

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de la República

Los tipos de educación en la sociología Weberiana:
Especialismo y Generalismo revisitados

Adriana Marrero

Documento de Trabajo N° 67
2002



1. INTRODUCCIÓN

Un aspecto significativo de la discusión sobre los fines que debería perseguir la educación en las sociedades modernas, es el de determinar si es posible, necesario o simplemente conveniente optar por uno de los dos modelos que se plantean, por lo general, como opuestos: a) el proveer al educando de una formación no demasiado abarcativa pero sólidamente centrada en un aspecto de la realidad y fuertemente articulada con los desafíos más concretos que habrá de enfrentar, en el futuro inmediato, sobre todo en el campo laboral; o b) proveerle de una formación más abarcativa, dirigida a la adquisición de un conocimiento general sobre aspectos muy variados de la realidad, pasada o presente, y orientada a la adquisición de los fundamentos y principios de las ciencias, las humanidades y las artes, con relativa independencia de la aplicación inmediata a algún campo de especialidad concreto.

Ambos modelos, que cuando son referidos a la educación básica suelen plantearse como alternativos, opuestos y hasta excluyentes, se han aplicado en la práctica de modo paralelo, como dos o más subsistemas, con distintos fines, distintos métodos, y por supuesto, enfocados a diferentes poblaciones de estudiantes. El principal mecanismo de legitimación de la reconducción hacia uno u otro de los subsistemas, que anunciaba y contribuía a cristalizar la suerte futura en la sociedad, radicaba en las diferentes habilidades y aptitudes mostradas como imprescindibles para transitar por uno u otro. La enseñanza general se presentaba como requiriendo altas capacidades intelectuales, gusto por el estudio, dedicación, y alto rendimiento académico, lo cual no era muy distinto de decir que ser requería haber nacido dentro de clases al menos medianamente acomodadas. La enseñanza especializada a niveles básicos, quedaba reservada a aquellos con escasas expectativas de éxito en la educación general, expectativas que desde luego, eran detectadas dentro del sistema de enseñanza formal mismo. En la práctica cotidiana tradicional, eran sobre todo las maestras quienes recomendaban a los padres de los estudiantes menos adaptados a las rutinas escolares, -que no por casualidad eran los socialmente más desfavorecidos- que optaran por la especialización temprana a través de la enseñanza vocacional o técnica. Los dos subsistemas, con escasos puntos de contacto, traducían en la práctica escolar la división de roles, de saberes, de prácticas, y de espacios de actividad que ca-

racterizarían luego la vida cotidiana como adultos: la segregación social y espacial entre las oficinas y las plantas en las unidades de producción industrial y la división entre trabajo manual e intelectual.

De esta manera, la educación "generalista", que conducía hacia el mundo de las titulaciones universitarias, quedó usualmente asociada a los intereses formativos de las clases medias, medio altas y altas, cuyos hijos aparecían como destinados al desempeño de profesiones de tipo eminentemente intelectual junto con el cultivo de formas refinadas de existencia. La educación "especializada" de orientación predominantemente técnica o práctica, aparecía asociada a los intereses formativos de clases económicamente subordinadas, urgidas por una inserción laboral rápida en actividades de tipo eminentemente manual, preferentemente en el sector productivo, como mano de obra asalariada. Frente al aprendizaje de "oficios", destinados a las masas de futuros obreros y artesanos, que accedían a él a través de escuelas tempranamente especializadas, la educación "generalista", aún desde antes de la modernidad, quedó caracterizada como una formación de "élites".

En este trabajo nos proponemos abordar esta discusión en lo que, desde la visión sociológica, podemos considerar como uno de sus planteos originales, con el fin de discutir la usual interpretación que ve, en la educación generalista, una educación básicamente particularista y exclusivamente dirigida a la reproducción de las élites. Examinaremos, entonces, la clásica definición de Weber sobre los tipos de educación, y procuraremos brindar una interpretación alternativa a la que es posible encontrar en la literatura usual sobre los tipos sociohistóricos de educación generalista, la particular concepción de la educación especializada, y sus consecuencias en el tema weberiano de la constitución de las élites.

2. EL PLANTEO

El tratamiento de la distinción entre educación especializada y educación general puede rastrearse a todo lo largo de la obra de Max Weber, y tiene su expresión más completa en su análisis del estamento de los literatos chinos. Weber describe los fundamentos, objetivos y mecanismos de generación y continuidad de un estamento en particular —el de los letrados en la China antigua— para delinear las características distintivas de la educación generalista, construida como una de las formas “típicas” de educación. En relación a ella, enfrentará a la educación especializada, también construida como tipo, a la que define como propia de la estructura burocrática moderna. Aunque se encuentra inserta en sus trabajos de Sociología de la Religión, los tipos de educación se encuentran íntimamente ligados a otros aspectos relevantes de la sociología weberiana. De un modo inmediato, refiere a los objetivos de la educación y a los medios que corresponden a cada uno de los posibles objetivos: de un modo más mediato, a la estratificación social, a los grados y las formas de relacionamiento con el mundo y sus fundamentos religiosos, los tipos de dominación y en definitiva, a los tipos de racionalidad en general. No abordaremos aquí todos estos aspectos. Importa sí mostrar la tipología, discutirla, y analizar algunas de sus implicaciones más relevantes en el tema que nos ocupa.

En principio, la tipología comprende dos “tipos sociológicos de educación” opuestos, que ocuparían, por sus objetivos, el lugar de extremos de un continuo: aquella educación que procura despertar el carisma por un lado, y la que busca una instrucción especializada, por otro. Entre ambos extremos se encuentran “todos los tipos de educación” que buscan el cultivo de estilos de vida más o menos refinados, acordes con el “ideal cultural del estrato dominante”. De este modo habría tres tipos de objetivos, y tres tipos de educación (o instrucción, según el caso): carismática, especializada y generalista. En sus palabras:

“Históricamente, los dos polos opuestos más extremos en el campo de los objetivos de la educación son despertar el carisma, es decir, cualidades heroicas o dones mágicos, por una parte, y transmitir una instrucción especializada, por otra parte. El primer tipo corresponde a la estructura carismática de la dominación, el último a la estructura burocrática racional (moderna). Ninguno de ellos, se encuentra sin relación y sin posibilidades de transición hacia el otro. El héroe guerrero o el mago necesitaban de los conocimientos especializados, y los funcionarios especializados suelen ser instruidos

en algo más que el puro saber. Pero son polos opuestos. Entre estos polos radicales se encuentran todos los tipos de educación que intentan cultivar en el educando un tipo determinado de estilo de vida, secular o espiritual, pero en todo caso estamental."¹

No es difícil advertir la relación que establece Weber entre los objetivos de la educación en cada uno de los tres tipos y los tipos de dominación de su sociología: una *estructura carismática* de dominación buscará seleccionar a la élite dominante de entre los poseedores de un determinado "carisma", el cual dependerá del tipo de sociedad de que se trate. Por su parte, una *estructura burocrático-racional* requerirá especialistas en áreas concretas del saber, que dominen en profundidad alguna de las múltiples tareas que son producto de la división del trabajo y de la parcelización de funciones derivadas de la racionalización administrativa moderna. Por último, las formas de dominación *tradicional-patrimonialistas*, y en general, de tipo estamental, presentarían diversos tipos de educación, genéricamente designables como "generalista", dirigidos ya sea al cultivo de las artes o del intelecto, pero en todo caso, no especializados ni encaminados a la "instrumentalización" del educando.

El asociar los tipos de educación con los de dominación conduce directamente a la cuestión de la relación entre la educación y la constitución y legitimación de las élites. Ya sea carismática, especializada, o generalista, la educación actúa, bien como legitimadora, bien como propiciatoria de una personalidad social que distinguirá al que la posea como parte de la élite, de un grupo selecto y diferenciado de las masas: el elegido, el especialista, o el "cultivado". Simultáneamente, en los fundamentos de los objetivos educativos de cada uno de los tipos subyace también la mayor o menor posibilidad de acceso a la élite respectiva, ya que no todos los tipos presentan la misma gradación en el eje "universalismo-particularismo".

Una educación que procura despertar el carisma, por ejemplo, es radicalmente particularista en sí misma. No puede ser universalista, ya que sólo puede estar dirigida a esos que ya lo poseen, quienes por definición, han ser pocos, ya que por la propia extracotidianeidad que caracteriza al carisma, una cualidad que todos posean, no puede adquirir el carácter de "carismática". Por eso no se vale de la enseñanza —que es propia de tipos universalistas— sino de la

¹ Weber, M., 1983, p. 334

búsqueda de pruebas y señales que ratifiquen la posesión de la cualidad más o menos mística de que se trate, a la vez que se aplican unas disciplinas, a veces ascéticas, que supuestamente facilitan su emergencia. En este caso, una división radical separa a los elegidos del resto y los ubica por encima; si el carisma no se posee, no puede ser adquirido a través del aprendizaje. Por el contrario, cualquiera puede acceder a la educación general o a la especializada, y puede adquirir a través de ellas las cualidades, conocimientos o habilidades definidos como necesarios para la integración a las élites respectivas.

De aquí que, si adoptamos el punto de vista de la existencia o no de la posibilidad de que aquellas cualidades "elitescas" puedan ser adquiridas a través de la educación, la tríada tipológica se convierte ahora en una díada, que está definida por la tensión entre el particularismo de una visión innata del carisma y el universalismo propio de unas enseñanzas accesibles a cualquiera. En esta perspectiva, la educación generalista deja de ocupar lugares más o menos indefinidos o equidistantes dentro del continuo, sino que se aproxima a uno de los extremos, el del especialismo, que comparte su fundamento universalista. Recurramos nuevamente al texto de Weber:

*"La disciplina carismática de la antigua ascetis mágica y las pruebas heroicas que hechiceros y héroes guerreros emprendían con los muchachos, tenían como objetivo ayudar al novicio en la adquisición de una "nueva alma" en sentido animista, es decir, a un renacimiento o reencarnación. En nuestro lenguaje, esto significa despertar y probar una facultad que se tenía como don gracioso puramente personal. Pero un carisma no puede ni enseñarse ni inculcar. Su germen está ahí, se infunde a través de un milagro de renacimiento mágico, pero si no, es inalcanzable. La educación especializada intenta que el alumno resulte prácticamente útil para fines administrativos: para que lleve una oficina, una contabilidad, un taller, un laboratorio científico o industrial, un ejército disciplinado, etc. Esto, aunque en grados diferentes, puede emprenderse, en principio, con cualquiera. Por último, la pedagogía de la cultura, pretende educar un "hombre de cultura" es decir, un hombre con un determinado estilo de vida interior y exterior, cuyos tipos difieren según el ideal cultural del estrato dominante. En principio, también esto puede hacerse con cualquiera. Lo único que cambia es el objetivo."*²

² ibid., p. 334

3. LA EDUCACIÓN GENERAL Y LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA DE LOS LITERATOS CHINOS

Como tantas otras veces en su obra, Weber se vale de la descripción de una heterogénea constelación de fenómenos e influencias históricas singulares –aquí, el Confucianismo, la supervivencia de la magia en la imaginación popular, la burocratización del estado Chino desde la antigüedad, etc.- para construir un *tipo ideal* –en este caso la educación generalista- e ilustrar, a la vez, uno de los posibles modos de ocurrencia –la adquisición y acreditación del conocimiento entre los letrados chinos-. A pesar de las dificultades teórico-metodológicas de entranñan los tipos “sociohistóricos” que construye Weber, es claro que el procedimiento presenta ventajas a su sociología: la aleja de la generalización y el relativo esquematismo del tipo, a la vez que le permite ilustrarlo, mostrando algunas de las posibles desviaciones que puede presentar la realidad, proveyéndole así, plausibilidad, no sólo histórica sino también teórica.

Weber adjudica a la educación en la antigua China un papel singularísimo en, al menos, tres aspectos o procesos destacados que esta formación contribuye, a su vez, a articular: 1. En lo individual, en tanto factor privilegiado para la determinación del estatus social, más importante, en principio, que cualquier otro factor, incluidos la propiedad o el linaje; 2. En la racionalización de la administración del Estado; y 3. En la unificación cultural de China. La formación del estamento de los literatos viene a constituirse así en un fenómeno de tremendo impacto sociocultural e histórico; en un fenómeno inigualable, podríamos decir, si no fuera, tanto en sus fundamentos, como en sus efectos, perfectamente comparable con el impacto que siglos más tarde habría de tener, en Occidente, el modelo de educación especializada inspirada en el protestantismo ascético. Pasemos ahora sí, a las palabras de Weber.

“Desde hace doce siglos, lo que determina el rango social en China es, mucho más que la propiedad, la cualificación oficial establecida por la educación, y en particular por los exámenes. China era el país en el que la formación literaria se había convertido en la medida de la apreciación social de un modo totalmente exclusivo, todavía más que en la época de los humanistas en Europa o en los últimos tiempos en Alemania. Ya en la época de los Estados en Lucha, los aspirantes a cargos de formación literaria (lo que entonces significaba únicamente que conocían la escritura) penetraron en todas las estructuras estatales, como vehículos del progreso hacia la administración racional de to-

da "inteligencia", constituyendo, como los brahmanes en la India, la expresión definitiva de la unidad de la cultura china"³

El modelo de la educación letrada china se caracterizaba por los siguientes rasgos:

1. **Basado en la "técnica de exámenes"**. los cuales estaban destinados a comprobar "si se poseía un cultivo literario y el *modo de pensar* derivado de él, adecuado al hombre de élite"⁴. Consistían en una sucesión de exámenes de erudición literaria, que se alejaban del modelo burocrático-racional de exámenes dirigidos a acreditar una cualificación especializada, pero también de las pruebas heroicas que pretenden acreditar un carisma.
2. **Dependencia perpetua de la escuela**, primero, a causa de los exámenes, y luego, a causa del cargo. El sistema de exámenes ligaba de por vida al candidato a un compromiso con el perfeccionamiento literario, el disciplinamiento y una conducta acorde al rango alcanzado, al punto que no "era raro encontrar a nonagenarios entre los candidatos a exámenes oficiales"⁵. Aún después de obtenido un cargo público, la conducta y desempeño del letrado eran evaluados periódicamente y en forma pública. Como consecuencia de lo cual podía mantenerse el puesto, pero igualmente podía ser degradado o ascendido⁶.
3. **Carácter secular**: los exámenes carecían de contenido religioso, estaban desvinculados de autoridades eclesiásticas o sectarias y eran un asunto puramente político. "La enseñanza se realizaba en parte mediante tutores privados, en parte en colegios subvencionados con cuerpos docentes, pero ningún sacerdote formaba parte de ellos"⁷. Esto diferencia a la educación literaria china de la educación generalista de Oriente (Hinduismo, Judaísmo) pero también de la educación cristiana, todas ligadas al aprendizaje de textos sagrados.

³ Weber, M., (1983) p. 323

⁴ *ibid.*, p. 335

⁵ *ibid.*, p. 370

⁶ *ibid.*, p. 341

⁷ *ibid.*, p. 339

4. El carácter secularizado y universalista de la enseñanza literaria no necesariamente era reconocido como tal por las masas. Los exámenes, que acreditaban el conocimiento de los textos clásicos y de los modos de ser y pensar adecuados a alguien “cultivado” pero de modo alguno pretendían el descubrimiento de cualidades innatas excepcionales, tenían sin embargo, en la **visión popular, un sentido mágico y carismático**⁸.
5. **Toda la educación era de tipo literario o basado en la escritura**, lo cual, dado el carácter pictórico y eminentemente visual de la escritura china, tendría importantes consecuencias prácticas. Convertida en un arte de caballeros y estilizada al extremo, la escritura se prestó poco al desarrollo del pensamiento sistemático y el razonamiento. Aunque con una gramática rigurosa, la lengua hablada, monosilábica y por ello muy dependiente de la entonación, sólo podía producir un número muy limitado de palabras escritas, por lo que tampoco pudo contribuir al desarrollo del razonamiento y la lógica. Al centrarse exclusivamente en la escritura –aún el cálculo estaba excluido de la enseñanza china- la educación literaria contribuyó a separar, más de lo que es usual, el pensamiento de la expresividad, la perfección estilística de la pragmática de la comunicación y, en definitiva, a los letrados de los plebeyos.
6. **Toda la educación era de tipo clásico o generalista**. No eran los tipos diferentes de educación –general o especializada- los que distinguían al estamento de los letrados de los funcionarios, sino únicamente el nivel de la educación, medida a través del número de exámenes rendidos. La formación especializada simplemente no existía; nunca hubo otro tipo de educación además del clásico y éste gozó siempre de un altísimo prestigio tanto entre las élites como entre las masas⁹.
7. **Orientado a la universalidad o autocompletitud**. El “hombre cultivado” rechaza la especialización y “aspira a la universalidad”, máxima cualidad a la que es posible aspirar. Ni la riqueza, obtenible sólo mediante la “unilateralización”, es igual de importante, ya que “un hombre cultivado no es una herramienta” evaluable según criterios de

⁸ *ibid.*, p. 341

⁹ *ibid.*, p. 147

utilidad¹⁰. Como subraya Weber, este ideal de “distinción estamental del polifacéticamente instruido *gentleman* confuciano” está en máxima tensión con el ideal del profesional especializado del protestantismo ascético¹¹.

8. **Consistía sólo en la asimilación de ideas ya existentes.** Lejos de una formación asentada en fundamentos que permitiera la generación de conocimiento nuevo, la ética de la adaptación social sobre la que descansaba la educación generalista china, obligaba a la permanente relectura de los textos clásicos. Sin la ayuda de la lectura de los textos, “el espíritu trabaja en el vacío” ya que “el pensamiento sin la lectura es un pensamiento estéril”. Sin estudio, “el ansia de saber dilapida el espíritu, convierte la benevolencia en torpeza, hace de la franqueza imprudencia, convierte la energía en rudeza, de la audacia hace insubordinación y lleva la firmeza de carácter a la extravagancia”¹²
9. **Perseguía intereses prebendarios.** Aunque la riqueza no era el principal fin perseguido, era necesaria para brindar al estudioso las condiciones para dedicar una vida entera al cultivo personal y al mantenimiento de niveles de vida acordes al ideal de vida confuciano. Pero no era la riqueza sino la búsqueda por alcanzar y mantener un cargo desde el cual ejercer poder político y disfrutar de una situación estamental privilegiada, lo que distinguía a los letrados. Sin educación “*no podía conseguirse nada en el mundo, ni siquiera desde la posición más influyente. Pero también al contrario: no se podía conseguir nada, por mucha virtud que se tuviera, sin una posición influyente*”¹³.

¹⁰ *ibid.*, p. 368

¹¹ *ibídem*

¹² *ibid.*, p. 370

¹³ *ibid.*, p. 368

4. GENERALISMO Y ESPECIALISMO: INTENCIONES Y RESULTADOS

A grandes rasgos nos encontramos, entonces, con un sistema de enseñanza altamente racionalizado, secularizado, básicamente universalista, y orientado a la adquisición de posiciones de privilegio y poder. Con toda justicia, y siguiendo en esto, además a Weber, podríamos atribuirle estos mismos rasgos a la educación especializada que es propia de las modernas sociedades burocratizadas. Resaltan dos diferencias entre ambas: los objetivos explícitos que perseguía uno y otro tipo de educación (generalista uno, especializado, el otro) y el tipo de contenidos que eran objeto de estudio: los siempre vigentes escritos clásicos en un caso, los últimos resultados de la ciencia y la técnica en el otro.

Pero tal vez más interesante desde el punto de vista de la sociología de la educación, es trasladarnos de la intencionalidad al efecto, siguiendo la línea de investigación que marca casi toda la sociología de la religión de Weber: el examen de la relación entre los objetivos más o menos explícitos y los contenidos de los mandatos éticos que emanan de las cosmovisiones – en principio religiosas-, y sus efectos en los sistemas económicos y las estructuras de dominación.

Ya en los trabajos sobre las sectas protestantes, las convicciones religiosas aparecen como conformadoras de prácticas cotidianas que –según su grado de racionalización y su mayor o menor orientación al mundo- muestran efectos sociales y económicos que no sólo van mucho más allá de las intenciones de los agentes, sino que llegan incluso a ser exactamente opuestos a lo buscado. Esta ya célebre “paradoja de las consecuencias” que señala la difícil y peculiar relación entre acción y resultado, entre intención y destino, se expresa también, y de modo privilegiado, en la relación entre las formas y los contenidos de las éticas religiosas que sirven de fundamento a cada uno de los tipos de educación y sus efectos estructurales a través de la mediación psicológica de agentes que se mueven en el mundo orientados por aquellas.

En concreto y para nuestro caso: La educación generalista en la China de los mandarines y la instrucción especializada en las sociedades modernas, son expresiones de dos visiones del mundo contrapuestas –el confucianismo y el puritanismo- y tienen como tales, tanto en sus lógicas de aprehensión y puesta en práctica como en sus consecuencias económicas, el efecto

paradójico no sólo de obstaculizar la consecución de lo que se considera valioso (la riqueza en el caso del confucianismo, la despreocupación por la riqueza en el caso del puritanismo) sino de contribuir a generar acciones con un sentido exactamente opuesto al buscado. De esta manera, además, ambas cosmovisiones ven contradichos sus objetivos y pervertidas las intenciones de los sujetos a través del mismo mecanismo: la imposición de un estilo ascético-racional de vida. La paradoja de las consecuencias toma aquí la forma de la paradoja de la ascesis, “que quiere siempre el bien y engendra continuamente el mal”. fuerza que es a la vez represora de los impulsos y apetitos sensibles y generadora de acciones y pautas ordenadoras del comportamiento cotidiano encaminadas hacia el logro de formas racionalizadas de existencia.

En sus versiones místicas, -como en el hinduismo o el taoísmo en las religiones orientales, y en la vida monástica en general- las disciplinas corporales, la ordenación de la existencia y la mortificación características de la vida ascética, son vías para un autoperfeccionamiento que sólo se logra a través de una vida contemplativa y de la huida del mundo. Practicada en los ámbitos estrechos de los claustros o de las órdenes monásticas, tiene escaso impacto en las estructuras sociales más amplias, y tampoco lo pretende. Pero en las versiones intramundanas, la ascesis tiene efectos racionalizadores más vastos que los que se limitan a la conducta de los seguidores. Impuesta como forma de vida a través de la coacción psicológica ejercida por las instituciones religiosas o educativas la interiorización y puesta en práctica de la vigilancia permanente sobre la racionalidad de los propios actos, contribuye a la vez a ejercer una coacción multiplicada sobre los comportamientos de los demás.

Weber es determinante en cuanto al tremendo poder ordenador de la coacción psicológica impuesta por las instituciones religiosas o educativas, a las que él denomina “asociaciones hierocráticas”: “La hierocracia es el poder más fuertemente estereotipador que *existe*”¹⁴, sus normas son, para el dominado, *inquebrantables*, lo que potencia al máximo su influencia también en las estructuras económicas: “como estructura de dominio y mediante su peculiar reglamentación ética de la vida suele influir sobre la esfera económica de un modo incompara-

¹⁴ Weber, M., (1944), v. IV, p. 326

blemente más profundo que como una comunidad de tipo económico"¹⁵. Y es que, significativamente, las hierocracias se caracterizan, justamente, por ejercer su dominio a través de la coacción psicológica, prometiéndolo o negando "bienes de salvación"¹⁶, del tipo que ellos sean, mundanos o extramundanos, o, a nuestros efectos, religiosos, educativos, o profesionales, dispensas, titulaciones o acreditaciones¹⁷.

Con todo lo influyentes que pueden llegar a ser consideradas en forma independiente una de la otra, la orientación religiosa y la educativa se encuentran además, estrechamente vinculadas entre sí, lo que contribuye a potenciar sus efectos. Las posturas sobre las actitudes hacia el mundo y las posibles formas de relacionamiento con él, que constituyen elementos fundamentales de toda cosmovisión religiosa, tienen una relación estrecha con la definición de qué cosas vale la pena conocer, cuáles hay que transmitir, cuáles pueden ser utilizadas y con qué propósitos. Si los diferentes tipos de educación —o al menos los tipos de objetivos que ellos persiguen— son desarrollados en el contexto de la sociología de la religión, es porque ese es el contexto de la definición del conocimiento relevante, al menos en el momento en que esa definición tiene lugar originalmente, aunque con posterioridad, se independice de los fundamentos que le dieron lugar. El tipo de educación generalista que describe Weber en *Los literatos chinos* se corresponde con una visión confuciana de la vida y adquiere significación cultural en el contexto del confucianismo; la educación especializada a la que refiere en tantos textos, se corresponde con la cosmovisión calvinista que contribuiría a impulsar la primera acumulación capitalista. Cada una de ellas mostrará una "afinidad electiva" con tipos también característicamente distintivos de estructuras económicas y relaciones sociales.

¹⁵ *ibid.*, p. 325

¹⁶ "Para el concepto de *asociación hierocrática* no es característica decisiva la clase de los bienes de salvación ofrecidos, -de este mundo o del otro, externos o internos-, sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su dominación espiritual sobre un conjunto de hombres". *Ibid.*, v. I., p. 56

¹⁷ : "Por *asociación hierocrática* debe entenderse una asociación de dominación, cuando y en la medida en que se aplica para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo y rehusando bienes de salvación (coacción hierocrática)" *ibid.*, v. I., p. 54

En este sentido, hay importantes diferencias entre las dos doctrinas que compara Weber, el confucianismo y puritanismo¹⁸. Entre ellas, interesa aquí subrayar dos: *A) la actitud hacia el mundo*, -de adaptación armónica a él, en el confucianismo, y de dominio en el del puritanismo- que derivará en la idea de profesión y la disyuntiva entre generalismo y especialismo; y *B) la profecía de salvación* -consistente en la idea de "predestinación" en el caso del puritanismo, inexistente en el confucianismo- que dará lugar a la importante cuestión del particularismo o universalismo del acceso a los bienes de salvación.

A) La actitud hacia el mundo. En términos generales, el confuciano se siente parte de un orden cósmico universal, al cual desea adaptarse armoniosamente: no cree que haya salvación ultraterrena alguna, y la única gracia consiste en una vida larga, acomodada, refinada y digna, regida por la piedad familiar. No cree en la magia, pero la tolera en las masas. El aprendizaje y la lectura permanentes de los textos clásicos y el autocontrol son las únicas vías para un autoperfeccionamiento que cualquiera podría lograr, y su propósito es obtener una posición acomodada como resultado de su contribución al ordenamiento del mundo a través de sus servicios públicos.

El puritano, en cambio, se siente -o desea sentirse- parte de una estrecha comunidad de los elegidos por un dios supramundano y omnipotente. Su único propósito es servir a ese dios creador, por lo que procura contribuir en lo que pueda a aumentar su gloria terrena por medio de una actitud de dominio activo del mundo. Rechaza la magia de plano, así que para transformar el mundo se vale del uso innovador de la técnica y del conocimiento especializado. Sólo fiel a dios y a la estrecha comunidad de fieles de la que forma parte, racionaliza todas las relaciones sociales, incluidas las familiares, así como sus prácticas más cotidianas, que se encaminan todas a la estricta observancia del mandato divino. Una vida virtuosa, marcada por el trabajo y la austeridad, puede conducir a la riqueza, pero se desconfía de ella, y en todo caso, no será utilizada más que como oportunidad de inversión, para aumentar la obra divina.

¹⁸ Weber, M., (1997), p. 365 y sgtes.

Como consecuencia, en términos de las dos escalas de racionalización religiosa que establece Weber, el puritanismo se presenta como la doctrina que lleva la racionalidad a su punto más alto, ya que: a) lleva mucho más allá y de un modo más consecuente, la eliminación de la magia, b) lleva también al máximo la tensión entre un mundo imperfecto y perverso, y un Dios perfecto y omnipotente.

“Para establecer el nivel de racionalización que representa una religión hay sobre todo dos escalas, que están a su vez en relación recíproca interna. En primer lugar, el grado en que ha eliminado la magia. En segundo lugar, el grado de homogeneidad sistemática a la que ha llevado la relación entre Dios y el mundo y, conforme a ella, su propia relación ética con el mundo”¹⁹.

Al renegar de la magia e imponerse la tarea de mejorar un mundo siempre imperfecto aumentando la obra de Dios, el puritano, y tras el triunfo de la lógica de la acumulación capitalista, todos los demás, se vuelcan a la acción a través del único medio posible: el trabajo profesional. “El protestante quiso ser un hombre profesional, nosotros tenemos que serlo también” dice Weber en *La ética protestante*²⁰. Y aunque otras concepciones religiosas habían ya resaltado la dignidad del trabajo y del servicio —como el catolicismo inmediatamente antes, o aún como el confucianismo—, sólo el protestantismo “desarrolló lo que más importaba para la eficacia de la norma: el impulso psicológico motivado por la concepción de este trabajo como profesión, como medio preferible y aun único de alcanzar la seguridad de la gracia”, al tiempo que “legalizaba la explotación de esta buena disposición para el trabajo, desde el momento que también el enriquecimiento del empresario constituía una profesión”.²¹

La profesión, o más exactamente, esa concepción de la profesión como vocación, que se expresa mejor en el término “Beruf” —y que es tan elusiva en el español— viene a constituir una actitud singular hacia el mundo y hacia los otros, cuya potencia extraordinaria radica en el componente extramundano de su origen. Ninguna motivación puede ser más poderosa para un elegido por dios, que el mandato de quien lo eligió. Este componente carismático de la profesión como mandato divino, habría de perderse con el proceso de secularización, o mejor, con

¹⁹ Ibid, p. 365

²⁰ Weber, M., (1985b) p. 258

²¹ Ibid, p. 254

el triunfo del capitalismo, el cual, en su primera época, al decir de Weber “necesitaba trabajadores que se entregasen convencidos en conciencia a su explotación económica. Hoy, firme y robusto, puede obligarles al trabajo sin ofrecer primas ultraterrenas”²².

Pero si retrocedemos un poco, y retomamos la relación entre confesión y ascesis, podemos avanzar un paso más, y señalar que, en términos generales, y en tanto componente de la estructura de dominación, la cosmovisión religiosa -mediada por la acción individual- viene a impactar en la estructura económica, justamente en el punto en que se articulan la educación y el trabajo. Concebir la acción en el mundo como actividad profesional tendiente a su mejoramiento, supone optar por la especialización y el aprendizaje científico-técnico. Una actitud hacia el mundo de adaptación armónica a él, supone optar por un conocimiento abarcativo de las mejores y más valiosas expresiones de la cultura. Es la disyuntiva que planteábamos antes entre especialismo y generalismo educativo, entre “la limitación al trabajo profesional” y la aspiración “a la universalidad fáustica de lo humano”²³, a la que apela Weber también en la comparación entre confucianismo y puritanismo, o en *La ciencia como vocación*.

También el catolicismo queda enfrentado al especialismo puritano en esta cuestión²⁴. Al analizar la confesión de los alumnos de diferentes tipos de centros educativos (liceos, liceos profesionales, escuelas profesionales, escuelas profesionales superiores y escuelas municipales superiores), Weber se detiene a observar que el porcentaje de católicos dedicados a estudios técnicos y con vistas a profesiones industriales y mercantiles (a las que califica como “específicamente profesión burguesa”) es muy inferior al de los protestantes. Los católicos –dice– “prefieren aquella otra formación de tipo humanista que proporcionan las escuelas a base de enseñanza clásica”. Y aún cuando también se dedican al trabajo manual, prefieren progresar dentro del pequeño taller hasta convertirse en maestros, por lo que tienden en mucha menor medida que los protestantes, a incorporarse a las modernas industrias y escalar posiciones dentro de la burocracia industrial.

²² Ibid, nota al pie N° 105, p. 255

²³ Ibid, p. 258

²⁴ Ibid, p. 30 y sgtes.

De este modo, problematizando la relación causal que liga la posición social positivamente privilegiada con la elección de una profesión. Weber sostiene que, más bien, "...la elección de la profesión y todo ulterior destino de la vida profesional ha sido determinado por la educación de una aptitud personal, en una dirección influenciada por la atmósfera religiosa de la patria y el hogar"²⁵. Y si la palabra "atmósfera" puede llegar a sugerir que esa incidencia es sutil y leve, vale recordar las palabras que Weber le dedica en otro texto a la fuerza de este tipo de presiones familiares y locales:

*"El ámbito de la influencia autoritaria de las relaciones sociales y de los fenómenos culturales es mucho mayor de lo que a primera vista parece. Valga como ejemplo la suerte de dominación que se ejerce en la escuela, mediante la cual se imponen las formas de lenguaje oral y escrito que valen como ortodoxas. (...) La autoridad de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforma a la juventud y esa manera a los hombres."*²⁶

Por lo tanto, la orientación hacia el especialismo, el aprendizaje tecnológico y la innovación, están originariamente asociados, en la modernidad, con una actitud de dominio hacia el mundo que se expresa, de modo característico, en la tensión puritana entre su concepción de Dios y de las cosas mundanas. Es la actitud de dominio lo que interesa subrayar aquí: la idea de que las cosas en el mundo pueden y deben ser mejoradas y aumentadas, para lo cual es necesario conocer las leyes que rigen su funcionamiento y buscar el mejor modo de aplicarlas.

Ni el catolicismo, ni otras formas de cristianismo, pero muy especialmente, tampoco el confucianismo, se orientaron por la necesidad de dominar el mundo, sino que buscaron adaptarse a él; y es en la actitud de dominio donde puede buscarse la eficacia del impulso psicológico hacia la acción sistemática de la que provee la profecía de salvación calvinista. Si es así, la actitud de dominio del mundo, al igual que el capitalismo que habría contribuido dinamizar, tal vez descansa también "en fundamentos mecánicos" y siga respondiendo a una lógica de desarrollo propia, totalmente desprovista de fundamentos religiosos. En este caso, la actitud de dominio —aunque desencantada— tiene preeminencia explicativa, y podría contribuir a orientar

²⁵ Ibid, p. 31

²⁶ Weber, M., (1944), v.I, p. 224

hacia criterios de eficacia técnica y práctica a los saberes profesionales derivados tanto de la educación general como de la especializada.

B. La profecía de salvación. La segunda diferencia importante entre puritanismo y confucianismo, es la profecía de salvación: como es bien sabido, en el protestantismo la idea de la "predestinación" coloca al creyente ante la obligación religiosa de saberse miembro de una comunidad de santos elegidos por Dios, y ante la necesidad psicológica de confirmar ese convencimiento. Esto le lleva no sólo a ejercitar una ascesis, sino también a atender a los resultados mundanos de su accionar cotidiano y a interpretarlos en términos de su pertenencia o no a la comunidad de elegidos. Esta cuestión del "particularismo de la gracia" se relaciona directamente con los mecanismos legitimantes de la estratificación: permite la legitimación de las diferencias individuales, de las distancias sociales y económicas, y en general, habilita a la justificación de todo éxito o privilegio como señal de salvación y en última instancia, como "querido por Dios". Ante la desgracia, nada puede hacerse: sólo Dios salva. Tal vez sea también parte de la paradoja de las consecuencias el que una confesión tan fuertemente particularista, elitista y adscriptivista como el protestantismo calvinista, viniera a quedar asociada a modalidades educativas que son vistas como más bien "democráticas" -o al menos universalistas- y orientadas al logro, como es el especialismo y la educación técnica.

El confucianismo presenta la situación inversa. Habiendo reducido al mínimo absoluto su tensión con el mundo, el confuciano no necesita, ni busca ni anhela redención alguna, y no se cree perteneciente a ninguna comunidad de santos:

*"Éste es el mejor de los mundos posibles. La naturaleza humana es de índole éticamente buena, y los hombres, en esto, como en todas las cosas, son diferentes según el rango, pero están conformados en principio de forma similar, y en todo caso, son capaces de una perfección sin limitaciones y del cumplimiento de la ley moral."*²⁷

Esta forma de universalismo sólo encuentra sus límites en la realidad, en la diferencia entre otras ventajas, de talento individual, pero más específicamente, en la disponibilidad desigual de medios económicos para entregarse al estudio de por vida: "Una formación filosófi-

²⁷ Weber, M., (1997), pp. 366

co-literaria de la mano de los antiguos clásicos es el *medio universal* de perfeccionamiento: una formación insuficiente –y *como causa básica, medios económicos insuficientes*–, la única fuente de todo vicio²⁸. En principio y a diferencia del elitismo puritano, no hay excluidos en cuanto a las posibilidades de autoperfeccionamiento. Sólo el saber redime. Toda virtud es enseñable, y de modo inevitable. “el conocimiento correcto tiene como consecuencia la acción correcta”²⁹.

Sin embargo, a pesar de su intención universalista y orientada al logro, el generalismo confuciano terminó quedando asociado a una formación de tipo aristocratizante, elitaria y confinada al círculo más o menos estrecho de los positivamente privilegiados por origen familiar. Este resultado paradójico, según parece, queda suficientemente explicado por razones internas a la cultura literaria china: su peculiar sistema de escritura, las dificultades de ésta para prestarse a la racionalización de la comunicación, al desarrollo de la lógica y la oratoria, y el distanciamiento esteticista con respecto al “jardín encantado”, el mundo todavía mágico pero bueno y bello.

El carácter al parecer “aristocratizante” de la educación generalista de los letrados chinos, ha sido frecuentemente señalado como prueba de una tendencia inmanente hacia el elitismo, que sería característica de toda orientación generalista en materia educativa. Paralelamente, el carácter aparentemente más “democrático” de la educación especializada orientada al aprendizaje de las ciencias naturales y de las tecnologías, tal como fue impulsado originariamente por el puritanismo, suele ser señalado como un rasgo intrínseco al especialismo. Sin embargo, si deseamos confrontar las intenciones con los resultados, y el tipo de fundamento de cada una de las orientaciones educativas con sus efectos en la práctica, debemos volver también los ojos hacia la interpretación de esos resultados por parte de los sujetos. Porque del resultado de esa interpretación se alimentará a su vez el impulso hacia una nueva acción.

El efecto aristocratizante de la educación generalista de los letrados chinos, que se traduce en la formación de un estamento positivamente privilegiado, y connotado de características carismáticas por parte de las masas es, con todo, resultado del logro: tiene un fundamento

²⁸ *Ibidem*. Las cursivas son mías.

²⁹ *Ibid.*, p. 427

y una dinámica básicamente universalistas, y es interpretado como prueba de ese mismo universalismo: cualquiera puede lograr el autoperfeccionamiento, aunque en esa tarea vital se constituya a sí mismo como parte de una élite y se separe, cada vez más, de la masa de la que eventualmente formó parte. Con todo, sus amarras no se han de cortar de todo: la piedad filial y el mantenimiento de los lazos familiares impiden la completa racionalización de las relaciones sociales.

El logro da también lugar a otra élite, aquella a la que pertenece el burgués, aunque en este caso, su fundamento religioso es particularista y aristocrático, ya que la gracia es inaccesible a la mayoría y no es adquirible por el propio esfuerzo. Sólo un pequeño grupo de elegidos podrán llegar lejos y alto, y sólo Dios sabe quiénes lo componen. Para quienes obtienen el éxito en el mundo, éste no es interpretado en términos de logro, como simple resultado del esfuerzo y el talento, sino como la manifestación visible de una cualidad, personal, intransferible, y no enseñable: la gracia divina.

Esta interpretación carismática del éxito económico tiene importantes efectos en el tejido social: abre un abismo entre ganadores y perdedores, dificultando la legitimación de pretensiones igualadoras. Simultáneamente, abre el camino para la racionalización de todas las relaciones sociales, incluidas las parentales y familiares. La comunidad de fieles es la única a la que se siente verdaderamente unido el creyente, y en tanto se trata de una comunidad invisible, no genera, realmente, fidelidad alguna. Todas las relaciones se convierten en igualmente impersonales, y desde este punto de vista, no susceptibles de regulación ética alguna:

“En oposición a todas las demás formas de dominio y a causa de su carácter “impersonal”, el dominio económico ejercido por el capital no puede reglamentarse desde el punto de vista ético. (...) surge casi siempre en una forma “indirecta”, de manera que no se pueda descubrir al verdadero “jefe” y, con ello, no se le puedan tampoco plantear exigencias éticas”³⁰.

La distinción entre las élites y las masas, entre los virtuosos y las masas, se realiza en el mundo confuciano a través de la conformación de un estamento letrado, pero se prueba a través del éxito en el dominio del mundo por parte de un especialista burgués. Desde el punto

³⁰ Weber, M., (1944), v. IV, p. 327

de vista de la conformación de las élites económicas y sociales, el resultado es prácticamente el mismo. El refinamiento esteticista inculcado a través de una larga educación en la China de los mandarines tiene evidentes efectos elitescos y aristocratizantes, pero con todo, su fundamento es universalista, y la distinción, adquirida.

El éxito del especialista moderno, principalmente a través de la aplicación racional del conocimiento técnico a la producción industrial y dirigida al lucro, tiene efectos también en la conformación de otras élites, que no se caracterizan, como las anteriores por el refinamiento de sus costumbres, por el conocimiento de textos clásicos o el cultivo de las artes, sino por una particular concepción de la vida profesional. Convertido en una exigencia de tipo religioso, el "Beruf" se constituye como el principio organizador de una ascesis cotidiana basada en una ética particularista, intencionalmente dirigida a la confirmación de un carisma y un cierto destino ultraterreno, a través del logro del éxito y la diferenciación. La relativa ajenidad que las formas modernas del elitismo burgués mantienen respecto del cultivo de las expresiones artísticas o culturales más refinadas, y su orientación mucho más cercana e instrumental hacia las cuestiones del mundo, no menoscaban en nada su calidad de tales, ni vuelve más abierto y universalista su acceso a ellas.

Como dice Weber sobre el capitalismo hoy, una vez perdido su fundamento religioso, también la búsqueda de logro (pero necesariamente, pocas veces su consecución) ha quedado sometida a su propia mecánica. Una vez que la racionalidad tecnoeconómica se instala en el mundo como único criterio universalmente válido, y va permeando poco a poco los intersticios de la vida social, el éxito –independizado de los criterios prácticos y expresivos– pasa a convertirse en la única vía de legitimación para su búsqueda, y la única medida de su consecución.

5. LA EDUCACIÓN GENERALISTA: DOS TIPOS

Como ya hemos visto, Weber distingue, según los objetivos que persigue la educación, tres tipos: especializada, general, y carismática. La relación entre los "polos opuestos" queda bien clara por el recurso a la posibilidad o no de la adquisición de las cualidades pertinentes a través de acciones educativas. Sin embargo, el modo como se relacionan la educación general y la especializada, cuando tomamos en cuenta otros textos, no es tan clara como aparece planteada en los ensayos sobre sociología de la religión. Por un lado, los dos tipos de educación son similares en cuanto a su posibilidad de universalización, y al grado de racionalización de sus medios con vistas a los objetivos que se proponen. Pero por otro, pueden llegar a constituir, tal como dice Weber, "contrapolos extremos", y entonces, la educación generalista pierde la mayoría de los atributos que le eran adjudicados en "Los literatos chinos": pasa a tener fundamentos particularistas y pierde su carácter racional.

Tal como queremos mostrar aquí, ello se debe a que Weber realmente desarrolla *dos tipos diferentes de educación general*, y no a uno solo. Y es que, junto a la educación literaria en la Antigua China que describe en sus ensayos de Sociología de la Religión, a la que ya nos hemos referido, Weber describe, en "Economía y Sociedad" otro tipo de educación también de tipo general: la que es propia de la educación aristocrática de los señores en el feudalismo.

Igualmente dirigida a la adquisición de un estilo de vida refinado, este tipo de educación general se encuentra principalmente ligada a formas tradicionales de dominación, pero sobre todo, a una estructura social basada en los lazos de sangre, el linaje y la herencia. Lejos del universalismo que servía de fundamento a la educación en China, la enseñanza de los saberes apropiados a la élite sólo puede estar dirigida a los pocos que ya la componen, ya que tiene como principal propósito y también como resultado, la ratificación y legitimación de un privilegio que no descansa en último término, en la adquisición de habilidades aprendidas con fin alguno.

Ella se configura, así, como una "*educación aristocrática*", propia y distintiva del feudalismo, donde se conjuga el cultivo de "las musas" con la educación gimnástico-militar, el

juego y el lujo de la actividad gratuita³¹. los que son vistos como exigencia emanada del honor estamental. o. en palabras de Weber. "como medios utilizados para la autoglorificación y conservación de la aureola de la capa dominante frente a los dominados"³². Es este tipo de educación generalista. propio de capas cuyo privilegio estamental viene dado hereditariamente y cuyo honor radica en la simple existencia y no en los servicios que puedan prestar, la que constituye "el contrapolo extremo contra la "formación especialista" propia de la estructura puramente burocrática"³³. Sobre todo, no se trata de una educación universalista: es una educación de élites. confinada al círculo elitescio de unas capas dominantes cuyos privilegios jurídicamente protegidos vienen dados por lazos de sangre y únicamente destinada a la legitimación y sustentación de un estilo de vida distintivo, cuyo honor descansa en el "ser".

Comparemos esta descripción con el generalismo de la antigua China, que no está vinculado a la adscripción a un determinado linaje, y se encuentra además, inscripto en una estructura social relativamente racionalizada, burocratizada y definida por el logro educativo. Aunque esta forma de generalismo aún está ligada al honor estamental, éste viene como resultado del ejercicio del cargo -o a la obtención del diploma- y no es, como en la educación aristocrática, *anterior* a él. Cuando, como en China, la estructura de dominación tiene carácter prebendal, y se ejerce a través de cuadros administrativos burocráticos, la educación general adquiere las características de una "formación cultural" de tipo eminentemente intelectual y literaria, y está mucho más próximo a la enseñanza especializada³⁴. Es por eso que Weber la usa como contrapunto en su comparación entre tipos de educación que, desde el punto de vista de su universalismo y su racionalidad, podrían considerarse como similares, aunque sus efectos sean bien diferentes.

A diferencia del cultivo del ocio y el juego "nobles" propios de la educación artístico-gimnástica del caballero, el generalismo "intelectualista" tiene una orientación claramente práctica: "El funcionario patrimonial no funda su honor en la "existencia" sino en sus "servi-

³¹ Weber, M., (1944), vol. IV, p. 247

³² *ibid*, p. 228

³³ *ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

cios” y de ellos espera las ventajas y los ascensos³⁵. Ello no quiere decir tampoco, por el otro lado, que sea posible asimilar el interés prebendal del burócrata chino con la búsqueda de ganancias que es propia de la mentalidad especialista, típicamente burguesa. Aunque obtiene sus medios de subsistencia del ejercicio de las funciones de su cargo, a través de remuneraciones fijas (lo que aleja al tipo de la “gratuidad” del estilo de vida aristocrático-feudal), la dignidad de este funcionario radica en no considerar su trabajo como una actividad de tipo lucrativo³⁶, lo que lo aleja del especialismo burgués. Es posible delinear así, de este modo, un tipo de educación (en principio) universalista, racionalizada, orientada al logro y determinante del rango social, que puede ser distinguido, tanto de la educación especializada de las sociedades modernas, como del generalismo aristocrático reseñado antes.

Parece plausible sostener que esta distinción realizada al interior de la educación general, y que permite discernir entre una educación artístico-lúdica y una educación intelectual-utilitaria, al punto que convierte a la primera de ellas en contrapolo de la especializada, y a la segunda en una forma internamente próxima a ella³⁷, adquiere una relevancia especial en la sociología de la dominación de Weber.

Por un lado, es en esta “radical” diferencia —entre tipos de generalismo educativo— donde sitúa Weber la distinción entre el patrimonialismo y el feudalismo, para lo cual, por otro, define el papel central que tiene siempre la educación en un sistema de dominación cualquiera:

“Por un lado, el patrimonialismo (...) y, por otro lado, el feudalismo se distinguen entre sí de un modo radical en el sector que ofrece en todas partes la más amplia superficie de ataque para la influencia que ejerce la estructura de dominación sobre la cultura: en el sector de la educación”³⁸.

Obsérvese que tal como es delineado en *Los literatos...*, el universalismo propio de la educación especializada y de la educación general que llamaremos, para abreviar, intelectualista, se liga a la relativa racionalización de las relaciones sociales que es propia de sociedades burocratizadas, (sean o no modernas) en las cuales tanto la posición social como el acceso a

³⁵ Ibid, p. 250

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibid, p. 228

³⁸ Weber, M., (1944), vol. IV, p. 228

cargos se encuentra, en principio, independizado de las relaciones de parentesco y descendencia. Aunque la procedencia familiar pueda de hecho incidir en las oportunidades de logro, tanto para el funcionariado patrimonialista formado en el intelectualismo, como para el burócrata especializado de las sociedades modernas, las posibilidades de ascenso dependen, ante todo, de las cualidades individuales adquiridas o susceptibles de adquisición, y no del privilegio estamental:

*la "burocracia, lo mismo que los funcionarios puramente patrimoniales, se han en la "nivelación" social en el sentido de que, en su tipo puro, solamente exigen capacidades personales –la primera, de carácter objetivo y especializado; los segundos, de carácter puramente personal- y hacen caso omiso de toda diferenciación estamental. Justamente representan el instrumento específico para la disolución de estas diferencias –sin perjuicio de la circunstancia anteriormente aludida de que inclusive las capas de funcionarios burocráticos y patrimoniales se convierten nuevamente en portadores de un determinado "honor" social estamental, con las consecuencias inherentes. "*³⁹

Como si la diferencia con la situación de los estamentos feudales no quedara aún suficientemente clara, Weber se preocupa de reiterar de inmediato que el feudalismo, en cambio, se orienta por la organización estamental y tiende a acrecentar "cada vez más impetuosamente" este carácter⁴⁰.

En definitiva, parece haber tantas diferencias entre una forma de generalismo y el especialismo, como entre dos formas distintas de educación general. Los tres tipos parecen haberse convertido, realmente, en cuatro. Posiblemente sea acertado argumentar que esta aparente falta de nitidez conceptual no es más que fruto de la infinita riqueza de lo real; o también que estamos ante uno de los múltiples aspectos problemáticos que se han señalado sobre las tipologías weberianas⁴¹, como es la cuestión de la superposición de los tipos ideales o puros, con los tipos semihistóricos, que ya observara Aron⁴². De hecho, Weber distingue entre tres tipos de educación, pero utiliza, en sus textos, por lo menos cuatro. Y cuando se busca abstraer

³⁹ *ibid.*, p. 217. Las negritas son mías.

⁴⁰ *ibidem*

⁴¹ Ver, por ej., Weinert, F., (1996)

⁴² Aron, R., (1985) vol. II p. 296

aquellas diferencias que separan a las dos formas de generalismo, resulta que ellas terminan remitiendo a los momentos sociohistóricos en los que Weber las ubica. Todas, salvo, tal vez, una: la tensión entre particularismo y universalismo -ya referida aquí - que ocupa un lugar relevante justo allí donde se desarrolla la tipología de los objetivos de la educación: en los ensayos sobre Sociología de la Religión.

Proponemos desplazar el punto de atención desde los *objetivos* de la educación construidos como "tipos", hacia los tipos de *educación* que realmente describe, haciendo uso de la distinción entre logro y adscripción que Weber utiliza para distinguir la educación propia del patrimonialismo de la del feudalismo, y a la vez incorporar al análisis la cuestión del carácter particularista o universalista de sus fundamentos inmediatos. Si operamos de esta manera, es posible arribar a una partición en *cuatro "tipos" de educación* diferentes, que serían:

1. La **carismática**, que adquiere en cada momento tendencias hacia algún tipo de "especialización" y que es típicamente adscriptiva y particularista en sus fundamentos. Se dirige al renacimiento del elegido y legitima una dominación basada en cualidades supuestamente excepcionales (el mago, el hechicero, el héroe guerrero);
2. La **artístico-lúdica** o **aristocrática**, también particularista en sus fundamentos y adscriptiva, de tipo generalista pero principalmente artística y gimnástico-militar, dirigida al desarrollo de la ociosidad y el juego propios del disfrute de un modo de vida propio de la nobleza, y destinada a mantener y legitimar el carácter hereditario del privilegio a través de una concepción del honor fundado en la simple existencia (el caballero noble medieval);
3. La **"formación cultural"** o **intelectualista**, universalista en sus fundamentos y orientada al logro, de tipo generalista y de índole intelectual y literario, dirigida al desarrollo de una forma de pensamiento y de vida distintivas, propias de un hombre cultivado pero dedicado al servicio público como aspirante a cargos, orientada a la nivelación social⁴³, y destinada a la legitimación de la distancia social a través de la creencia popular en el carácter carismático o mágico de sus cualidades (el letrado chino);

⁴³ En el sentido ya señalado. Ver Weber, M (1944) p. 217.

4. La especializada, de tipo universalista, dirigida al dominio de un campo restringido del saber racionalmente aplicable para la obtención sistemática de ganancias o de salarios en estructuras típicamente modernas, también niveladora, y destinada a la legitimación del éxito económico de las capas emergentes, a través de la obtención de un honor de tipo estamental (típicamente, el burócrata moderno); (en cuanto a sus efectos educativos, la burocracia) "es la base de una evolución específicamente "estamental" en el mismo sentido en que pudieron serlo los muy distintos funcionarios del pasado"⁴⁴

La tipología que resulta de esta división no se corresponde directamente con la estructura tripartita de los tipos de dominación⁴⁵, ni de la que Weber utiliza en *Los literatos chinos*, pero consideramos que encuentra suficiente sustento en otros textos del propio Weber, entre ellos, los ya citados de *Economía y Sociedad*. Por lo demás, guarda un visible isomorfismo con otras tipologías relevantes, -la de los tipos de acción social⁴⁶ y la de los motivos por los que se atribuye legitimidad a un orden⁴⁷- con las cuales presenta, además, correspondencias conceptuales que vale la pena explicitar aquí. Comencemos por la primera de ellas.

En principio, no es novedoso asociar la acción afectiva y con el tipo carismático, en este caso de educación, ni tampoco lo es el establecer una correspondencia entre la acción racional de acuerdo a fines y la educación *especializada* moderna. Quedan por resolver los tipos intermedios ligados a lo tradicional y lo valorativo-racional. En cuanto al primero de los términos, también parece obvia la asociación entre la acción tradicional y la educación *artístico-lúdica*, que también es tradicional. La educación intelectualista, parece corresponder también a los tipos tradicionales, y al respecto, es difícil obviar el relevante hecho de que Weber la desarrolla justamente en su capítulo sobre patriarcalismo. Por otra parte, es difícil pasar por alto el énfasis en la racionalización de los procesos sociales que la orientan, en especial el universalismo, la diferencia que mantiene con lo que es típico de las sociedades estamentales y el ca-

⁴⁴ Weber, M., (1944) v. IV, p. 129

⁴⁵ Lerena, C., (1999) p. 76

⁴⁶ Weber, M., (1944) v. I, pp. 22ss.

⁴⁷ Ibid., p. 35

rácter secularizado del que habría de convertirse en su caso más ejemplar: el sistema de exámenes de los letrados chinos.

Por último, parece claro que Weber no limita la educación generalista a los modos tradicionales de dominación, ni a los modos tradicionales de conducta; no sólo admite la coexistencia de la educación generalista con la especializada en las sociedades modernas, sino que se refiere expresamente a los conflictos que esa coexistencia conllevaba en las sociedades de entonces:

“Tras todas las discusiones del presente en torno a los fundamentos de la cultura se encuentra en algún punto decisivo el combate del tipo del “especialista” contra el antiguo “hombre culto”, combate que en todas las más íntimas cuestiones culturales se halla determinado por la incesante propagación de la burocratización de todas las formas de poder públicas y privadas y por la importancia cada vez mayor del saber especializado.”⁴⁸

Desde estos otros puntos de vista, entonces, la educación generalista de tipo *intelectualista*, podría asociarse a una racionalidad valorativa “determinada por la creencia consciente en el valor (...) de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor”⁴⁹. En otras palabras, adquirir “formación cultural” supone la puesta en práctica de un curso racional de acción con vistas a un fin que es percibido como un valor en sí mismo (la “formación”, la “cultura”, el “saber”) con independencia de las consecuencias (el lucro, las ganancias, etc.). Vista así, una educación de tipo generalista universalista -que no esté circunscripta al estrecho círculo de las élites nobiliarias- difícilmente pueda ser conceptualizada en términos de conducta tradicional en sentido weberiano: no está determinada una costumbre arraigada -aunque los contenidos aprendidos sí pertenezcan a una tradición-, y tampoco puede afirmarse que esté situada “en la frontera, y más allá, muchas veces, de lo que puede llamarse una acción con sentido”, o que tenga algún tipo de parentesco con una “oscura reacción a estímulos habituales”⁵⁰

Tal vez sea posible una mejor aproximación a esta cuestión, recurriendo a la segunda tipología explicitada antes: la de los *fundamentos sobre los que se asienta la creencia en la*

⁴⁸ Weber, M., (1944), v. IV, pp. 129-130

⁴⁹ Weber, M., (1944), v. I, p. 23

validez de un orden. Planteado de un modo que tenga una relación más estrecha con nuestro objeto de interés: *¿Sobre qué bases se asienta la creencia en la legitimidad de un tipo cualquiera de educación?* Del mismo modo como Weber emparenta los objetivos de la educación con los tres tipos puros de dominación, pero funda la creencia en la legitimidad de la dominación en cuatro tipos de motivaciones⁵¹, sería igualmente posible proponer que esos tres tipos de objetivos pueden estar sostenidos, psicológicamente en cuatro tipos diferentes de legitimidad. Así, sería posible sostener que los actores creen en la legitimidad de la educación que reciben (o que imparten) en méritos de cuatro tipos de fundamentos:

1. la creencia afectiva en lo que ella revela (un carisma: educación carismática, mística o mundana, pero extracotidiana)
2. la creencia en la validez de la tradición que mantiene o trasmite (educación aristocrática, artístico-lúdica, históricamente feudal)
3. la creencia racional en el valor absoluto que ella tiene (la educación como fin en sí, el valor de una "formación cultural", con independencia de sus frutos económicos)
4. de la creencia racional en su eficacia para el logro de fines racionalmente perseguidos (la educación como medio, "instrucción especializada")

Si en lugar de retener los tres tipos de educación que se conforman según sus objetivos, tomamos en cuenta las tipología molares de los fundamentos de la creencia en la legitimidad de cada tipo de educación, y de los modos de actuar en cuanto a la educación, podremos obtener un mayor rendimiento heurístico e interpretativo.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Weber, M., (1944), v. I, p. 35

6. UNIVERSALISMO, SECULARIZACIÓN Y LOGRO EN LA EDUCACIÓN DE HOY.

Como es bien sabido, la racionalización de los procesos educativos y de transmisión de conocimientos ha tenido lugar, en la modernidad, a través de la creciente complejización y burocratización de los procedimientos y operaciones involucrados. Separadas de lo religioso por el empuje secularizador de fines del siglo XIX y comienzos del XX, inspiradas en el saber científico específico de las nuevas disciplinas referidas a la educación, y al impulso de la aplicación de técnicas de administración y gestión, las instituciones educativas asumieron para sí tanto las exigencias de formación intelectual, técnica y moral de las sucesivas generaciones de jóvenes, como los de eficacia y eficiencia propios de las burocracias modernas. La búsqueda de logros en ambos niveles no parecía un esfuerzo contradictorio. Procesos tales como la profesionalización del cuerpo docente, la división creciente del trabajo y la especialización por un lado, y el establecimiento de escalafones jerarquizados y la uniformización normativa a través de estatutos formales por otro, parecían servir tanto a los requerimientos de racionalidad administrativa como a los fines propiamente educativos.

Desde el punto de vista de la aplicación de la racionalidad formal, la paradoja de la consecuencias se ha manifestado de múltiples maneras, casi todas ellas ligadas a las paradojas de las organizaciones burocrática: cuanto más se racionalizan y formalizan los procedimientos, más se aleja la organización escolar de la consecución de los fines que dice perseguir⁵².

Desde el punto de vista del logro de sus fines sustantivos, la racionalización de la institución escolar supuso la conversión de sus rasgos distintivos –el universalismo, la secularización, y el logro- en prescripciones de obligatoriedad, laicidad y mérito, para el concurso de todos en la búsqueda de los bienes que sólo ella podía prometer. La educación formal, y muy en particular, la escuela pública⁵³, tuvo, en este proceso, un prodigioso éxito en presentarse a sí misma como la única vía universalista de “redención” intramundana. Si interpretamos la

⁵² Marrero, A., (2001); (2002)

escuela moderna en su doble clave como "asociación hierocrática" por un lado –que ejerce coacción bajo la promesa de bienes de salvación intramundana en la forma de credenciales- y como "universalista" e "igualadora" en sus pretensiones por otro, es posible entender la atracción que ella es capaz de ejercer y ejerce de hecho sobre los contingentes cada vez más numerosos que llegan para quedarse, cada vez más, por más tiempo. En tanto doctrina racionalista y moderna, que reniega del valor de la tradición y reafirma los del cientificismo y el de la racionalización de la conducta con vistas al mejoramiento de sí y de una sociedad imperfecta, la fe en la educación guía, como una iglesia que es, la trayectoria vital de todos cuantos creen en el universalismo de la gracia que promete. Mientras tanto, los estudios cuantitativos sobre distribución del ingreso en el mundo entero desmienten la pretensión universalista de la escolarización.

De esta manera, la temporalidad de sus bienes de salvación, más que su pretensión universalista, ponen constantemente a prueba la fe de los creyentes. Cuando se ofrecen primas ultraterrenas, -no importa si para todos o para algunos- difícilmente lleguen reclamos; pero sí cuando los frutos se prometen para esta vida. Paradójicamente, como ocurre en toda doctrina soportada por la fe, la falta de cumplimiento de la profecía no concluye en su abandono, sino en una aplicación más intensa y más sistemática de los seguidores en el cumplimiento de sus preceptos: las trayectorias educativas se formalizan cada vez más, se complejizan, se credencializan, se prolongan de por vida, se transforman en suma, en la doctrina de la fe en la "educación permanente".

Con todo, ni la educación permanente puede cumplir para todos sus promesas de bienestar, integración, promoción y liberación. Pero no por ello pierde legitimidad institucional, porque las promesas se diversifican y cambian, y los fundamentos de legitimidad que reclama para sí, también. Si fallan las promesas de la educación como medio para fines concretos, y en particular, para el logro, que son las promesas de la especialización, subsiste de modo simultáneo y paralelo la fe en el valor de la educación en sí, bajo la lógica de la racionalidad valorati-

³¹ Esto es particularmente cierto en el caso uruguayo. La escuela pública ya era gratuita, laica y obligatoria bastante antes de que comenzara el siglo XX, aunque sólo se universaliza –en el acceso, no en

va. La "formación cultural" o el generalismo "intelectualista" no necesita probar a nadie el rendimiento económico de las credenciales que ofrece porque antes que eso, promete "enriquecimiento personal", "satisfacción intrínseca", "cultura general sólida" y "espíritu crítico". Los maestros y profesores, que desde adentro de la institución, se afanan en una labor acerca de cuyos rendimientos concretos muchas veces mantienen serias sospechas, son los más fervientes portaestandartes de esta educación valiosa de por sí.

Para complicar más las cosas, la postura ante el mundo que guió la emergencia de la modernidad está, hoy en día, en cuestión. La actitud de dominio y sojuzgamiento de la naturaleza, a través de la aplicación sistemática de un saber técnico especializado y desvinculado de marcos de interpretación y de criterios de decisión más amplios y abarcativos, es hoy discutida bajo la evidencia de las consecuencias planetarias de los desequilibrios ecológicos y humanitarios, artificialmente generados. El estrechamiento de miras que produce la perspectiva especializada y sus efectos, es problematizada frente a las necesidades de amplitud que requieren los cada vez más frecuentes y necesarios procesos de negociación, debate y discusión político-práctica que parecen guiar cada vez más frecuentemente, los procesos de toma de decisiones.

La crítica –huela decirlo aquí- no es nueva, y a modo de ejemplo, baste recordar el dramático cierre de *La Ética Protestante* que Weber les dedica, precisamente, a los "especialistas sin espíritu". Como ante cada nueva necesidad social, la escuela se ofrece, generosamente, a satisfacerla, y promete, otra vez para todos, el "espíritu", vale decir, una educación generalista que cultive en competencias "generatrices", orientadas a la creatividad, la adaptación al cambio, la conciencia social y ecológica, el reconocimiento de la igualdad universal a la vez que la valoración de las diferencias locales y culturales, la negociación y el diálogo racionales con vistas a la solución de los conflictos. Otra vez también, confía, sin dudar, en la fe casi incondicional que esta época le ha prodigado. Y por que está a la vista, seguramente se le seguirá prodigando durante mucho tiempo más.

los resultados- casi un siglo después.

CUADRO N°1
LOS TIPOS DE EDUCACIÓN EN LA SOCIOLOGÍA WEBERIANA
SUS FUNDAMENTOS Y SUS RESULTADOS

RESULTADO	FUNDAMENTO	
	Particularista	Universalista
Honor individual	Carismática	Especializada
Honor estamental	Artístico-lúdica (Generalista)	Intelectualista (Generalista)

CUADRO N°2
LOS TIPOS DE EDUCACIÓN EN LA SOCIOLOGÍA WEBERIANA

TIPOS Y MEDIOS	OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS DE LA CREENCIA EN SU VALIDEZ	ACCESIBILIDAD Y TIPOS DE DOMINACIÓN CARACTERÍSTICOS
<p align="center">Educación Carismática</p> <p>Ascesis mágica y pruebas heroicas No consiste en una enseñanza, porque el carisma no es enseñable</p>	<p>Despertar el carisma (cualidades heroicas o dones mágicos)</p> <p>Creencia afectiva en lo que revela</p>	<p>Pocos: Distinción radical entre los virtuosos y las masas. Relación "externa" con los otros y con el mundo.</p> <p>Tipo de dominación carismática</p>
<p align="center">Educación Aristocrática (Generalista)</p> <p>Artística, lúdica y/o gimnástico-militar.</p> <p>Ociosidad, juego y negligencia "caballerescas"</p>	<p>Autoglorificación y conservación de la aureola de la capa dominante frente a los dominados. Honor basado en la "existencia": estilo de vida "caballeresco".</p> <p>Creencia en la validez de la tradición que mantiene o transmite</p>	<p>Pocos: Cualificación personal feudal; privilegios honoríficos estamentales: procedencia de "familia noble", posición social hereditaria y protegida jurídicamente. Particularismo de la educación, particularismo de su fundamento.</p> <p>Tipo de dominación tradicional-estamental (feudalismo)</p>
<p align="center">Educación literario-intelectualista (Generalista)</p> <p>Pedagogía de la Cultura o Formación cultural</p> <p>Cualificación "cultural", cualificación educativa "humanista".</p>	<p>Formación para el cultivo de un estilo de vida refinado, de tipo estamental.</p> <p>Honor basado en los "servicios": Utilitarismo burocrático</p> <p>Creencia racional en el valor absoluto que tiene la educación</p>	<p>Cualquiera, en principio, pero en los hechos limitado por la fortuna familiar: <i>distinción adquirida</i> entre élites y masas, aunque de carácter estamental, y aplicada a asuntos político-administrativos mundanos.</p> <p>Universalismo de la educación, universalismo de su fundamento.</p> <p>Tipo de dominación patrimonialista-burocrático</p>
<p align="center">Instrucción Especializada</p>	<p>Que el alumno resulte prácticamente útil para fines administrativos. Aspiración a "obtener ganancias" a través de una "actividad lucrativa"</p> <p>Creencia racional en su eficacia para un fin</p>	<p>Todos. Legitimada por el éxito en los asuntos mundanos Universalismo de la educación pero particularismo de su fundamento originario (la gracia).</p> <p>Elitismo burgués</p> <p>Tipo de dominación racional-legal</p>

Se terminó de imprimir en
Octubre de 2002, en el
Taller de Impresiones
de la Facultad de Ciencias Sociales.-