desde el punto de vista de la división *manufacturera* del trabajo,¹⁵ esto es, como

14. La campechana creencia en el genio inventivo que, *a priori*, desplegaría el capitalista en la división del trabajo, únicamente se encuentra entre los profesores alemanes. Como por ejemplo el señor Roscher, quien a modo de recompensa dedica «diversos salarios» al capitalista, de cuya cabeza jupiterina surge ya pronta y acabada la división del trabajo. La aplicación más amplia o más exigua de la división del trabajo depende del tamaño de la bolsa, y no de la magnitud del genio.

15. Escritores anteriores como Petty, como el anónimo autor de las *Advantages of the East-India Trade*, etc., exponen mejor que Adam Smith el carácter capitalista de la división manufacturera del trabajo.

medio para producir más mercancías con la misma cantidad de trabajo, y por tanto para abaratar las mercancías y acelerar la acumulación del capital. En antítesis radical con este énfasis en la *cantidad* y en el *valor de cambio*, los escritores de la Antigüedad clásica se atenían exclusivamente a la *calidad* y al *valor de uso*.¹⁶ A consecuencia de la separación entre los ramos de la producción social, se producen mejor las mercancías, los diversos impulsos y talentos de los hombres escogen los campos de acción que les convienen,¹⁷ y sin limitación es imposible hacer algo importante en ningún campo.¹⁸ Producto y productor, por tanto, *mejoran* gracias a la división del trabajo. Si, ocasionalmente, se menciona también el aumento en la masa de productos, ello sólo ocurre con relación a la mayor abundancia del valor de uso. No se dedica una sola sílaba al *valor de cambio*, al *abaratamiento* de las mercancías. Este punto de vista del valor de uso es el que predomina tanto en Platón,¹⁹ quien en la

16. Una excepción entre los modernos la constituyen algunos escritores del siglo XVIII, como Beccaria y James Harris, que en lo tocante a la división del trabajo casi se limitan a repetir a los antiguos. Beccaria, por ejemplo: «Cualquiera comprueba, por la experiencia, que si siempre se aplican la mano y el ingenio al mismo género de trabajos y de productos, se obtienen resultados más fáciles, más abundantes y mejores que si cada cual hiciese por separado todas las cosas necesarias para sí mismo, y solamente esas cosas... De este modo, para utilidad pública y privada, los hombres se dividen en varias clases y condiciones.» (Cesare Beccaria, *Elementi di economia pubblica*, col. Custodi cit., parte moderna, t. XI, p. 28.) James Harris, más tarde conde de Malmesbury, célebre por los *Diaries* escritos durante su embajada en San Petersburgo, llega a decir en una nota a su *Dialogue Concerning Happiness*, Londres, 1741, reimpreso luego en *Three Treatises...*, 3.^a ed., Londres, 1772: «Toda la argumentación para demostrar que la sociedad es algo natural» (esto es, por la «división de las ocupaciones») «está tomada del segundo libro de la *República* de Platón».

17. Así, por ejemplo, en la *Odisea*, XIV, 228: «Pues cada hombre se regocija en trabajos diferentes», y Arquíloco, en Sexto Empírico: «Cada cual recrea sus sentidos en otro trabajo.»

18. «Πολλὰ ἤπιστατο ἔργα, κακῶς δ' ἤπιστατο πάντα.» [«Él sabía muchos oficios, pero todos los sabía mal.»] El ateniense, en cuanto productor de mercancías se sentía superior al espartano, porque en la guerra el lacedemonio podía disponer de hombres, sin duda, pero no de dinero. Así se lo hace decir Tucídides a Pericles en el discurso en que éste incita a los atenienses a la guerra del Peloponeso: «Los que *producen para sí mismos* están más dispuestos a hacer la guerra con sus cuerpos que con *dinero*.» (Tucídides, lib. I, cap. 141.) No obstante, también en la producción material seguía siendo su ideal la *αὐταρξεία* [autarcía], que se contraponía a la división del trabajo, «pues con ésta hay bienestar, pero con aquélla también hay independencia». Debe tenerse en cuenta, a este respecto, que aun en tiempos de la caída de los Treinta tiranos no llegaban a 5.000 los atenienses que carecían de tierra.

19. Para Platón, la división del trabajo dentro de la entidad comunitaria deriva de la multilateralidad de las necesidades y de la unilateralidad de las dotes del individuo. En Platón, el criterio fundamental es que el trabajador tiene que ajustarse a la obra, y no la obra al trabajador, lo que sería inevitable si éste ejerciera varias artes a la vez, y por tanto la una o la otra quedara relegada a la condición de *accessoria*. «Puesto que el trabajo no ha de esperar a que tenga tiempo libre el que lo hace, sino que el trabajador debe dedicarse a la obra, y no de un modo despreocupado. —Esto es necesario. —De ello se desprende que se producirá más de todo, y mejor y más fácilmente, si cada uno sólo hace una cosa, conforme a su talento natural y en el momento oportuno, libre de toda otra actividad.» (*De Republica*, I, 2.^a ed., Baiter, Orelli, etc.) Análogamente en Tucídides, obra citada, capítulo 142: «La navegación es un arte como cualquier otro, y no se lo puede practicar ocasionalmente, como *actividad accessoria*, sino que, antes bien, no se puede ejercer ninguna otra como ocupación *accessoria* junto a ella.» Si la obra, dice Platón, tiene que esperar al obrero, a menudo pasará el momento crítico de la producción y se echará a perder el trabajo, «ἔργου καιρὸν διόλλυται» [«se perderá el momento oportuno para el trabajo»]. En la protesta de los propietarios ingleses de blanquerías contra la cláusula de la ley fabril que fija una hora determinada para la comida de todos los obreros, volvemos a encontrar la misma idea platónica. Su industria no podría ajustarse a la conveniencia de los obreros, ya que de «las

división del trabajo ve el fundamento de la separación social en clases, como en Jenofonte,²⁰ que con su característico instinto burgués se aproxima ya a la división del trabajo dentro de un taller. La república platónica, en la medida en que en ella la división del trabajo figura como el principio formativo del estado, no es más que la *idealización ateniense del sistema egipcio de castas*. También para muchos contemporáneos de Platón, como por ejemplo Isócrates,²¹ Egipto era considerado el estado industrial modelo, significación que conservó incluso para los griegos del Imperio Romano.²²

Durante el período manufacturero propiamente dicho, es decir, el período en que la manufactura es la forma dominante del modo capitalista de producción, la plena realización de las tendencias de la misma choca con múltiples obstáculos. Aunque la manufactura, como hemos visto, además de la gradación jerárquica de los obreros establece una separación simple entre obreros cualificados y no cualificados, la influencia preponderante de los primeros hace que el número de los últimos se mantenga muy restringido. Aunque adapta las operaciones particulares al diferente grado de madurez, fuerza y desarrollo de su órgano vivo de trabajo, y promueve por tanto la explotación productiva de mujeres y niños, esta tendencia fracasa, en términos generales, por los hábitos y la resistencia de los obreros varones. Aunque la disociación

diversas operaciones de chamuscar, lavar, blanquear, satinar, calandrar y teñir, ninguna puede suspenderse en un momento dado sin riesgo o daño... Imponer la misma hora de comida para todos los obreros puede, *ocasionalmente*, hacer que valiosos bienes corran riesgo de ser dañados por operaciones incompletas». Le platonisme où va-t-il se nicher! [¿Adónde ha ido a cobijarse el platonismo!]

20. Jenofonte narra que no sólo era honroso alimentarse en la mesa del rey de los persas, sino que los manjares que allí se servían eran también mucho más sabrosos que los demás. «Y esto no es de asombrarse, pues así como las demás artes se perfeccionan especialmente en las *grandes ciudades*, las comidas regias se preparan de una manera muy especial. Ya que en las *ciudades pequeñas* el mismo hombre hace camas, puertas, arados, mesas; suele construir casas, por añadidura, y se siente contento cuando de esta manera encuentra una clientela suficiente para su sustento. Es enteramente imposible que un hombre que se dedica a tantas cosas las haga todas *bien*. En las grandes ciudades, empero, donde *cada individuo encuentra muchos compradores*, basta también *un* oficio para sustentar a un hombre. E incluso, a menudo, ni siquiera le corresponde a éste un oficio entero, sino que uno hace zapatos de hombre, el otro zapatos de mujer. Aquí y allá, un hombre vive sólo de coser zapatos, el otro de cortarlos; el uno sólo corta las piezas para los vestidos, el otro se limita a coserlas. Ahora bien, es inevitable que quien ejecuta el trabajo *más simple* también lo efectúe *de la mejor manera*. Lo mismo ocurre con el arte culinario.» (Jenofonte, *Cyropaedia*, lib. VIII, cap. 2.) Jenofonte se atiene aquí exclusivamente a la calidad del valor de uso que se desea alcanzar, aunque sabe ya que la escala de la división del trabajo depende de la *amplitud del mercado*.

21. Busiris «los dividió a todos en castas particulares... Ordenó que siempre los mismos individuos ejerciesen los mismos oficios, porque sabía que quienes cambiaban de ocupación no se capacitaban en ninguna; aquellos, en cambio, que constantemente desempeñan las mismas actividades, ejercen cada una de la manera más perfecta. Encontramos, en realidad, que en lo que respecta a las artes y oficios, han sobrepujado a sus rivales más de lo que el maestro supera al chapucero; y en lo concerniente a la institución en virtud de la cual conservan la monarquía y el resto de la constitución estatal, son tan sobresalientes que los filósofos célebres que han analizado el punto elogian la constitución de Egipto por encima de las demás». (Isócrates, *Busiris*, cap. 8.)

22. Cfr. Diodoro Sículo.

de la actividad artesanal abarate los costos de adiestramiento y, por ende, el valor de los obreros, para los trabajos de detalle más difíciles sigue siendo necesario un período de aprendizaje prolongado, que los obreros reivindican celosamente aun allí donde se ha vuelto superfluo. En Inglaterra, por ejemplo, nos encontramos con que las *laws of apprenticeship*, con su aprendizaje de siete años de duración, mantuvieron su plena vigencia hasta el término del período manufacturero; sólo la gran industria las arrojó por la borda. Como la *destreza artesanal* continúa siendo la base de la manufactura y el mecanismo colectivo que funciona en ella no posee un esqueleto *objetivo*, independiente de los obreros mismos, el capital debe luchar sin pausa contra la insubordinación de éstos. «La fragilidad de la naturaleza humana es tan grande», exclama el amigo Ure, «que el obrero, cuanto más diestro es, se vuelve tanto más terco e intratable, y por tanto inflige con sus maniáticos antojos graves daños al mecanismo colectivo».²³ De ahí que durante todo el período manufacturero cundan las quejas acerca de la indisciplina de los obreros.²⁴ Y si no dispusiéramos de los testimonios de escritores contemporáneos, hablarían con la elocuencia de bibliotecas enteras los simples hechos de que desde el siglo XVI hasta la época de la gran industria el capital no lograra apoderarse de todo el tiempo de trabajo disponible de los obreros manufactureros; de que las manufacturas tienen vida breve y que, con las inmigraciones y emigraciones de obreros, abandonan un país para establecerse en otro. «Hay que establecer el orden, de una manera o de otra», exclama en 1770 el tantas veces citado autor del *Essay on Trade and Commerce*. Orden, contesta como un eco, 66 años más tarde, el doctor Andrew Ure: «orden» es lo que faltaba en la manufactura, fundada sobre «el dogma escolástico de la división del trabajo», y «*Arkwright creó el orden*».

Al mismo tiempo, la manufactura no podía ni apoderarse de la producción social en toda su amplitud, ni revolucionarla en profundidad. Descollaba, como obra económica de artificio, sobre la amplia base de las artesanías urbanas y de la industria domiciliaria rural. Al alcanzar cierto grado de desarrollo, su propia y estrecha base técnica entró en contradicción con las necesidades de producción generadas por ella misma.

Una de sus creaciones más logradas fue el taller para la producción de los *propios instrumentos de trabajo*, y ante todo, también, de los complejos *aparatos mecánicos* ya empleados entonces. «Un taller tal», dice Ure, «desplegaba ante la vista la división del trabajo en sus múltiples gradaciones. El taladro, el escoplo, el torno tenían cada uno sus propios obreros, jerárquicamente ordenados según el grado de su destreza». Este producto de la división manufacturera del trabajo, a su vez, producía... *máquinas*. Y éstas eliminan la actividad artesanal en cuanto principio regulador de la producción social. Se suprime así, por una parte, el fundamento técnico de la anexión vitalicia del obrero a una función parcial. Y caen, por otra parte, las barreras que ese mismo principio oponía aún a la dominación del capital.

23. Ure, *The philosophy of manufactures*, Nueva York, Augustus M. Kelly, 1967, p. 20.

24. Lo indicado en el texto se aplica mucho más a Inglaterra que a Francia, y más a Francia que a Holanda.

TEXTO 2

EL MARXISMO Y LA EDUCACIÓN: UN BALANCE*

por MARIANO F. ENGUITA

Tres grandes cuestiones se abordan en este texto. Primero, lo que supuso y aún supone la obra de Marx —en concreto el materialismo— a la hora de situar la educación dentro de la problemática del proceso de formación de la conciencia; segundo, el valor que la obra de Marx tiene para abordar el análisis de las funciones de la enseñanza como mecanismo «de producción», o sea, como conjunto de instituciones y procesos que provocan modificaciones en su «materia prima», el alumno; y, tercero, lo que la obra de Marx ha significado y significa para el análisis del sistema educativo como mecanismo «de asignación», es decir, de distribución de los individuos entre las posiciones de la estructura social adulta.

Cualquiera que sea el juicio que a cada cual merezca hoy su obra, no cabe duda de que Marx ha sido uno de los autores modernos, en particular entre los no dedicados a la educación, con mayor influencia en el ámbito de ésta. Por otra parte, el marxismo ha sido durante varios decenios el discurso del poder sobre media humanidad y el de una importante porción de la población, la política y la intelectualidad occidentales. Sería, por tanto, una tarea excesiva y temeraria la de intentar dar cuenta de todos los aspectos de la obra del fundador, o de la corriente de pensamiento a la que dio origen, que han encontrado una u otra aplicación en las distintas ciencias sociales y humanas que se han ocupado de la educación: sociología, economía, antropología, historia, psicología, pedagogía...

Hay dos cosas que, en consecuencia, no haremos aquí. Una es revisar la docena de textos en los que Marx o Engels o ambos se refirieron de manera explícita a la educación, concretamente a la enseñanza politécnica, el carácter progresivo del trabajo infantil, el régimen combinado de educación y trabajo productivo, la exclusión de la economía política (es decir, de las materias sociales o políticas) del contenido de la enseñanza, la opción por la escuela pública o la distinción entre el estado como administrador y como educador. Otra es analizar las corrientes más importantes que se han reivindicado en todo o en parte herederas del marxismo en las ciencias de la educación: las identificadas con Makarenko, Blonski, Pistrak, Hörnle, Freinet, Freire, etc., en la pedagogía; las teorías de la reproducción, de la correspondencia y de la resistencia, en sociología; la llamada escuela «soviética» o, en parte, la piagetiana, en psicología, etc.

Vale la pena, en cambio, detenernos en tres grandes apartados. Primero, en lo que la obra de Marx, en particular el materialismo, supuso y supone todavía a la hora de situar la educación dentro de la problemática más general

* Colectivo de Estudios Marxistas (coord.): *Marxismo y sociedad. Propuestas para un debate*, Sevilla, Muñoz Moya y Monraveta, editores, 1995, pp. 107-120.

del proceso de formación de la conciencia, es decir, de la sociología del conocimiento. Segundo, en lo que hemos utilizado y podemos utilizar de ella para abordar las funciones de la enseñanza como mecanismo «de producción», es decir, como un conjunto de instituciones y procesos que provocan modificaciones en su «materia prima», el alumnado. Tercero, en lo que ha significado y significa para el análisis del sistema educativo como mecanismo «de asignación», o sea, de distribución de los individuos entre las posiciones de la estructura social adulta.

Realidad, ideología, educación

Más allá de sus recomendaciones concretas sobre la organización del sistema escolar, que hoy resultan simplemente decimonónicas, y más acá de su teoría general de la historia y de la sociedad capitalista, en la obra de Marx se plantean varias líneas temáticas de relevancia indiscutible para la sociología de la educación.¹ En primer lugar, la relación entre el individuo y la sociedad o, por utilizar la terminología del autor, entre hombre y ambiente. Es el problema sintetizado en la tercera tesis sobre Feuerbach:

La teoría materialista del cambio de las circunstancias y la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella.²

En realidad, éste ha sido, quizás, en su versión estrecha (circunscrita a la educación como actividad socializadora expresa), un problema más propio de la pedagogía que de la sociología, pero lo primero basta para que no pueda ser obviado aquí. Ha sido planteado de manera obsesiva por el reformismo pedagógico: ¿cambian antes los individuos o la sociedad? Marx rechaza ese dualismo, reformulando los términos: individuo social, sociedad humana. Su monismo no es una teoría reduccionista (la «base» dicta la «superestructura», la sociedad el individuo) ni del reflejo (la conciencia como proyección de la existencia), sino que se basa en una concepción jerarquizada de la totalidad social, en la que la primacía de un componente no niega en principio la autonomía de otros (aunque la reduzca considerablemente), y en una visión de lo concreto como resultado de un conjunto de determinaciones.

Dentro de esta problemática se mueven su concepción de la persona y su análisis de la conciencia. La primera se basa en una antropología del trabajo como elemento diferencial, constitutivo y constituyente de la especie y del individuo, de la filogénesis y la ontogénesis (tal idea ya había sido defendida por Hegel, en la conocida dialéctica del siervo y el señor, y lo sería luego por

1. Me limitaré en este apartado a señalar someramente lo que ya he tratado en profundidad en *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid, Akal, 1985.

2. K. Marx, «Tesis sobre Feuerbach», en K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 666 (texto completo, pp. 665-668), Barcelona, Grijalbo, 1970, 4.ª edición. Modificada según la versión de las *Werke*, vol. III, p. 534, Berlín Oriental, Dietz, 1978.

G. H. Mead). Es a través del trabajo como el ser humano da forma, no sólo a la naturaleza que lo rodea, sino a sí mismo, individual y colectivamente. Dentro de la problemática más estrictamente pedagógica, este tema ha sido retomado por numerosas corrientes, en especial reformistas, que han tratado de reintegrar el trabajo productivo en la educación.

La segunda, que podríamos considerar una teoría o genealogía de la ideología (perdón por la rima), se basa en el postulado de que el ser social es la base del ser consciente (a no confundir con el tópico dogmático de que la infraestructura determina la superestructura, etc., en cualquiera de sus versiones, ni con formulaciones sumarias y de batalla como: «La ideología dominante es la de la clase dominante», etc.) o, dicho de otro modo, que el ser consciente es la expresión consciente del ser real. Marx busca la raíz de las ideas, no en las ideas mismas, sino en las relaciones sociales cotidianas, en concreto las relaciones sociales de producción y cambio. De ahí su prolijo tratamiento de temas como la división del trabajo, la alienación, la reificación, el fetichismo de la mercancía, del dinero o del capital, el carácter histórico y contingente de las categorías económicas, etc. Lo que viene a decirnos, en definitiva, es que la escuela no es el único lugar en que se producen y transmiten ideas ni, probablemente, el principal.

Con esta visión expresiva de la ideología coexiste, sin embargo, otra que podríamos llamar instrumental, en la que se presenta, no como la expresión ideal de las condiciones reales, sino como el producto de una acción manipuladora más o menos consciente. Es aquella según la cual la clase que posee los medios de producción material posee también los «medios de producción espiritual», de modo que la conciencia llega siempre desde fuera, sea «ideológica» o «revolucionaria», traída por los «agentes de la burguesía» o por la «vanguardia revolucionaria». En esta segunda concepción, poco cara a Marx pero mucho a la II Internacional y al bolchevismo, la escuela, como la prensa y otros medios de comunicación y educación, vuelve a primer plano para convertirse en un poderoso instrumento de propaganda y agitación.

La escuela como mecanismo de producción

Más importante para el análisis de la educación en la actualidad, al menos en una perspectiva social, que es en la que esta corriente de pensamiento tuvo y conserva un alto grado de pertinencia, es la influencia que ha tenido el marxismo en la comprensión de sus funciones. Hoy día es un lugar común que la escuela debe preparar a niños y jóvenes para su incorporación a la vida adulta, en particular a las esferas de la producción (el trabajo) y de la política (la ciudadanía). En el centro del pensamiento marxiano está precisamente la problemática del trabajo, por lo cual era de esperar que su aplicación fuera especialmente visible en este terreno, pero sus efectos han sido ambiguos.

La preparación para el trabajo comprende fundamentalmente dos aspectos: cualificación y disciplina. En el sistema educativo se adquieren, por un lado, conocimientos, destrezas, aptitudes, etc., generales y específicas que luego son de aplicación directa o indirecta en la actividad productiva; por

otro, las actitudes, disposiciones, formas de comportamiento, etc., que permiten integrarse sin demasiados roces en la estructura social de la producción (la empresa, el mercado, etc.). Aun a riesgo de simplificar y de utilizar los conceptos en un sentido demasiado restrictivo, podemos llamar a lo primero cualificación, y a lo segundo socialización. Pues bien: Marx aportó un marco conceptual, el de la distinción entre trabajo simple y trabajo complejo y la consideración de la fuerza de trabajo como mercancía, desde el cual puede abordarse fructíferamente el problema de la cualificación, y legó finos análisis de la dinámica descualificadora de la producción fabril, es decir, de la tendencia a la sustitución del trabajo complejo por trabajo simple a través de la división manufacturera de las tareas y de la subordinación del trabajo vivo a la maquinaria.

Sin embargo, el marxismo, fascinado a menudo por los presuntos automatismos de la lógica del capital y por la idea de una polarización social (de la riqueza, pero también del poder y del saber) que terminaría por oponer una gran masa de desposeídos a una pequeña minoría de poseedores, haciendo así inevitable la revolución social, unilateralizó el análisis hasta el punto de permanecer ciego ante otras tendencias de signo opuesto. Así, en la década de los setenta o primeros ochenta, una serie de brillantes estudios de autores como Braverman, Freyssenet, Coriat y otros impusieron en la izquierda la idea de la «descualificación del trabajo». De manera muy simplificada, venía a decir que el capital se sirve de la organización y de la tecnología para sustituir el trabajo cualificado, con un alto grado de autonomía del trabajador, por el trabajo no cualificado, o «especializado», con una completa subordinación del mismo. De este modo reduce los costes de la fuerza de trabajo y refuerza su control sobre ella. El argumento es lógicamente consistente, y en gran medida cierto, pero unilateral. No tiene en cuenta, por ejemplo, que a fuerza de simplificar las tareas éstas resultan, al final, completamente normalizadas, por lo que pueden pasar y pasan a ser realizadas por máquinas, con lo cual se produce una corriente permanente de desaparición de los puestos menos cualificados cuyo efecto sobre la cualificación media de los que permanecen es el de elevarla. Tampoco tuvo en consideración la resistencia de los trabajadores, las necesidades de flexibilidad (el obrero es la máquina más flexible), etcétera, de modo que, como ha dicho Goldhaber, terminó sustituyendo «el motor de la historia por la historia de los motores», es decir, la lucha de clases por la innovación tecnológica. El corolario deducible de la teoría de la descualificación de los puestos de trabajo es restar importancia relativa a la necesidad de que se cualifiquen los trabajadores y, por tanto, al sistema educativo y, tal vez, a las desigualdades escolares.

Más inequívocamente beneficiosa ha sido, creo, la influencia del marxismo en el análisis del papel de la escuela en la socialización para el trabajo. Marx mismo no se planteó siquiera el problema, y su explicación de la conciencia y la ideología a partir de las condiciones materiales de producción invita, de hecho, a despreocuparse del papel socializador de la escuela. Sin embargo, una serie de teorías más recientes, sobre todo en los setenta y los ochenta, han aplicado a las relaciones sociales de la educación la misma metodología de análisis que Marx aplicó a las relaciones sociales de produc-

ción. Así como Marx estudió los efectos sobre la conciencia de la división y parcelación del trabajo, la mecanización, el intercambio mercantil, el papel dominante del capital en la producción, etc., así la moderna sociología de la educación de inspiración sustancial o significativamente marxista ha estudiado los efectos de la organización del espacio y el tiempo escolares, la fragmentación del trabajo académico, la jerarquía del aula, la selección de los componentes del currículum, etc., desplazando el acento en el estudio de los efectos de la educación del contenido (programas, textos, planes de estudio...) al proceso material. En definitiva, se ha hecho un análisis materialista del ámbito educativo, y, aunque a él también han contribuido corrientes de pensamiento formalmente muy alejadas del marxismo (como el funcionalismo y la etnografía del aula: Parsons, Dreeben, Jackson, Friedenberg, etc.), lo han hecho sobre todo, al menos en términos macro, enfoques total o parcialmente basados en él, como la teoría de los «aparatos ideológicos de estado» (Althusser), la genealogía del poder (Foucault), las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet) y de la correspondencia (Bowles y Gintis), diversos estudios históricos sobre la formación de la clase obrera (Thompson, Pollard, Furniss...), etc. Con ello, al mismo tiempo, se ha logrado una explicación más plausible de la extensión y universalización de la escolaridad: su contribución a la socialización de la fuerza de trabajo.

El marxismo, en cambio, ha dificultado la apreciación del papel de la escuela en la formación de las instituciones y las identidades nacionales, a pesar de que la manipulación del contenido de la enseñanza en esta dirección es una de las realidades más obvias para cualquiera que la contemple. Ello probablemente se deba tanto a su menosprecio del problema nacional como a la centralidad otorgada a la economía. La cuestión nacional, lo mismo que los problemas étnicos, ha sido siempre para el marxismo un terreno incómodo. Sus fundadores simplemente despreciaban no sólo el problema nacional, sino también a los movimientos y los pensadores que lo enarbolaban: el proletariado, recuérdese, «no tiene patria». En cuanto a las desigualdades étnicas, o permanecían ciegos ante ellas (si es que no compartían algunos estereotipos asociados a ellas: piénsese en los comentarios relativamente despectivos de Marx sobre el lugar y el papel de los inmigrantes irlandeses en la clase obrera inglesa) o las contemplaban como un epifenómeno de las desigualdades de clase. Por todo esto, a la sociología y la historiografía marxistas les ha resultado difícil, por un lado, al ignorar la dimensión nacional, explicar el surgimiento y el desarrollo de los sistemas educativos en países de industrialización tardía; por otro, debido a esta misma carencia y a su menosprecio del problema étnico, ha contribuido de hecho y de derecho a la legitimación de políticas asimilacionistas.

La escuela como mecanismo de distribución

Además de producir efectos en los alumnos mismos, el sistema escolar contribuye a que ocupen luego una u otra posición en la desigual estructura económica y social: desempeña, por tanto, el papel de un mecanismo de

distribución, o de asignación. En este sentido, además de en otros, la escuela contribuye a la generación o a la perpetuación de las desigualdades sociales.

La cuestión es qué son las desigualdades sociales. Aunque sería inoportuno entrar aquí en una presentación detallada de éstas, podemos sugerir un abanico de las mismas desde el cual juzgar el papel desempeñado por el pensamiento marxista. Todo conocedor del marxismo está familiarizado con la distinción entre propietarios y no propietarios de medios de producción, lo que quiere decir, en la sociedad actual, entre burguesía, pequeña burguesía y proletariado, que nos da un primer factor de desigualdad. Pero, en las mismas relaciones de producción capitalistas y en el ámbito parcial de la economía monetaria, extradoméstica, podemos sugerir otros dos: la autoridad y la cualificación. En España, cuatro de cada cinco personas económicamente activas no son propietarios de medios de producción, ni grandes ni pequeños, y en países más desarrollados es el caso de nueve de cada diez. Entre estos no propietarios, sin embargo, sigue habiendo enormes diferencias en el acceso a los recursos y las oportunidades, de tanta entidad como las que puedan darse entre propietarios y no propietarios (y, por cierto, que no todos los propietarios son ricos, y algunos son extraordinariamente pobres: campesinos, artesanos, tenderos, trabajadores autónomos...). Para ellos, las diferencias derivan de la autoridad o de la cualificación, es decir, del hecho de ser directivos, cuadros, supervisores, subordinados o auxiliares, o de ser titulados, semititulados, cualificados, no cualificados, infracualificados.³ El marxismo, al supe- ditar por entero la dinámica de la autoridad y de la cualificación a la lógica de la propiedad, de la cual las ha venido considerando en gran medida epifenómenos, se ha esterilizado a sí mismo para comprenderlas. Esto es malo en general, pero ha sido particularmente nocivo para el estudio de las desigualdades educativas: tanto de las desigualdades sociales ante la educación como de las desigualdades sociales basadas en la educación. De ahí, por ejemplo, que algunas teorías de la reproducción, de inspiración marxista, redujeran al sistema educativo al papel de legitimador de unas desigualdades sociales que le preexisten y que se supone seguirán existiendo, con él o sin él.

Pero hay más desigualdades, y algunas de ellas muy relacionadas con la educación: concretamente, las de género, étnicas y comunitarias.⁴ En primer lugar, la escuela ha excluido a las mujeres para luego acogerlas por separado y, finalmente, incorporarlas a una escuela hecha a la medida de los hombres. En segundo lugar, por lo general ha hecho otro tanto con las minorías étnicas, excluyéndolas primero, discriminándolas después e intentando asimilarlas por último, siempre con total desprecio hacia su cultura. Ante este tipo de desigualdades, el marxismo tenía poco que decir. Por supuesto, las veía, las condenaba y se proponía terminar con ellas, pues en el centro de su credo político estaba la igualdad de derechos de todos los seres humanos, y hasta el

3. He tratado esto en otros lugares: «Propiedad, autoridad y cualificación en el análisis de las clases sociales», *Política y Sociedad*, 11, 1992; «La autoridad en la estructura ocupacional. Autoridad y jerarquía en la Clasificación Nacional de Ocupaciones y la Encuesta de Población Activa», *Sociología del Trabajo*, 20, 1994.

4. Sobre este aspecto, véase mi artículo «Redes económicas y desigualdades sociales», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 64, 1994.

deseo de una igualdad de resultados. Pero, puesto que las consideraba también como epifenómenos del conflicto esencial entre burguesía y proletariado (estrategias de división de la clase obrera, explotación indirecta del trabajo doméstico por el capital, falsa conciencia, nacionalismo pequeño-burgués y otros epiciclos tan inútiles como innecesarios para explicar desde un centro único todo lo que, al fin y al cabo, era otra cosa), tenía poco que decir al respecto, excepto que no podrían solucionarse antes de que llegara, al fin, la aurora del gran día. Y no mucha mayor sensibilidad presentó para las desigualdades basadas en el desequilibrio de poder entre entidades político territoriales: regiones, municipios, campo y ciudad, salvo que su explicación pudiera ser reducida a los familiares términos de clase: barrios burgueses, barrios obreros, etc., o que tomara las macrodimensiones de la crítica del imperialismo, en particular británico.

Se podría decir incluso que el marxismo se sentía relativamente, si no a su gusto, sí, al menos, confortablemente seguro entre las desigualdades educativas, o que tenía las cosas más claras contra ellas que sin ellas. Por un lado, en la medida en que pudieran ser señaladas, confirmaban que la burguesía lo tenía todo y el proletariado nada. Por otro, las reformas educativas, con su promesa de movilidad social individual, se oponían a la estrategia de conflicto entre las clases. Por todos los medios, incluso forzando los conceptos y las cifras, se trataba de demostrar que el sistema de enseñanza castigaba a los pobres y premiaba a los ricos. De hecho, cada caso de movilidad efectiva debía ser apartado del ámbito dominado por la profecía de la reproducción como excepcional («uno entre un millón»), o demagógico («los exhiben» para fines de legitimación, «son para el escaparate»), o moralmente condenable (la «traición del becario», una muestra de insolidaridad, de anteposición de los intereses individuales a los del grupo) o incluso como una demostración de la inapelable corrección, pase lo que pase, del análisis clasista (los intereses colectivos se imponen a los individuales y la reproducción de la clase burguesa a la de la pertenencia a ella de sus miembros).

¿Qué podemos y debemos conservar?

Se puede aceptar o rechazar la teoría marxista en bloque o por partes, como un sistema cerrado, paranoico, que se toma o se deja globalmente, o como un conjunto de teorías de alcance medio y proposiciones singulares de distinto valor; es posible contemplarla como una teoría científico-social más, que debe someterse por tanto a la crítica intelectual y a la prueba de la práctica, o como la expresión ideológica de un movimiento histórico, de una clase social o de un bando en lucha, cuya verdad última estaría en los intereses de éstos; se puede, en suma, alabar o criticar minuciosamente cada una de sus afirmaciones, como cuando la editorial Progreso publicaba el enésimo volumen titulado *Marx y Engels sobre... lo que fuera*, o cuando la enésima tesis doctoral demostraba otra vez que la depauperación de las masas no había tenido lugar, dos variantes gemelas de la neurosis obsesiva por la letra; o se puede también abordar el legado marxiano con una libertad y un espíritu

crítico similares a los que mostró su autor frente a la filosofía o la economía política de su tiempo. Entonces llegaremos fácilmente a la conclusión de que, más que cerrar problemas, la obra de Marx abrió una serie de campos en los que buena parte del trabajo está todavía por hacer, con el apoyo de Marx pero yendo, desde luego, mucho más allá de él. Señalemos, sobre todo, dos de ellos, que antes abordamos, pero ahora en orden inverso: la escuela como mecanismo de distribución, primero, y como proceso de producción, después.

La letra marxista trata una y otra vez de reducir todas las desigualdades a desigualdades de clase, y éstas a la divisoria entre propietarios y no propietarios de los medios de producción, en torno a la cual giraría toda la dinámica social. Sin embargo, y aun manteniéndonos dentro de un estricto materialismo, lo material, lo económico, no es sólo la «materia» en un sentido restrictivo, las cosas, sino algo más. Como sistema que es, la producción relaciona materia, energía e información; los elementos discretos de estas tres realidades son las cosas, las personas y los datos; en su forma económica se convierten en, y son relevantes en cuanto que, medios de producción, fuerza de trabajo y conocimiento; el poder de disponer sobre ellos es lo que llamamos respectivamente propiedad, autoridad y cualificación. La cualificación, por consiguiente, es en sí misma un factor de desigualdad y de poder, con independencia de sus relaciones con la propiedad o la autoridad. Se puede discutir tanto como se quiera sobre la importancia relativa de cada una de ellas en una sociedad y en una época dadas, pero no cabe pretender reducir a una las demás. La cualificación juega un papel importante, a veces esencial, de cara a las oportunidades y a la posición de los individuos, y éstos pugnan individual y colectivamente por en torno a ella en el mercado y las organizaciones (mediante la definición de las competencias de los puestos de trabajo), en la arena del estado (en torno a las políticas educativas) y en la institución escolar (por el acceso a los títulos). Reconocer la importancia propia y específica, no derivativa, de la cualificación no significa negar las desigualdades educativas, sino que constituye más bien el primer paso para entender que pueden tener otras causas y otros fines que los inicialmente imputados desde la perspectiva reduccionista de la propiedad; significa reconocer que, al fin y a la postre, la escuela puede ser no tanto un mecanismo de legitimación de los capitalistas, la burguesía, etc., como el instrumento de poder de otros grupos sociales: la *noblesse de robe*, los intelectuales, las profesiones, los detentadores del capital cultural, etc.

Como ya indicamos con anterioridad, junto a las desigualdades de clase la escuela se ve afectada por y afecta a otras formas de desigualdad social, tales como las desigualdades de género, las étnicas y las intercomunitarias. La pugna en torno a las primeras, más visible, se ha desenvuelto en torno a la polémica entre una enseñanza segregada, diferenciada, y una enseñanza común, integrada; es decir, en torno a las reformas comprensivas. Las desigualdades de género se han manifestado en la no escolarización de las mujeres, luego en su escolarización segregada y más tarde en la escolarización mixta bajo una fórmula hecha a la medida de los hombres. Las desigualdades étnicas se han expresado, de manera similar, en la exclusión de las minorías (por ejemplo los gitanos) y luego en su escolarización segregada (escuelas-

puente), para finalmente llegar también a su asimilación forzosa a la cultura dominante (la actual «integración»). Las desigualdades intercomunitarias se han evidenciado en las diferencias de provisión entre distintas regiones, entre diferentes distritos y barrios de las ciudades, o entre la ciudad y el campo. Todos estos ámbitos de la desigualdad merecen ser afrontados desde distintas perspectivas, desde las diferencias de acceso entre los distintos colectivos delimitados en ellos hasta el papel del currículum, en particular del contenido de la enseñanza, en la legitimación de su persistencia. Para quienes se han sentido inclinados hacia el marxismo no tanto por un cógito cartesiano como por una actitud comprometida ante las desigualdades e injusticias sociales, es decir, para quienes se sienten más atraídos por el movimiento social que por el cuerpo teórico (y hay que decir que subyace un fuerte componente moral a la idea de la praxis), tal vez quepa considerar que lo marxista es más la disposición a abordar todas las desigualdades que el empeño en explicarlas a partir de alguna de ellas.

Por otra parte, Marx fundó, por así decirlo, la sociología del conocimiento. Argumentó y mostró genialmente que el conocimiento no sólo puede y debe ser contemplado en términos de validez (si es cierto o es falso), sino también de génesis, o de su relación con experiencia y/o intereses materiales (de dónde surge, en qué contexto social, en función de qué intereses). Esto tiene enormes implicaciones en el ámbito social global, y por supuesto abre una dinámica que afecta al propio marxismo (que también debe ser examinado en cuanto a su génesis), pero nos limitaremos a algunas consecuencias en el ámbito más restringido de la educación. Sobre todo, implica que las ideas no son simplemente producto de otras ideas, sino que se ven provocadas o alteradas por la experiencia material. En el escenario escolar ello supone que los planes de estudios, los programas, los libros de texto y las lecciones magistrales, que forman el contenido más o menos planificado de la comunicación pedagógica, deben ser examinados y criticados no sólo en cuanto a su validez sino también en cuanto a su génesis. En otras palabras, que debemos preguntarnos no sólo si es más o menos cierto lo que afirma tal o cual lección de este o aquel programa, sino por qué se aborda ese problema y no otro; por qué, en general, se seleccionan, se maximizan, se minimizan o se excluyen unas u otras parcelas de la realidad natural y social y unos u otros problemas de la cultura (por ejemplo, por qué geografía y no economía, o por qué tanta reproducción celular y tan poca educación sexual); y por qué, en fin, se privilegian ciertos objetos de conocimiento a partir de objetos reales que podrían ser contemplados en otra perspectiva (por qué historia de las mentalidades y no de las condiciones de vida, por qué tanto problema matemático y ningún problema jurídico sobre la herencia, por qué se ocupa la teología y no la biología del «misterio de la concepción», etc.).

Además, junto a la comunicación pedagógica más o menos planificada (y la no planificada, lo que podríamos llamar la comunicación informal), debemos prestar toda la atención necesaria a las relaciones sociales materiales dentro de las cuales tiene lugar tal comunicación, a su medio (que, en este caso, sí es el mensaje), al proceso de aprendizaje. Esto significa prestar atención al conjunto de la estructura de la experiencia escolar: la distribución y

secuenciación del tiempo, la delimitación del espacio, las relaciones de los alumnos con el objeto de su trabajo (el contenido del aprendizaje), con los medios de trabajo (los instrumentos de aprendizaje) y con el proceso de trabajo (los procedimientos de aprendizaje), la jerarquía organizativa y las relaciones de autoridad con los profesores y entre éstos, las relaciones de cooperación o competencia entre los alumnos, los criterios y procedimientos de evaluación, etc. En suma, se trata de cobrar conciencia de la posibilidad y la necesidad de escudriñar toda la experiencia escolar, pero en particular las rutinas de la vida cotidiana que relegamos normalmente al plano apromblemático de la realidad. Y de hacerlo, claro está, no tomando lo que veamos por su valor nominal, como sucede cuando se acepta la organización de la vida escolar como un derivado inevitable de imperativos técnicos y organizativos alejados de cualesquiera relaciones de poder (por ejemplo, cuando derivamos la autoridad de que unos enseñan y otros aprenden, o la enseñanza simultánea de que aquéllos son pocos y éstos muchos, o la organización horaria de no se sabe qué), sino interrogándolo sobre sus raíces, en una perspectiva sistémica y materialista, tal como hizo Marx al analizar la lógica específica del modo de producción capitalista y al ir más allá de la superficie de sus relaciones.

LA EDUCACIÓN, SU NATURALEZA Y SU PAPEL *

por ÉMILE DURKHEIM

Para Durkheim, la educación es resultado de unas concretas y variables condiciones históricas, las mismas que imponen tanto la forma presente de entenderla como consecuencia del pasado en el que se inscribe esa sociedad cuanto los límites para propugnar un tipo diferente de educación que entre en contradicción radical con la herencia histórica recibida. La educación actúa, consecuentemente, sobre realidades —materiales y espirituales— previamente existentes. La clásica definición de educación que propone Durkheim incluye el efecto que ejercen las generaciones adultas sobre las más jóvenes y la idea de que su objetivo es suscitar en éstos unos estados mentales, físicos y morales conforme lo exigen la sociedad y el medio social en que vivirán.

Las definiciones de la educación. Examen crítico

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad. Abarca, dice Stuart Mill, «todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local». Sin embargo, dicha definición engloba hechos completamente contrapuestos y que no se pueden reunir bajo un mismo vocablo so pena de exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

Pero, ¿en qué consiste esa acción *sui generis*? Numerosas y muy diferentes son las respuestas que han sido dadas a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales.

Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior; realizarlas lo más completamen-

* É. Durkheim, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975, pp. 43-53.

te posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro?

Sin embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es íntegramente realizable; pues se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: es la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desapegándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que apartando de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste. De ahí, una primera diferenciación que no se produce sin experimentar una cierta ruptura de equilibrio. Y la acción, por su parte, al igual que el pensamiento, es susceptible de adoptar un sinnúmero de formas diferentes y particulares. Por supuesto, dicha especialización no excluye una cierta base común, y, consecuentemente, una cierta fluctuación en las funciones tanto orgánicas como psíquicas, a falta de la cual la salud del individuo se vería en peligro, al propio tiempo que la cohesión social. Ahora bien, así y todo, una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación.

Aún menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, pues, incierta la meta de la educación, y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio. Bien es verdad que Spencer ha tratado de dar una definición objetiva de la dicha. Para él las condiciones de la dicha son las de la vida. La dicha completa es la vida completa. Ahora bien, ¿qué se debe entender por vida? Si se trata únicamente de la vida física, se puede perfectamente decir aquello sin lo cual sería imposible; en efecto, implica un cierto equilibrio entre el organismo y su entorno, y, puesto que los dos términos en relación son datos definibles, otro tanto tiene que suceder con su conexión. Pero no se puede expresar de esta forma más que las necesidades vitales más inmediatas. Ahora bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre moderno, esa clase de vida no es vida. Pedimos de la vida algo más que el funcionamiento más o menos normal de nuestros órganos. Una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia. Incluso al punto de vista puramente material, todo cuanto rebasa lo estrictamente necesario escapa a toda determinación. El *standard of life*, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán *in crescendo*.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal? ¿Que si la educación ha variado es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta? Pero si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?

Ese postulado tan discutible es consecuencia de un error más general. Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad. Pero parece que sea un puro sistema de conceptos realizados; considerándolo bajo ese prisma, parece depender únicamente de la lógica. Se supone que los hombres de cada época lo organizan con pleno conocimiento de causa para alcanzar un fin determinado; que, si dicha organización no es la misma por doquier, es porque se han equivocado sobre la naturaleza, bien sea de la meta por alcanzar, bien sea acerca de los medios que permiten alcanzarla. Partiendo de este punto de vista, las educaciones impartidas en el pasado se nos antojan como otros tantos errores totales o parciales. No deberemos, pues, tenerlas en cuenta; no tenemos por qué solidarizarnos con los errores de observación o de lógica que han podido cometer nuestros antecesores; pero sí podemos y debemos plantearnos el problema, haciendo caso omiso de las

soluciones que nos han sido dadas, es decir que, haciendo abstracción de todo lo que ha sido, lo que nos interesa ahora es preguntarnos lo que debe ser. Las enseñanzas de la historia pueden, todo lo más, servirnos para no volver a caer en los mismos yerros.

Sin embargo, y de hecho, cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo deseáramos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas (que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso); tanto en el uno como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. Por lo tanto, existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias que contienen las veleidades de disidencias.

Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es cómo los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas se tornan incomprensibles. ¿En qué forma, pues, puede el individuo pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión propia lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla ante un terreno virgen sobre el que puede edificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen; no puede lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas, a semejanza del físico que examina la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos.

Por demás, ¿cómo proceder de otra forma? Cuando se quiere determinar únicamente a través de la dialéctica lo que debe ser la educación se tiene que empezar por sentar las metas que se quiere alcance. Ahora bien, ¿qué es lo que nos permite aseverar que la educación tiene tales fines y no tales otros? *A priori*, desconocemos cuál es la función de la respiración o de la circulación en el ser vivo. ¿A santo de qué tendríamos que estar mejor informados en lo referente a la función educativa? Se contestará que, por descontado, tiene por

objeto el de educar a los niños. Pero esto es plantear el problema en términos apenas diferentes; no es resolverlo. Se tendría que decir en qué consiste dicha educación, hacia qué tiende, a qué exigencias humanas responde. Sin embargo, no se puede dar respuesta a esas preguntas más que empezando por observar en qué ha consistido, a qué exigencias ha respondido en el pasado. Así pues, aun cuando no fuese más que para constituir la noción preliminar de la educación, para determinar qué es lo que así se denomina, la observación histórica se nos antoja como imprescindible.

Definición de la educación

Para definir la educación tenemos, por tanto, que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos.

Andando el camino hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple.

Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad. ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del brahmán no era la misma que la del Sudra. De igual forma, en la Edad Media, ¡qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática! Incluso hoy en día, ¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. ¿Acaso se argüirá que esta organización no es moralmente justificable y que no se puede ver en ella más que una perduración condenada a desaparecer? No resulta difícil defender dicha tesis. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que les ha hecho nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese obtenido la satisfacción a la que aspira, no por esto la educación se tornarí­a más uniforme. Aun cuando la carrera escogida para cada niño no sería ya, en gran parte, predeterminada por una obcecada herencia social, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suya una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana,

la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Éste es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor. Para hallar una educación del todo homogénea e igualitaria, deberíamos remontarnos a las sociedades prehistóricas en las cuales no existía diferenciación alguna; y así y todo, ese tipo de sociedades no representaba más que un momento lógico dentro del conjunto de la historia de la humanidad.

Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos. Incluso, ahí donde la sociedad está fragmentada en castas cerradas las unas a las otras, siempre existe una religión común para todos y, consecuentemente, los principios de la cultura religiosa, que se torna entonces fundamental, son los mismos en los diversos estamentos de la población. Si bien cada casta, cada familia tienen sus dioses particulares, existen divinidades generales o comunes que son reconocidas por todo el mundo y que todos los niños aprenden a adorar. Y dado que esas divinidades encarnan y personifican determinados sentimientos, determinadas formas de concebir el mundo y la vida, no se puede estar iniciado a su culto sin contraer, de paso, toda clase de costumbres mentales que rebasen el ámbito de la vida puramente religiosa. De igual forma, en el Medioevo, los siervos, los villanos, los burgueses y los nobles recibían asimismo una misma educación cristiana. Si ocurre tal cosa con sociedades donde la diversidad intelectual y moral alcanza ese grado de contraste, ¿qué no ocurrirá con los pueblos más evolucionados donde las clases, aun cuando conservando sus distancias, quedan sin embargo separadas por un abismo menos profundo! Ahí donde esos elementos comunes en toda educación no quedan expresados bajo forma de símbolos religiosos, no por ello dejan de existir. En el transcurso de nuestra historia se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas 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 constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias.

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia

según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Ésta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.*

[...]