

# Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación

---

Eduardo Terrén

---

**M**ax Weber ha sido presentado como un liberal en la encrucijada, como el último exponente de una generación que todavía tuvo acceso a la vivencia del mundo intacto anterior a la Gran Guerra y que presenció atribuladamente su decadencia (Mommsen, 1981). A pesar de su afirmación en el ethos burgués y de sus convicciones liberales, Weber no pudo compartir el optimismo ni la confianza en la bonanza del capitalismo que el liberalismo de generaciones anteriores había heredado de la filosofía del progreso ilustrada. La cultura pedagógica con que el humanismo y la Ilustración habían impregnado el discurso de la modernidad había forjado una imagen intelectual del mundo en la que la ciencia era capaz de producir caminos hacia la utopía y la educación era la encargada de asegurar las condiciones de su recorrido<sup>1</sup>. Weber, sin embargo, comprendió el cambio histórico a partir de una dialéctica entre lo carismático y lo burocrático en la que el predominio de este último no le permitía albergar apenas esperanza alguna de que las instituciones educativas pudieran alentar una cultura ética y política capaz de revivir unos impulsos ideales de libertad e iniciativa individual que pudieran compensar el trágico destino de un «aniquilamiento mecánico». La educación aparece, así, en Weber, como una institución políticamente muerta, en la que el carisma es un mero vestigio; una institución desencantada que ha agotado su capacidad de impulso utópico ahogada en la coacción objetiva que deriva de su propio desarrollo<sup>2</sup>.

Weber asoció siempre la significación sociológica de los objetos estudiados a su perspectiva histórica. Esta es la razón por la cual el estudio del significado de la educación dentro de su teoría de la cultura se ha de plantear primeramente desde la perspectiva de su teoría de la racionalización, máxime si se acepta que dicha teoría proporciona la más importante versión de la constitución cultural de la modernidad (Callinicos, 1989: 33)<sup>3</sup>. La burocratización de la relación pedagógica será una pieza más dentro de este engranaje en el que la peculiar alianza del estado y la cultura (cierta cultura) será la principal causa de

que la vida social se aleje cada vez más de las formas de vida y saber individualmente significativas.

Pero el análisis del papel de la educación en la teoría de la racionalización cultural de Weber es también relevante por otro motivo: por la relación que guarda con lo que, en sus propias palabras, podríamos llamar el «sentido vivido» de su experiencia como *homo academicus* en un contexto de crisis. Y es que Weber fue, ante todo, un profesor universitario, pero también un intelectual preocupado por la cosa pública que, pese a insistir en que la política no tenía cabida entre las paredes de un aula, mostró constantemente una especie de nostalgia de la política, una «nostalgia de los tiempos en que el conocimiento no era un mero eslabón de una cadena sin fin, sino plenitud y realización» (Aron, 1984: 20). Gran parte de esta nostalgia puede explicarse, quizá, por el hecho de que la política residía para Weber en una esfera irreconciliable con la de la ciencia. A diferencia de lo que ocurría con la élite intelectual ilustrada, en Weber no existe una filosofía de la historia que permita dictar un curso de acción; su esquema de la historia no es normativo. La república de las ciencias y las letras no podrá ser nunca, por tanto, la república realmente existente. Análogamente, la representación de la cultura deja de ser esencialmente normativa para adquirir un carácter existencial. En este sentido, como veremos Weber es exponente de una intelectualidad fluctuante e impotente para la que la educación (desligada ya de una acepción netamente aristocratizante de la *Bildung*) quedaba escindida de todo proyecto político de reforma y reducida a una organización sin alma sumida en un proceso global de rutinización.

Weber nunca planteó sus opiniones sobre la educación de una forma sistemática. Sus referencias a esta cuestión se encuentran sin desarrollar en lugares muy diversos de su obra<sup>4</sup>. No obstante, la mayoría de estas referencias pueden encuadrarse en dos grandes contextos teóricos estrechamente relacionados: uno, el definido por el problema del cambio cultural, su diagnóstico y su relación con la evolución de las formas de dominación; otro, el que refiere a la labor ética del intelectual en el marco de las instituciones culturales neutralizadas.

## Una enfermedad llamada civilización

**A** pesar de la dificultad que conlleva el encontrar una perspectiva que integre uniformemente tanto la teoría sociológica de Weber como sus investigaciones empíricas, existen razones para afirmar que su sociología puede considerarse en su nivel más íntimo como una sociología de la cultura<sup>5</sup> (Schroeder, 1992: 2). No obstante, no puede pasarse por alto el contexto político e intelectual de este concepto, pues la preocupación weberiana por las relaciones entre el cambio cultural y el cambio social está muy condicionada por la conciencia de crisis que impregnó el ambiente intelectual en que Weber se formó.

En efecto. En torno a los años de la Gran Guerra la intelectualidad europea sufrió una crisis de identidad cuya genealogía ha sido rastreada por Raymond Williams hasta la figura de Coleridge, el traductor inglés de Schiller y Kant, en quien cultura y civilización aparecen contrapuestas como lo interno y lo externo. Para Coleridge la responsabilidad social de la cultura recaía en una especie de «iglesia nacional» constituida por los intelectuales instruidos en las ciencias y las artes. Este acento elitista, de regusto todavía ilustrado, habría de radicalizarse frente a la progresiva hegemonía de los expertos y la división del trabajo científico que acompañó a los procesos de industrialización. A partir del ensayo de Leavis *Mass civilization and minority culture* (1930), terminaría asentándose como una constante de la tradición de «intelectuales literarios» que culminaría en T.S. Eliot y su *Definition of culture* (1947), uno de los primeros testimonios de escepticismo frente a las teorías modernas de la escolarización extensiva:

«No hay duda de que en nuestra precipitación por dar estudios a todo el mundo reducimos nuestro nivel de exigencia y abandonamos cada vez más el estudio de las materias que sirven para transmitir los elementos fundamentales de la cultura —o, al menos, de la cultura que es transmisible escolarmente—, destruyendo con ello nuestros viejos edificios para preparar el terreno sobre el que las nómadas bárbaras del futuro vendrán a acampar con sus caravanas mecanizadas.»<sup>6</sup>

No obstante, muy en dependencia del neo-humanismo goetheano, el contexto alemán ofreció una crítica más radicalizada del problema directamente relacionada con el destino de la *Bildung* y la necesidad vital del retorno a la idea griega de cultura, íntimamente vinculada, a su vez, con la nostalgia de la plenitud del hombre político integrado en la espiritualidad comunitaria de la polis<sup>7</sup>. La filosofía académica alemana había tematizado la *Kultur* como una reserva de excelencias y virtudes vinculadas a la perfección individual. Nietzsche y su paradoja de la extensión cultural son, aquí, la referencia insoslayable. Nietzsche, efectivamente, explicó cómo la tendencia típicamente moderna hacia la expansión cultural llevaba necesariamente a una debilitación de la «auténtica» cultura y, en definitiva, a la barbarie. De ella sólo cabía esperar una «falsa» cultura al servicio de la forma de vida deseada por el estado; una cultura «rápida» que, a través de un aparato cultural ridículamente desproporcionado y de la elevación de la «alianza entre inteligencia y posesión» al rango de exigencia moral, sólo capacita a los individuos para ganar dinero (1977: 29, 56-59)<sup>8</sup>. De ahí, pues, que gran parte de la carga crítica del concepto en este contexto viniera dada por su contraposición frente al impersonalismo y a los procesos de rutinización de la conducta con que se asociaba a la sociedad industrial. *Zivilisation* era el nombre de este proceso de desarrollo material que había conducido a la forma de sociabilidad más amenazante para la cultura individual: la sociedad de masas. La teoría de la novela publicada por Lukacs al comienzo de la I Guerra Mundial, tras una reconocida influencia de Weber, puede ser una buena muestra de hasta qué punto la sensibilidad artística permite captar en términos de memoria y sufrimiento la significación existencial de los procesos sociales. En el marco del antimodernismo característico del radicalismo burgués de la época, dicha teoría opone la figura del héroe épico a la del héroe problemático, el héroe de «un mundo abandonado por Dios» que lucha denodadamente por reconciliarse con el entorno<sup>9</sup>.

La auténtica tormenta filosófica que acompañó a esta vivencia de un mundo desencantado y carente de significación envolvió a universidades como las de Friburgo y Heidelberg, en las que Weber se formó, y a pensadores tan dispares como Lask, Rickert, Heidegger, Husserl, Jas-

pers o Bloch; así como al primer Lukacs, Tönnies, Sombart o Simmel, cuyo antimodernismo era más cercano a Weber<sup>10</sup>. Todos ellos compartieron de una u otra forma la idea de que el hombre no está en frente del mundo que intenta comprender, sino en el interior de él, y que no hay escisión entre el sentido que intenta encontrar o introducir en el universo y el que intenta encontrar o introducir en su propia existencia (Goldmann, 1973: 63). Compartieron igualmente el clima del culto a la vida y el recurso a dicotomías como vivo-muerto, orgánico-inorgánico o salud-enfermedad, que arrancan del *Poesía y verdad* de Goethe y sobre las que el antiintelectualismo de Schopenhauer y Nietzsche había edificado buena parte de su metafísica de lo irracional. Dentro del juego de lenguaje que impregnó esta atmósfera existencialista debe destacarse el papel jugado por la noción de «cosificación» de la vida, noción determinante del pathos metafísico subyacente al estado de ánimo con que se iniciaron los análisis de la burocracia. El sentimiento de angustia que acompañó a lo que Lukacs llamó la elevación a *Weltanschauung* del espíritu burocrático es igualmente palpable en la metáfora de la máquina, a la que Weber recurrió con frecuencia:

«Una máquina sin vida es la materialización de la mente. Este sólo hecho le da el poder de forzar a los hombres a su servicio y de determinar tan coercitivamente su vida cotidiana en la fábrica (...) También es una materialización de la mente esa máquina viviente que representa la organización burocrática, con su trabajo disciplinado, especializado, su delimitación de áreas de competencia, sus regulaciones y sus relaciones de obediencia estratificadas de forma jerárquica. En unión con la máquina muerta se está esforzando en crear la jaula de ese cautiverio del futuro al cual serán un día obligados a rendirse los hombres impotentes.»<sup>11</sup>

La máquina es, pues, la imagen de la cultura cosificada que tiñe trágicamente aquella otra metáfora arquitectónica de la razón ilustrada: es la metáfora de una modernidad carente de significación. Aunque ya fue utilizada por Hegel con un sentido muy parecido<sup>12</sup>, esta metáfora cobra una especial dimensión en el horizonte de amenaza cultural desde el que se teorizó en este contexto la virulencia de la civilización técnica y la burocratización. Así, por ejemplo,

C. Schmidt señalaba en 1930: «con la técnica, la neutralización espiritual había llegado a la nada cultural. Después de haber hecho abstracción primero de la religión y de la teología, luego de la metafísica y del estado, pareció como si ahora se hiciese abstracción de todo lo cultural en su totalidad y como si se hubiera llegado a la neutralidad propia de la muerte cultural» (1987: 106). Teniendo en cuenta que tanto la fe en el progreso como la creencia en la mejora de la especie humana constituían pilares básicos del ethos de la cultura liberal (Scaff, 1989: 18), es fácil imaginar hasta qué punto este diagnóstico acerca de la esclerotización del compromiso cultural a manos del avance de la civilización industrial pudo afectar a los intelectuales que, como Weber, se habían formado en los ideales del liberalismo académico.

## Cultura y poder

**E**ste diagnóstico existencialista del destino cultural proporciona el caldo de cultivo del análisis de esa forma específica de dominación que es la burocracia. En el cruce de ambos es donde se forja la imagen de la educación como una institución neutralizada, culturalmente inerte, algo que ya Nietzsche había adelantado al dudar de que las instituciones educativas fueran en sí mismas instituciones de cultura (Nietzsche, 1977: 126). A este respecto debe tenerse presente que lo específico de la burocracia es, según Weber, el carácter racional que le confiere el hecho de ser ejercida a través del conocimiento. En tanto que estrategia de disciplinamiento y administración del saber institucionalizado como socialmente funcional, la relación pedagógica se presenta como una relación de dominación fundamental cuya consideración permite —y exige— poner en relación los ámbitos de la cultura y del poder<sup>13</sup>.

El problema del poder constituye efectivamente uno de los ejes clave en la sociología de Weber. Sin embargo, y como él mismo señaló, el concepto de poder sufre de una especie de amorfismo sociológico que debe corregirse con el concepto de dominación. La dominación es una relación específica de poder en la que el dominador se cree legitimado para ejercer el poder y el dominado considera el obedecer como

un deber (1979: 43, 675s). Así, pues, frente al objetivismo de concepciones del poder como la marxista, en la que el poder es efecto de la hegemonía de la clase dominante, la concepción weberiana aborda el problema del poder desde la perspectiva de las relaciones interindividuales y de la coacción psíquica. La cuestión es ¿qué es lo que garantiza la obediencia? De hecho, la estabilidad de los diferentes sistemas de dominación se basa, según Weber, en el conjunto de creencias en torno a la legitimidad del ejercicio del poder, sobre todo en la medida en que dichas creencias hacen referencia a las organizaciones administrativas que vinculan a dominadores y dominados y garantizan la ejecución de los dictados del poder. No es por ello casualidad que Weber considere toda organización como un mecanismo de aseguramiento, un mecanismo regulador de dominación que colabora en «el ejercicio de los poderes imperativos y coactivos encaminados a la conservación de la dominación» (1979: 713, 705). Ningún poder organizado escapa, pues, al ámbito de la dominación y la legitimación. Esta importancia que Weber otorga a la creencia en la legitimidad devuelve el problema del poder al principio spinozista de «obediencia fecit impetantem» (Sotelo, 1990: 42). La cuestión no es, así, la de Maquiavelo, a saber, cómo unos consiguen mandar; sino la de porqué obedecen casi todos. El problema de la legitimidad se traslada de esta forma a los sujetos sometidos y se reproduce como una teoría motivacional de la obediencia. En este planteamiento es en donde se esconde el meollo de la relación entre cultura y poder.

Ambos parecen guardar entre sí una relación análoga a la que existe entre el ideal y el estado, entre comunidad cultural y comunidad política: «el prestigio de la cultura y el prestigio del poder están íntimamente emparentados» (1979: 682). Pero, ¿cómo? Weber habla de un orgullo patético por el poder político abstracto que tiene por base un sentimiento de prestigio. El apasionamiento ideal que es inherente al prestigio del poder hace que los defensores más acérrimos de la idea consagrada del estado sean ciertas capas idealmente privilegiadas por la existencia de esta organización política que se consideran «participes específicos de una específica cultura». Bajo la influencia de estas capas, ese prestigio puro del poder abstracto se transforma en la idea de la «misión» nacional, que «sólo puede ser realizada como misión cultural». El texto de

Weber se interrumpe súbitamente justo cuando va a hablarse de los intelectuales como encargados de llevar adelante dicha misión. No obstante, baste lo dicho para mostrar hasta qué punto, según Weber, el estado ha respaldado a la nación en la competición histórica por el prestigio cultural. También Nietzsche había señalado ya este punto al afirmar que el estado

«con el fin de asegurar su existencia, procura extender lo más posible la cultura, ya que sabe que todavía es lo bastante fuerte para poder someter bajo su yugo incluso a una cultura desencadenada del modo más violento, y ve confirmado eso en el hecho de que, en definitiva, la cultura más extensa de sus empleados o de sus ejércitos acaba siempre en ventaja para el propio estado en su competencia con los otros estados» (1973: 61).

Este uso estatal de la misión cultural significa el apresamiento de la cultura en el marco de ese modo específico de organización que es el estado moderno. Todo ello apunta, en definitiva, al hecho de que el ejercicio del poder es inseparable de las formas de organización que imperan en la vida social; y que éstas, a su vez, dependen de aquellas relaciones que sean tenidas por culturalmente significativas, pues, al fin y al cabo, la cultura es para Weber aquello por lo que se dota de significado y sentido desde el punto de vista de los seres humanos a un segmento finito de hechos de entre la infinidad sin sentido de hechos del mundo (Schroeder, 1992: 6). Es decir, las estructuras de dominación, en tanto que modelos de ejercicio del poder considerado como legítimo, son inseparables de la representación del orden legítimo. A esto es a lo que Weber llamó la «validez del orden»: el prestigio de su legitimidad (1979: 25s) se juega en el terreno de la cultura y en la forma en que las instituciones educativas administran sus necesidades de legitimación. Como es sabido, este prestigio o reconocimiento puede tener tres fuentes: la creencia afectiva, la tradición o la creencia en la legalidad racional. De ahí surge la conocida trilogía de los tipos ideales de dominación, cuya conexión con las diferentes formas de educación se representan en el cuadro 1<sup>14</sup>.

La burocracia es una forma de ordenamiento cuya validez se basa en el prestigio cultural de las normas racionales y la representación significativa de la legalidad. Sólo así puede operar como instrumento de socialización de las relacio-

Cuadro 1

## Tipo de dominación

	Carismática	Tradicional	Legal
Principio de legitimación	Gracia	Status heredado	Ley racional
Fuente de obediencia	Fe	Lealtad personal	Procedimiento legislativo
Carácter de la organización	Inestable e indeterminada	Patrimonial o feudal	Racional-burocrática
Objetivo educativo	El despertar del carisma	El cultivo del estilo de vida	Utilidad administrativa
Modelo educativo	Ascesis mágica o prueba heroica	Pedagogía de la cultura	Instrucción especializada

nes de dominación y «transformar una acción comunitaria en una acción societaria racionalmente ordenada» (1979: 741). El estado moderno es el más fiel representante de esta forma de dominación por cuanto la ampliación tanto cuantitativa como cualitativa de sus tareas ha encontrado en ella la fórmula más adecuada a su principio de división del trabajo. Sin embargo, otras muchas instituciones en el campo religioso, económico o militar se han visto transidas por procesos similares de reestructuración organizativa hacia una mayor estabilidad, una mayor concentración del control de los medios, un comportamiento regularizado por normas impersonales, etc. El significado último de la burocratización de muchas de estas instituciones guarda una íntima relación con la extensión entre los desposeídos de lo considerado anteriormente como un privilegio honorífico. El caso de la educación extensiva, ya criticado por Nietzsche y tan característico de las visiones fabianas del bienestar y la reforma social, es tan significativo como el del ejército (el «hontanar de la disciplina en general») a la hora de captar este proceso de «democratización pasiva» (1979: 741).

Pero aunque es cierto que el gran estado ha sido el «suelo clásico» sobre el que se ha edifi-

cado la burocratización, la permanencia de la unidad cultural que a juicio de Weber acompaña a la pervivencia del estado no siempre ha dependido de una estructura estatal burocrática. No obstante, en los casos en que efectivamente no ha sido así, dicha unidad cultural ha estado garantizada por organizaciones eclesíásticas sólidamente unificadas que han desarrollado formas incipientes de burocracia. Weber señala incluso casos como el de los Estados Unidos, en el que el carácter parcialmente no burocrático de su estructura estatal ha sido compensado por la estructura rígidamente burocrática de las organizaciones características de su cultura política: los partidos liderados por profesionales (1979: 725s). Podría hablarse, por tanto, de la necesidad de un mínimo de ordenamiento burocrático exigido por toda unidad cultural que alcanzaría su punto máximo con las «crecientes exigencias administrativas motivadas por la complicación cada vez mayor de la cultura» que caracteriza al estado moderno (1979: 729). La homología existente entre el estado como forma específica de dominación y la burocratización del conocimiento socialmente significativo pone, pues, de relieve la íntima relación que guardan la estructura del poder político y la cultura, una relación que va más allá de funciones concretas como podría ser, por ejemplo, la de la inspección, para abarcar la procuración tanto individual como colectiva de las necesidades que caracterizan a un determinado estilo de vida. En este sentido —afirma Weber—

«la peculiaridad de la cultura moderna, especialmente de su estructura tecnoeconómica, exige previsibilidad o calculabilidad del resultado. La burocracia (...) tan bienvenida para el capitalismo, la desarrolla en tanto mayor grado cuanto más se “deshumaniza”, cuanto más completamente alcanza las peculiaridades específicas que le son contadas como virtudes: la eliminación del amor, del odio y de todos los elementos sensibles puramente personales, de todos los elementos irracionales que se sustraen al cálculo» (1979: 732).

Pero, ¿cómo se ha producido esta dinámica de deshumanización? ¿Qué es lo que ha permitido la hegemonía de la burocracia como control rutinizante del conocimiento e instrumento de socialización? En definitiva, ¿cuál es la lógica que subyace a este proceso de cambio cultural?

Pues, bien. Esta dinámica puede explicarse a partir de la idea weberiana de la diferenciación de las esferas de la vida social, especialmente de la que se produce entre las esferas de la ciencia y la religión. La rutinización afectó, por ejemplo, a la esfera de las relaciones económicas a través de la expansión de la productividad del trabajo, pero ésta fue posible por la subordinación del proceso de producción a la perspectiva científica de la división del trabajo y la eficiencia. Esta misma subordinación afectó, como ya se ha visto, a la esfera de las relaciones políticas. Pero también, y sobre todo, afectó a la esfera de la vida intelectual, en la que el conocimiento científico desplazó a la religión eliminando las fuerzas irracionales que «encantaban» el mundo de la premodernidad, pues la progresiva expansión de la administración burocrática significó también la expansión de la dominación ejercida a través del conocimiento tenido por racional. Esta penetración del racionalismo y la consiguiente rutinización de la cultura permitió la progresiva concentración del poder en manos de los expertos técnicos. De esta forma, y aunque la historia del racionalismo no permite hablar de una evolución paralela en cada una de las esferas (1983: 57), la vida social fue pasando a estar cada vez más empapada de una calculabilidad medios-fines que no sólo terminó con el tradicionalismo como fuente de sentido de la acción, sino con toda forma alternativa de concepción intelectual del mundo. «El rosado talante de esa heredera del capitalismo» que fue la cultura pedagógica de la Ilustración fue el último ejemplo de esta concepción intelectual. Así, pues, los cambios registrados en las diferentes esferas se superponen y se refuerzan. En su lógica interna se resume la lógica de la modernidad. Su mensaje último, ciertamente oscuro, es

«la construcción de este poderoso cosmos del orden económico moderno que, amarrado a las condiciones técnicas y económicas de la producción mecánico-maquinista, determina hoy con fuerza irresistible el estilo de vida de todos cuantos nacen dentro de sus engranajes (no sólo de los que participan directamente en la actividad económica), y lo seguirá determinando quizás mientras quede por consumir la última tonelada de combustible fósil. (...) nadie sabe si al cabo de este prodigioso desarrollo surgirán nuevos profe-

tas o renacerán con fuerza nuevos ideales y creencias, o si, más bien, no se perpetuará la petrificación mecanizada, orlada de una especie de agarrotada petulancia. En este caso los “últimos hombres” de esta cultura harán verdad aquella frase: “especialistas sin espíritu, hedonistas sin corazón, estas nulidades se imaginan haber alcanzado un estadio de la humanidad superior a todos los anteriores”» (1983: 165s).

## La jaula de hierro del especialismo

**E**n este paisaje apocalíptico de la mecanización cultural se pone de manifiesto un dilema que afecta a toda cuestión íntima de la teoría de la cultura de Weber: renovación o petrificación, *Kulturmenschen* o *Fachmenschen Typus* (humanidad cultivada o experto especialista). Ambas son figuras culturales que Weber utiliza en su exposición de la dominación burocrática. Como ya se ha señalado, el desarrollo de ésta se enmarca en la progresiva penetración del racionalismo en el estilo de vida. Este proceso de racionalización fomenta la hegemonía del conocimiento especializado que a juicio de Weber resulta imprescindible para la reproducción de las estructuras de poder en las sociedades complejas.

Weber, profesor desde los veintiocho años, analizó las universidades desde este horizonte, al considerarlas como empresas capitalistas de estado cuya producción de conocimiento útil era gestionada según criterios externos al conocimiento mismo, criterios orientados hacia las necesidades económicas y de legitimación de la autoridad estatal (1974: 23-33). La separación existente entre los productores y sus medios de producción (biblioteca, laboratorios), la competencia y el carrerismo habían sumido, a su juicio, a la educación universitaria en un clima burocrático-empresarial que fomentaba la especialización y conducía a una gran paradoja: la progresiva extensión del conocimiento iba unida a una disminución de la capacidad de comunicación significativa respecto a las preguntas que «realmente nos importan»: la superación constante de un conocimiento «encadenado al progreso» iba unida a su progresivo distancia-

miento de la satisfacción que producen la perfección y la durabilidad (Scaff, 1989: 228). A esto es a lo que Weber llamaba la «americanización del intelecto» (1984: 184s). La humanidad profesional y especializada es su resultado. En sus propias palabras:

«nuestras instituciones educativas occidentales y continentales, especialmente las superiores —Universidad, Institutos técnicos y comerciales, escuelas preparatorias y ciertos institutos de enseñanza secundaria— se encuentran bajo la influencia predominante de la necesidad de atender a aquella “formación cultural” que cultiva las enseñanzas cada día más indispensables para el burocratismo moderno: la enseñanza de las especialidades» (1979: 749s).

Las figuras del hombre culto y del hombre especializado retoman de nuevo un motivo nietzscheano: «el hombre científico y el hombre de cultura pertenecen a dos esferas distintas, que de vez en cuando entran en contacto en un individuo aislado, pero nunca coincidirán entre sí» (Nietzsche, 1973: 82). Aquí, además, expresan una oposición a dos niveles: por un lado, dos formas de legitimación del saber; por otro, dos formas de institucionalización de estilos de vida social. En el primer nivel, el saber del ideal de vida caballeresco encarnado por el sabio griego o el *gentleman* se opone al conocimiento útil certificado por el diploma (1979: 751s). En el segundo, el prestigio social de la cualidad de un modo de vivir estimada como culta (la personalidad culta) se opone al prestigio de unos procedimientos de selección de individuos cualificados a través de pruebas racionalmente especializadas (los exámenes). Los factores que Weber describe como decisivos a la hora de calibrar el impacto de diplomas y exámenes sobre las pautas de movilidad social que caracterizan el modo de vida de la humanidad especializada muestran la interrelación de ambos niveles. Dichos factores son: la creciente burocratización de la administración en su lucha contra el prebendalismo y el patrimonialismo; la sistematización capitalista de los métodos de búsqueda y selección de técnicos y especialistas; y el prestigio cada vez mayor de las titulaciones educativas (sobre todo en la medida en que suponen ventajas económicas). Son principalmente estos dos últimos factores los que explican que la vigencia de ese modelo de administración del

conocimiento que son los exámenes se deba, más que a un repentino deseo de cultura, a una aspiración por limitar las ofertas de puestos y su monopolio en favor del poseedor de diplomas acreditativos (ibid.). Si bien la distinción social basada en la educación no es exclusiva del burocratismo occidental<sup>15</sup>, adquiere en él una dimensión especialmente significativa: el título educativo concede el privilegio de unas mejores condiciones de negociación en la trayectoria social de cada individuo creando una especie de casta de nuevos *honorarios* (un obrero cobra un salario; un profesional, sus honorarios). De ahí también que el tipo de control cognitivo que representan los exámenes pueda ponerse en relación con lo que Weber (1979: 35s) llama las «relaciones sociales cerradas»; esto es, con la forma en que ciertos grupos de status ejercen su poder restringiendo el acceso a las recompensas y privilegios legales que limitan su círculo (Parkin, 1988: 100s). A diferencia de la descendencia o el parentesco, característicos de sociedades tradicionales, en la sociedad industrial el cierre de la relación social se realiza básicamente a través de mecanismos educativos que, formalmente, al menos, se encuentran abiertos a todos.

En definitiva, la contraposición entre el hombre culto y el hombre especialista expresa desde el punto de vista de la formación la antítesis entre *Kultur* y *Zivilisation* anteriormente comentada. Se trata de una dicotomía ideal, como también lo era aquella, que opone la formación cultural basada en la educación carismática a la formación estipulada por la doctrina del burocratismo. Lo que en ésta son las pruebas y las titulaciones objetivas, lo son en la primera ciertos mecanismos que buscan «despertar la capacidad para el éxtasis y para el renacimiento». Pero es preciso señalar tres puntualizaciones. En primer lugar, ambas figuras son «tipos ideales», por lo que no se encuentran en la realidad social de forma pura. En segundo lugar, entre ellas no media el abismo, sino toda una serie de formas de educación que podrían encuadrarse en las pedagogías de la cultivación que pretenden dotar al individuo de las bases de la conducta propia de su clase social. En tercer lugar, y esta es la observación decisiva, el modelo educativo correspondiente a la estructura de poder carismático tiene un status especial (Lehnhart, 1987: 68). El análisis de esta peculiaridad del carisma habrá de llevarnos a averiguar la edu-

cación se ha convertido a los ojos de Weber en una institución cultural neutralizada.

## El carisma ausente

**E**l segundo de los modelos educativos descrito por Weber, la educación humanística o educación para la cultura, se basa en la transmisión de ciertos contenidos tenidos por clásicos cuya posesión confiere al individuo, no exactamente una cualificación técnica, sino la base de un estilo de vida, una determinada disposición interna y de sentimiento. Frente a ella, la educación del especialismo que corresponde a la división del trabajo característica de la sociedad industrial pierde esa dimensión de distinción que caracteriza a una forma de vida propiamente cultural. Esta forma de educación que acompaña al avance de la *Zivilisation* fue el resultado hegemónico de la acción de la racionalización sobre la esfera intelectual, resultado que significó igualmente que la ciencia racional se erigiera en la gran narrativa de un programa en virtud del cual una élite intelectual pudo erigirse en profesor y gobernante colectivo (Bauman, 1992: 8, 37). Para ello fue necesario que el carisma de la razón proporcionara a dicho programa su impulso legitimador: la glorificación de la razón ilustrada fue, de hecho, la irrupción carismática decisiva (y la última, según Weber). Pero, ¿cómo explicar que la irrupción carismática de una simbología —en este caso, la mitología de la razón— haya deparado en un modelo cosificado se saber burocratizado? ¿Cómo explicar, en fin, que el resultado institucional de esa mitología ilustrada que constituyó el impulso ético del liberalismo del XIX terminara por ahogar dicho impulso?

Recordemos que dicha mitología había presentado la evolución del mundo social como un gran proceso de aprendizaje. Todo problema era básicamente un problema de educación (Schmidt, 1987) y las soluciones socialmente significativas eran siempre abordadas dentro de lo que hemos dado en llamar una cultura pedagógica. Como hemos visto, este programa cultural adquirió un uso ideológico en manos de una élite intelectual erigida en maestro colectivo y sacerdote administrador de un mensaje de salvación nacional a través de la educación<sup>16</sup>. Pues bien, al igual que toda forma de poder legítimo

debe conservar un residuo de carisma y toda dominación un mínimo de fe, a juicio de Weber, todo mensaje inicialmente carismático ha de sufrir el proceso de objetivación que sufre toda forma de dominación, pues, como ya dijimos, las creencias en la legitimidad de su ejercicio deben ampliarse a la organización que garantiza dicho ejercicio a medida que éste va adquiriendo permanencia. Este proceso de objetivación puede describirse como el progresivo alejamiento del mensaje carismático de los modelos de la revelación y su control cada vez mayor por parte de los modelos de estudio y reflexión. La pedagogía, en tanto que ideología de la salvación a través de la cultura, tuvo que organizarse para institucionalizarse como misión nacional, con lo que su mensaje hubo de pagar el precio de la objetivación. Weber llama en su sociología de la religión «rutinización» a este proceso en el que los iluminados seguidores del mensaje inicial terminan convirtiéndose en funcionarios. Con ello, las cualidades carismáticas se canonizan y son traspasadas a las instituciones, donde quedan petrificadas como «*caput mortuum*» de su antiguo sentido. La historia de los sistemas educativos nacionales del siglo XIX europeo es el mejor exponente de este proceso de rutinización del carisma en que la funcionarización de la relación pedagógica redujo el mensaje liberador que aún conservaba en el discurso a ilustrado a una simple «huella», por utilizar la expresión del propio Weber.

Más adelante volveremos sobre la dialéctica existente entre carisma y rutinización. Antes de ello, y para conseguir una adecuada percepción del tono del diagnóstico weberiano, debemos preguntarnos si el proceso de racionalización u objetivación del que venimos ocupándonos es un proceso necesario o bien resultado de la mera contingencia histórica. Todo parece indicar que la desmitologización y pérdida de potencial utópico del programa educativo de la modernidad es algo que debía seguirse necesariamente de las exigencias intrínsecas a su proyecto cultural en tanto que proyecto de dominación. Para demostrar este punto debemos considerar un elemento que habitualmente no suele ser comentado en las interpretaciones del pensamiento de Weber y sobre el que, sin embargo, a nuestro juicio, gravita gran parte del pesimismo que subyace a su visión del cambio cultural: la disciplina racional<sup>17</sup>. Efectivamente, Weber mismo habló de la disciplina como de la fuerza que más

directamente había influido en el proceso de objetivación<sup>18</sup>. Es presentada como una forma específica de poder que presenta cuatro rasgos característicos: racionalización, intimidad, uniformidad y optimización. A diferencia del éxtasis, del arebato mágico o del culto al honor y a la hazaña que corresponden a otras formas no racionales de dominación, la disciplina se entiende siempre como un «adiestramiento» por el que se dispone de modo uniforme a una multiplicidad de individuos para una acción metódica y subordinada, es decir, subjetivamente orientada al cumplimiento de una orden que tiene por objeto la optimización de un gasto de energía racionalmente calculado (1979: 43). Como se ve, esta definición de la disciplina incluye los elementos más significativos del proceso de racionalización ya descrito. De esta forma, así como anteriormente decíamos que el concepto de dominación matizaba el amorfismo del concepto de poder al considerar las condiciones de legitimidad que garantizaban la obediencia, puede ahora decirse que el concepto weberiano de disciplina profundiza en la relación existente entre dominación y legitimidad al hacer referencia al tipo de obediencia que corresponde a una masa que actúa de forma habitual y sin resistencia. Y es que, aunque la disciplina es una estructura objetiva que puede ser utilizada por cualquier tipo de poder, guarda, según Weber, una especial afinidad con la burocracia como forma más racional de administración de la masa.

Ya vimos cómo toda la semántica de la cosificación del mundo social y la pérdida de sentido de la vida moderna está muy unida a las conceptualizaciones del fenómeno de las masas (y no sólo en Weber). No obstante, no debería extraerse de esta descripción una visión excesivamente mecanicista del comportamiento de la disciplina. Weber se encarga de subrayar cómo en ella no desaparece el elemento normativo. Si bien lo característico del adiestramiento disciplinario como modelo formativo es el desarrollo de una presteza mecanizada por medio de la práctica, en ningún momento queda excluida de ella la apelación a «fuertes motivos de carácter ético que presuponen el “deber” y la “escrupulosidad”» (1979: 883). Por ello mismo, frente a cualquier tipo de simplificación mecanicista del modelo, no resulta descabellado hablar de la posibilidad de una «conciencia» burocrática que caracterizaría a la acción social en el marco disciplinario de las estructuras legales-raciona-

les de dominación. El componente moral al que hace referencia la conciencia de la dominación varía de hecho según la estructura de poder a que corresponda. Weber expresa esta variación una vez más con una dicotomía ideal: hombre de honor *versus* hombre de conciencia (1979: 885ss). El hombre de conciencia (burocrática) es el sujeto cuya acción está disciplinada dentro de una uniformidad dependiente de la cualidad ética del deber, disciplinamiento para el que no basta con un adiestramiento mecanizado basado en la mera coacción, como ocurre, por ejemplo, en el esclavismo. En toda disciplina la motivación moral opera como un residuo carismático que replantea el viejo problema kantiano de la traducción de la obediencia en deber.

El caso de las disciplinas religiosa y educativa guarda, sin embargo, un acento especial, pues ambas ejercen su influencia sobre la masa a través del modelo de dominación que Weber denomina hierocrático. Recordemos brevemente que, al igual que el estado, las instituciones eclesiásticas o educativas son, para Weber, asociaciones de dominación; es decir, relaciones sociales organizadas cuyo mantenimiento depende del sometimiento de la conducta de sus miembros a un orden considerado como legítimo. No obstante, iglesia y escuela comparten además un mismo tipo de coacción distinta a la coacción física territorializada que caracteriza al estado: la coacción psíquica (1979: 44). A través de este tipo específico de coacción, las asociaciones de dominación hierocráticas ejercen su monopolio en la administración de bienes de salvación espirituales o culturales<sup>19</sup>. Su ámbito de influencia está estrechamente relacionado con los procesos de transformación de la dominación carismática, lo que nos reenvía de nuevo a la dialéctica carisma-rutinización. En la descripción de Weber —referida, sobre todo, en la hierocracia eclesiástica— el abanico de operaciones del hierocratismo surge principalmente cuando la principal instancia de poder no puede obtener suficiente legitimación a través del carisma personal propio de, por ejemplo, un soberano y busca apoyo en otras instancias, básicamente, estructuras sacerdotales (1979: 890ss). La transferencia a éstas de buena parte de la cualificación carismática constituye un caso de objetivación del carisma. En función de esta transferencia los cultos oficiales administrados por dichas estructuras sacerdotales otorgan a los participantes en ellas una cualificación que no pueden

obtener por otras vías y, paralelamente, la exclusión de ellos equivale a un boicot social. Es por ello que la principal consecuencia de las formas de dominación hierocráticas es la *estereotipación* de ciertos aspectos de la vida social. Aunque es claro que dicha estereotipación responde a una lucha contra el peligro deslegitimador de otras fuerzas rivales, la objetivación del mensaje carismático que implica el proceso es consecuencia igualmente de la progresiva burocratización que sufren las instituciones hierocráticas a medida que aumentan sus tareas reglamentarias y de tramitación, la complejidad de su orden disciplinario, el grado de racionalización de su doctrina y la profesionalización de sus actividades. Así, afirma Weber, una dogmática bien sistematizada y un sistema educativo bien elaborado constituyen las bases de esta forma de dominación y de sus dos cualidades más importantes: su potencial de legitimación y su capacidad de domesticación. El atractivo político de estas cualidades es lo que explica la especial afinidad existente entre el poder político y el hierocrático, así como su relevancia para el desarrollo de la civilización occidental en general<sup>20</sup>.

Siempre parece haber existido, según Weber, algún tipo de acuerdo entre el poder espiritual y el temporal; tácito, muchas veces, y explícito, otras. Los concordatos, por ejemplo, han asegurado tradicionalmente la esfera de poder de ambos y su relativa influencia mutua. Weber llama cesaropapistas a aquellos regímenes en que los asuntos hierocráticos —principalmente eclesiásticos— son abordados «simplemente como provincias de la administración política» (1979: 893), pero reconoce que pueden encontrarse componentes del mismo en cualquier tipo de poder legítimo, pues, en definitiva, «todo carisma requiere algún residuo de origen mágico» (ibid.). Sin embargo, el desarrollo de la moderna democracia burguesa y del capitalismo trastocó la lógica de la relación entre el poder político y el hierocrático. Y aunque Weber llega a hablar del fracaso de este último, pensando sobre todo en el hierocratismo eclesiástico, no debe verse en ello una renuncia al aseguramiento psicológico de la legitimidad a través de esa peculiar reglamentación moral de la vida que es característica de las hierocracias. La tesis acerca de la trasposición iglesia-educación y la genealogía de ordenamientos disciplinarios que caracterizan a las organizaciones contemporáneas vienen precisamente a mostrar cómo lo que se ha

venido produciendo ha sido, más bien, una búsqueda de nuevas formulas de asegurar motivacionalmente la obediencia. Con ello, el estado y su proyecto de educación nacional, siguiendo el ejemplo de la Reforma, se atrevieron a llegar a donde «la iglesia no se había atrevido a proponer una cantidad para nosotros tan inimaginable de control sobre la existencia» (1979: 925).

Como se ve, el efecto de este control derivado del desarrollo de los ordenamientos disciplinarios que acompañan al proceso de intelectualización progresiva del mundo vuelve a hacer aflorar el tono trágico del diagnóstico cultural de Weber. Pero, retomando nuestra línea de argumentación, ¿cuál es el espacio que queda para lo carismático en la educación y en la labor del intelectual? ¿Hasta qué punto la razón carismática que presidió el proyecto ilustrado y legitimó su nexo de teoría y praxis en una utopía educativa tiene aún cabida en una institución culturalmente neutralizada?

## El profesor disciplinado, el intelectual neutralizado

**Q**uizá la conferencia sobre la vocación científica elaborada por Weber en el dramático invierno de 1917 represente su testimonio más directo a este respecto<sup>21</sup>. Su importancia para nosotros radica en que a partir de un diagnóstico cultural sobre los efectos de la intelectualización y una polémica vinculación de la ética con la teoría de la ciencia permite extraer una conclusión general sobre la misión de la educación en el horizonte cultural que simboliza la figura de la humanidad especializada. Su conclusión permitirá poner de manifiesto la inversión del optimismo ilustrado (Gonzalez García, 1989) que opera en la teoría de la cultura de Weber y las tensiones a que da lugar la contradictoria conceptualización de un sujeto incapaz de mediar entre el mundo de los valores que acoge su tarea ética y la disciplina burocrática que configura su labor profesional<sup>22</sup>.

Un mundo desencantado es un mundo falto de significación que anhela profetas. Pero Weber sólo quiso ser un profesor que aspiraba al heroísmo de la objetividad y que siempre se mostró escéptico frente a quienes —como los socialistas de cátedra— creían que era posible

trascender los efectos alienantes del ordenamiento social derivado del moderno proceso de burocratización (Giddens, 1972: 75ss). La renuncia a la «universalidad faústica del ser humano» condensada en la figura de la *Kultur-menschentum* hacía a sus ojos inasequible cualquier versión del hombre universal —incluida la versión del hombre socialista—, por constituir un objetivo formativo de sociedades con un menor grado de racionalización. En éstas, efectivamente, la cualificación para un cargo político podía basarse en una personalidad cultivada más que en la competencia sobre una serie de destrezas especializadas. Esto, sin embargo, es ya, para Weber,

«imposible, esto no podemos compartirlo, con todo respeto a la generación que ha dirigido las grandes luchas del pasado y cuyos epígonos somos hoy día nosotros (...) Este es el punto donde tenemos que intentar llegar a otro suelo distinto»<sup>23</sup>.

Este suelo distinto sobre el que debe erigirse la actividad intelectual es el de la neutralidad ética. Su principal corolario: la única formación realmente válida es la formación especializada impartida por especialistas cualificados. Lo contrario es el diletantismo de quienes creen que la vida académica puede todavía auspiciar una alternativa político-cultural. Esta idea de la neutralidad ética enlaza con la de la vocación profesional característica del mundo moderno y con sus dos notas conceptuales fundamentales: disciplina y autolimitación. Hennis (1990) destaca en este sentido cómo el postulado de la ciencia libre de valores implica un criterio pedagógico íntimamente vinculado a la propia actividad de Weber: asumir la responsabilidad profesional como limitada e indiferente ante las disputas de un mundo desgarrado por las antinomias de la modernidad. Sin el respaldo de la tradición ni el impulso del optimismo no hay ideal que pueda garantizarse:

«no tenemos que prometer ninguna utopía ni ninguna calle pavimentada hacia ella, ni en el más acá ni en el más allá, ni en el pensamiento ni en la acción; y el estigma de nuestra dignidad humana está en que la paz de nuestra alma no puede ser tan grade como la paz de quien sueña con la utopía»<sup>24</sup>.

Es difícil, sin embargo, calibrar hasta qué punto esta renuncia a la utopía condena la ac-

tividad científico-docente a la labor gris y callada del funcionario sometido al dictado de unos fines políticos dados. Schluchter (1979: 94s) afirma en este sentido cómo, pese a que para Weber la tarea educativa del hombre de ciencia debe basarse en el respeto a los límites de la neutralidad valorativa y en el reconocimiento de que ésta no puede responder a las cuestiones últimas, la relación entre la educación y la política sigue siendo relevante en dos sentidos: como resguardo de la ciencia frente al oportunismo y como garantía de la distancia necesaria para el estudio. Ciertamente, tanto el funcionario como el profesor deben adoptar una posición libre de valores ante la decisión política, pero mientras que para el primero ésto sólo significa una actitud neutral frente a una causa ajena que debe implementarse con profesionalidad, para el segundo significa la garantía de una actitud crítica y estudiosa que le permita enfrentarse con la cabeza fría a las ideas dominantes de su tiempo. La virtud del profesor es la probidad, no la fidelidad. Parece, pues, que la relevancia política de la ciencia y de las instituciones educativas que deben garantizar su autonomía queda reducida al suministro de un conocimiento experto amparado por la autoridad profesional. Toda otra cosa sería convertir la ciencia en ideología. Lo institucional (la autonomía) se solapa con lo moral (la responsabilidad) en un intento de salvar las aulas desencantadas de los efectos del mercado de la dominación política y de las profecías. La libertad individual del profesor disciplinado, éticamente acotada, quedaría, así, salvaguardada de los efectos maquínicos del orden burocrático. Pero, ¿podría trascender dicho orden? El intelectual no parece ser a la educación lo que el empresario a la empresa o el político al partido. Para Weber la ciencia que se enseña no puede constituir una guía cultural, tal y como había querido Humbolt<sup>25</sup>.

No obstante, el problema debe contextualizarse en relación con el debate pedagógico que tuvo lugar en el marco de la República de Weimar. A principios de siglo los seguidores de Herbart gozaban de un amplio reconocimiento en el campo educativo después de que su énfasis en el gobierno y la disciplina de su método de enseñanza se hubiera erigido durante la segunda mitad del siglo XIX en una garantía de conciliación del orden y la autonomía moral. Esta fue sin duda una de las razones por las que el legado de la pedagogía herbartiana se introdujo por

la vía de las discusiones epistemológicas en el desconcierto de las polémicas liberales del momento. Weber, como Jellinek, Simmel o Rickert y otros representantes de la ciencia libre de valores eran intelectuales de tendencia liberal que se habían formado bajo una monarquía semitotalitaria y que no estaban dispuestos a reproducir en su trabajo las formas y valores autoritarios. Su reflexión sobre la relación entre ciencia y valores políticos estaba muy vinculada a la de los pedagogos herbartianos que habían comenzado a reivindicar por entonces la pedagogía como una disciplina universitaria independiente<sup>26</sup>. Pero en relación con este contexto existe un asunto más que pone también en relación la propia experiencia académica de Weber con el trasfondo existencial de sus reflexiones sobre la actividad científica, reflexiones que, como se ve, van mucho más allá de polémicas puramente metodológicas que, para Weber, siempre fueron secundarias.

Como apunta Hennis (1990: 215), la defensa de una labor de enseñanza únicamente comprometida con la ciencia guarda igualmente una clara dimensión generacional, pues encierra un intento por parte de Weber de distanciarse de la enseñanza prodigada por sus maestros, excesivamente integrados —a su juicio— en la cultura guillermina y dedicados a vender como ciencia lo que los ministerios querían defender. De ahí su incapacidad para reconocer y hacer reconocer «realidades incómodas», que era lo que para Weber constituía el principal objetivo de un profesor.

Pero si consideramos no sólo la generación de la que Weber aprendió, sino también aquella a la que enseñó, le encontramos igualmente distanciado de quienes, incómodos con el pobre destino cultural de la educación burguesa y amparados en una metafísica de la juventud muy en boga, confiaban en el poder moral de la educación y su capacidad de regeneración de la auténtica cultura alemana. Las polémicas sobre el significado cultural de la educación, características de estos veinte primeros años del siglo, tuvieron, de hecho, más vertientes que la puramente pedagógico-epistemológica desarrollada por los herbartianos. Las descripciones de la escuela burguesa alemana como un verdadero *via crucis* fue una constante en muchos escritores y una isotopía clave en la configuración de personajes paradigmáticos como el joven Torless, Homo Buddenbrook o el profesor Unrat. La

organización estudiantil ante la que Weber dictó sus conferencias sobre la ciencia y la política era sólo un caso de las muchas organizaciones juveniles que se constituyeron en la época de la preguerra, y muchas de las cuales se habían convertido prácticamente en auténticos partidos de acción académica que reaccionaban frente a la atmósfera opresiva de la educación guillermina. La mayoría de estos movimientos estaban fuertemente influenciados por la metafísica de la juventud de Gustav Wynecken, un pedagogo defensor de un vitalismo irracionalista y estetizante y autor de un auténtico *best-seller* entre los jóvenes de entonces: *Escuela y cultura de la juventud* (1913). Todavía bajo su influencia, Walter Benjamin, treinta años más joven que Weber y miembro destacado de estos movimientos, definía la juventud como «un vibrante sentimiento de presencia abstracta del puro espíritu» que proporcionaba «el vínculo más estrecho entre la reforma escolar y la cultura». Así, la juventud, en tanto que «nueva portadora de la cultura» debía ser la encargada de hacer de la reforma educativa una exigencia universal, «un programa ético de nuestra época» (1993: 47-52). El propio hermano de Weber, Alfred, simpatizó con esta corriente. Weber, por su parte, si bien no llegó a escribir sobre ella, sí manifestó sarcásticamente en público en su contra, pues consideraba a Wynecken un demagogo de la juventud<sup>27</sup>.

Pero curiosamente las propuestas educativas de Wynecken estaban muy cerca de las de Tolstoi, a quien Weber recurre en momentos claves de su conferencia sobre la ciencia como vocación. Es precisamente a través del misticismo cultural de Tolstoi como Weber encuadra la cuestión de la ciencia y la educación en la sociedad contemporánea dentro de la cuestión más general del significado de la cultura moderna<sup>28</sup>. Este es el marco en el que Weber lleva a cabo su particular recepción de las ideas de Nietzsche sobre la cultura y, más concretamente, sobre la contraposición entre educación y cultura. El tono nostálgico de la interpretación weberiana del mito platónico de la caverna es suficientemente relevante a este respecto, pues, más allá de los supuestos epistemológicos que subyacen a su defensa de la neutralidad científica, presenta a Weber como un «elitista de corazón» (Sharp, 1988: 21) forzado a teorizar la renuncia de la academia a una acción auténticamente cultural y transformadora.

La alegoría educativa de *La República* platónica ha pervivido efectivamente en la historia de la pedagogía esencialista como el ideal de la educación perfecta que conviene a toda sociedad que quiera llegar a un desarrollo plenamente armónico. Se trata de un mito tan metafísico como político en el que la pedagogía se erige en puente entre ambos mundos a través de la educación de los gobernantes-filósofos. El propio Weber es en cierta medida sensible todavía al aristocratismo de esta imagen clásica cuando muestra su desconfianza ante la democratización y la masificación de la educación<sup>29</sup>. Sin embargo, nada más lejano a su perspectiva que la idea de una aristocracia espiritual de hombres completos que hayan podido encontrar en su vida académica la guía para la consecución de la felicidad colectiva a través de la realización de las virtudes públicas, como reza el mito. Para Weber, estas virtudes últimas han desaparecido de la vida pública rutinizada y, por tanto, las profecías lanzadas desde las cátedras nunca ya pueden dar lugar a nuevas comunidades. En las aulas, afirma Weber, «no cabe más virtud que la probidad intelectual» (230). El que la ciencia y la educación no signifiquen hoy otra cosa que vocación a través de la especialización significa una clara restricción conceptual respecto a la gran ética de progreso universal que caracterizaba al proyecto educativo de la modernidad. El trasfondo de esta acepción de la vocación como acción disciplinada, autolimitada, apunta directamente hacia su corolario: la renuncia.

«la limitación al trabajo profesional, con la consiguiente renuncia a la universalidad faústica de lo humano, es una condición del obrar valioso en el mundo actual; por tanto, acción y renuncia se condicionan recíprocamente» (1983: 199).

El estribillo goetheano expresa esa asombrosa distancia entre el pasado y el presente de la que habla Weber, esa despedida a un periodo de humanidad integral y bella que no volverá a darse en la historia, del mismo modo que no ha vuelto a darse otra Atenas. En definitiva, el ideal educativo implícito en el pensamiento político de una *Kultur* es inalcanzable desde las premisas de la ciencia moderna, que sólo aspira a un dominio técnico de la vida. Es un ideal basado en la confianza intelectual en que el camino de la ciencia es el camino hacia la verdad y el sen-

tido de la vida. Un ideal que hoy ha naufragado y sólo podrían compartir «algunos niños grandes que pueblan las cátedras» (207), cegados todavía por el «pathos poderoso de la ética cristiana» e incapaces de «mirar de frente el rostro severo del destino de nuestro tiempo». Sólo ellos podían creer ingenuamente que las rejas del arado pueden emplearse como espadas; que el poder de la ciencia y no el destino es quien decide sobre las contiendas demoníacas de sistemas y valores. En el marco de la cultura burocratizada que corresponde a este tiempo «carente de profetas y de espaldas a Dios», la educación ha perdido esa capacidad de proyecto político que caracterizaba a la cultura pedagógica de la Ilustración. Su destino ha sido el mismo que el de la razón carismática que por última vez afloró en ella: desvanecerse en los entresijos de la disciplina. Para quienes no puedan soportar este «sacrificio del intelecto» Weber recomienda la vuelta en silencio al ancho y piadoso seno de las viejas iglesias (1984: 20).

## NOTAS

<sup>1</sup> El liberalismo de Dewey, coetáneo de Weber, representa la prolongación hacia el siglo XX de esta esperanza pedagógico-liberal que desde el utilitarismo de Mill y la teoría de la educación de Horace Mann llegaría a engarzarse con las teorías meritocráticas y del capital humano tan afines a la sociología funcionalista de la educación. El enfoque tecnológico de la cuestión educativa que se deriva de esta perspectiva constituiría la contraimagen del enfoque trágico que se encuentra en Weber.

<sup>2</sup> En la medida en que el programa cultural de la modernidad diseñó un modelo de moralización pública legitimado por la ideología de la ciencia y el progreso en el que la intelectualidad se erigió en maestro colectivo, este agotamiento de la «misión» cultural de la educación que aparece en Weber podría considerarse como un síntoma del agotamiento más general del impulso ético de la modernidad. Véase, al respecto, BAUMAN (1992: 2-25) y, más en general, TERRÉN (1996).

<sup>3</sup> Sobre el papel esencial de la racionalización y su relación con los procesos de modernización y secularización a ella asociados, véase HABERMAS (1991: 11ss) y TURNER (1990).

<sup>4</sup> Lo que no significa, como veremos, que su consideración sea algo accidental en su perspectiva. Así lo subraya LERENA (1985) en uno de los pocos trabajos de sociología de la educación que presta atención al planteamiento de Weber. Pueden encontrarse referencias en obras generales como SHARP (1988) o JEREZ MIR (1994) y recopilaciones como WEBER (1974). Pero, hasta donde yo se, los únicos tratamientos monográficos de la cuestión educativa en Weber son KING (1980), LEHNHARDT (1980) y BESOZZI (1983).

<sup>5</sup> SSHROEDER (1992: 2). En esta misma línea véase SCAFF (1989) y LASH y WHIMSTER (1987). No obstante, como señala

la FREUND (1986), Weber no intentó combinar los diversos enfoques de sus estudios en un esquema único sobre el que fundar una teoría social general. Esto explicaría, quizá, algunas discontinuidades que se encuentran en la reconstrucción de sus opiniones sobre la educación (KING, 1980: 8), más todavía, si se tiene en cuenta que Weber tampoco mantuvo una clara teoría de la socialización (SCHLUCHTER y ROTH, 1979: 19).

<sup>6</sup> (Ibid.: 108, cit. en FORQUIN, 1989: 35).

<sup>7</sup> Trabajos de erudición como el de W. Jaeger sobre la educación griega (*Paideia*, 1933) encuentran su plena significación en esa búsqueda espiritual que según NIETZSCHE (1977: 88) era necesaria para llevar a la cultura alemana a Grecia, la tierra de la nostalgia de la que el capitalismo la había apartado. Para una visión de este punto centrada en el auténtico *best-seller* que fue *La decadencia de Occidente* de SPANGLER (1920) véase, MARRAMAO (1989: 221-4).

<sup>8</sup> De ahí su definición de esta cultura como «la habilidad con que uno se mantiene a la altura de nuestro tiempo, con que se conocen todos los caminos que permiten enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan los medios más útiles al comercio entre hombres y entre pueblos. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a los más hombres "corrientes" posibles, en el sentido en que se llama "corriente" a una moneda» (ibid.: 59).

<sup>9</sup> Uno de los enigmáticos personajes de *El hombre sin atributos* responde fielmente a este patrón, lo que hace necesaria la cita: «... llegó Diotima a descubrir la enfermedad que aquejaba al hombre de aquel tiempo, y que se llama civilización. Es un estado embarazoso con mucho jabón, de ondas sin hilos, del presuntuoso lenguaje gráfico de fórmulas químicas y matemáticas, de economía política, de investigación experimental y de incapacidad de una conciencia humana, sencilla pero más digna. También la relación entre la nobleza de la vida interior y la nobleza social, que obligaba a Diotima a precaverse y que, a pesar de todos sus éxitos, no le libró de desilusiones, le parecía a ella más propia de una civilización que de una cultura. Civilización comprendía, por consiguiente, todo lo que su espíritu no podía dominar. (...) Descubrió que se le había extraviado algo de cuya posesión no había sabido gran cosa: el alma (...) ésta daba tema a la metafísica de Maeterlinck, a Novalis, pero sobre todo al anonimato del romanticismo y a la búsqueda de Dios que la era de las máquinas ha originado como protesta espiritual y artística contra sí misma (...) no le quedaba otro remedio que culpar a una civilización obstaculizadora del acceso al alma» (MUSIL, 1983: I. 125s).

<sup>10</sup> Las claves de este antimodernismo, en particular, la idea del capitalismo como una amenaza para el alma alemana, pueden extraerse del ambiente del *Georg-Kreis* al que Weber tuvo acceso en sus años de Heidelberg (MITZMANN, 1969: 227s).

<sup>11</sup> Cit. en MITZMANN (1969: 16). GONZÁLEZ GARCÍA (1990: 62s) señala las afinidades entre los usos kafkianos y weberianos de esta imagen y los conecta con el retrato de *El funcionario*, publicado por Alfred Weber en 1910.

<sup>12</sup> «Estado es algo mecánico (...) Todo estado trata a hombres libres como engranajes mecánicos» (1978: 219).

<sup>13</sup> Como señaló LERENA, Gramsci fue aun más lejos al concebir toda relación de dominación como una relación necesariamente pedagógica. La clave de este punto reside en la afinidad que guarda el concepto gramsciano de hegemonía con la coacción psíquica que caracteriza a toda relación de dominación hierocrática, como es el caso de la relación pedagógica. Sobre este punto volveremos más adelante.

<sup>14</sup> El cuadro 1 recoge dicha tipología a partir de los dos criterios fundamentales propuestos por MOUZELIS (1975): fuente de obediencia y forma de legitimación. El cuadro incluye asimismo los tipos de educación correspondientes a cada fuente en la medida en que todos ellos hacen encarnar figuras culturales ideales. En VAUGHAN y ARCHER (1971) puede encontrarse otra presentación de la tipología a partir de otros dos criterios: el contenido (heroico, cultural, experto) y el control (carismático, tradicional y racional-burocrático).

<sup>15</sup> Véanse, por ejemplo, las diferencias entre los exámenes «burocráticamente racionales» y los exámenes de los literatos en la educación confuciana (1983: 335).

<sup>16</sup> Referencia obligada en este punto es el modelo universitario diseñado por HUMBOLT a principios del siglo XIX, un sistema basado en la idea de que la educación era el nexo entre la ciencia y la cultura que permitía combinar formación científica y formación moral bajo el objetivo del crecimiento personal y la autorrealización.

<sup>17</sup> Esta consideración muestra al mismo tiempo una teorización del aspecto bifrontal de la cultura pedagógica de la modernidad que se pretende afín a la idea del coste de oportunidad de la modernidad y a su paradoja resultante: el progreso material sólo se consigue a costa de la expansión de su lado oscuro: la burocracia (GIDDENS, 1993). En este mismo sentido, BAUMAN (1992) habla de la interrelación de dos armas de legitimación: represión y seducción.

<sup>18</sup> «Con la racionalización de la satisfacción de las necesidades políticas y económicas tiene lugar inevitablemente, en cuanto fenómeno universal, la divulgación de la disciplina. Y esto reduce con frecuencia la importancia del carisma y del obrar individualmente diferenciado» (1979: 889).

<sup>19</sup> Su influencia sobre los procesos de socialización y legitimación de la autoridad es oportunamente destacada por WEBER: «el ámbito de la influencia autoritaria de las relaciones sociales y de los fenómenos culturales es mucho mayor de lo que parece a primera vista. Valga como ejemplo la suerte de dominación que ejerce la escuela, mediante el cual se imponen las formas de lenguaje oral y escrito que vales como ortodoxos (...) La autoridad de padres y de la escuela lleva su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal, pues conforma a la juventud y de esa manera a los hombres» (1979: 172).

<sup>20</sup> «Los monjes son los maestros de escuela más metódicos, menos peligrosos desde el punto de vista puramente político y, cuando menos en los primeros tiempos, los más baratos y, en las circunstancias de un estado agrario, los únicos posibles. Y cuando el titular del poder quiere crear a su servicio un aparato burocrático y un contrapeso contra los enemigos naturales de tal racionalización patrimonial o burocrática, no podrá desear encontrar un apoyo más seguro que el que ofrece el monje sobre las masas dominadas» (1979: 901).

<sup>21</sup> Sobre su problemática datación véase SCHLUCHTER y ROTH (1979: 113ss). Aunque aquí se la considera por separado, la conferencia guarda una íntima relación con la pronunciada más tarde sobre la vocación política. La cuestión básica que aquí nos ocupa y que permite establecer dicha relación es si bajo las condiciones de un mundo desencantado puede unificarse el saber acerca del mundo y el hacer algo para transformarlo.

<sup>22</sup> Esta tensión reproduce la que MOMMSEN (1981) encuentra entre el sujeto moral y el sujeto político, a partir de la cual presenta a Weber como un liberal en una situación

desesperada. Para un desarrollo más específico del aspecto teórico del liberalismo alemán y su profundo sentido de impotencia véase, SOTFLO (1989), quien señala la importancia de la propuesta de «La decadencia del liberalismo» de F. NAUMAN (1901): vincular el liberalismo académico-intelectual a las clases populares.

<sup>23</sup> Cit. en HENNIS (1990: 20).

<sup>24</sup> Cit. en (ibid.: 15).

<sup>25</sup> En esta idea de la impotencia cultural y de la imposibilidad de una guía espiritual de las instituciones educativas de basaron precisamente algunas de las explicaciones (Plessner, Curtius) de la claudicación de las universidades alemanas ante la demagogia nazi (SCHNÄDELBACH, 1991: 31-35).

<sup>26</sup> Uno de los más conocidos, E. Kriek, rector —por cierto— de la universidad de Heidelberg en los primeros años del nazismo, señaló: «La ciencia de la educación tiene su fin no en la educación de la praxis, sino, como toda otra ciencia, en el mero conocimiento de la realidad y sus leyes (...) Por tanto, no comenzamos con la pregunta: ¿qué hacer?. Más bien debemos saber primero: ¿Qué es la educación?». Por otro lado, las afirmaciones de los escritos metodológicos de Weber sobre la teoría como construcción de conceptos claros y la radical escisión de conocimiento empírico y juicios de valor guardan una estrecha analogía con los postulados del *Manual para la introducción a la filosofía* de Herbart. E. Spranger, otro conocido pedagogo de la época, lo resumió así: «la ciencia no hace por sí sola conciencia» (cits. en KOSCHNITZE, 1976: 156). Para un tratamiento más general de la relación entre pedagogía y democracia en la República de Weimar véase, POGGELER (1976).

<sup>27</sup> V. la referencia a su participación en más jornadas culturales celebradas en 1917, según es recogida por los editores (1992: 17).

<sup>28</sup> Dicha referencia es asimismo un síntoma de la evolución antiascética de Weber durante estos años. Como afirma MITZMANN (1969: 254), si Calvino había sido el dios del ascetismo racional, Tostoi y Nietzsche iban a ser los nuevos dioses de esta evolución.

<sup>29</sup> «La democracia está bien dentro de su propio ámbito, pero la educación científica que, por tradición, hemos de procurar las universidades alemanas, es una cuestión de *aristocracia espiritual*, y sobre esto no caben engaños» (1984: 189).

## BIBLIOGRAFIA

- AAVV (1976): *Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik*, Stuttgart, Klett.
- ARON, R. (1984): «Introducción» a WEBER (1984).
- BAUMAN, Z. (1992): *Intimations of postmodernity*, Londres, Routledge.
- BENJAMÍN, W. (1993): *La metafísica de la juventud*, Barcelona, Paidós.
- BESOZZI, E. (1983): «Concetti weberiani nella sociologia dell'educazione» en *Studi di sociologia*, 21 (1): 3-13.
- BOURDIEU, P. y PASSERON J. C. (1977): *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- CALLINICOS, A. (1989): *Against postmodernism*, Cambridge, Polity press.
- FORQUIN, J. C. (1989): *Ecole et culture*, París, Editions Universitaires.
- FREUND, J. (1986): *La sociologia de Max Weber*, Barcelona, Península.

- GIDDENS, A. (1972): *Política y sociología en Max Weber*, Madrid, Alianza.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. M. (1989): «La herencia de Kant en el pensamiento de Weber» en MUGUERZA, J. y RODRÍGUEZ ARAMAYO, R. (eds.): *Kant después de Kant*, Madrid, Tecnos: 481-500.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. M. (1990): «Max Weber y Franz Kafka: afinidades electivas en la crítica de la burocracia» en *Arbor*, 539/540: 51-68.
- HABERMAS, J. (1991): *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- HEGEL, G. W. F. (1978): *Escritos de juventud*, Madrid, F.C.E.
- HENNIS, W. (1990): «Estar libre de valores como precepto de distanciamiento» en *Arbor*, 539/540: 11-28.
- JEREZ MIR, R. (1990): *Sociología de la educación*, Madrid, Consejo de Universidades.
- KING, R. (1980): «Weberian perspectives and the study of education» en *Brit. Jour. of Sociology of Education*, 1 (1): 7-22.
- KOSCHNITZE, R. (1976): «Pädagogen, Werturteilstärke und Positivismusstreit» en AAVV (1976).
- LASH, S. y WHIMSTER, S. (eds.) (1987): *Max Weber: rationality and modernity*, Londres, Allen and Unwin.
- LEHNHART, V. (1986): «Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber» en *Zeitschrift für Pädagogik*, 32: 529-541.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Zero/Zyx.
- MARRAMAO, G. (1989): *Poder y secularización*, Barcelona, Península.
- MITZMANN, A. (1979): *La jaula de hierro: una interpretación histórica de Max Weber*, Madrid, Alianza.
- MOMMSEN, W. (1981): *Max Weber: sociedad, política e historia*, Buenos Aires, Alfa.
- MOUZELIS, N. (1975): *Organización y burocracia*, Barcelona, Crítica.
- MUSIL, R. (1983): *El hombre sin atributos*, tomo I, Barcelona, Seix Barral.
- NIETZSCHE, F. (1973): *El porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets.
- PARKIN, F. (1982): *Weber*, Londres, Horwood and Tavistock Publ.
- PÖGGELER, F. (1976): «Zum Verhältnis der Pädagogik zur Demokratie in der Weimarer Republik» en AAVV (1976).
- SCAFF, L. A. (1989): *Fleeing the iron cage*, Berkeley, Univ. of California Press.
- SCHLUCHTER, W. y ROTH, G. (1979): *Max Weber's vision of history*, Berkeley, Univ. of California Press.
- SCHMIDT, C. (1987): «El proceso de neutralización de la cultura» en *Revista de Occidente*, 80.
- SCHNADELBACH, H. (1991): *Filosofía en Alemania*, Madrid, Cátedra.
- SCHROEDER, R. (1992): *Max Weber and the sociology of culture*, Londres, Sage.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal.
- SOTELO, I. (1989): «Etapas del liberalismo alemán» en *Revista de Occidente*, 101: 43-54.
- SOTELO, I. (1990): «La idea del estado en Max Weber» en *Arbor*, 539/540: 29-50.
- TERRÉN, E. (1996): «Entre la utopía y la burocracia: problemas de legitimación de la educación moderna», Tesis doctoral, Univ. Complutense de Madrid.
- TURNER, B. S. (1990): *Theories of modernity and postmodernity*, Londres, Sage.
- VAUGHAN, M. y ARCHER, M. S. (1971): *Social conflict and educational change*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- WEBER, M. (1974): *Max Weber on Universities*, Chicago, edit. por E. Shils, Univ. of Chicago Press.
- WEBER, M. (1979): *Economía y sociedad*, México, F.C.E.
- WEBER, M. (1983): *Ensayos sobre sociología de la religión*, tomo I, Madrid, Taurus.
- WEBER, M. (1984): *El político y el científico*, Madrid, Alianza.
- WEBER, M. (1992): «Wissenschaft als Beruf» en *Gesamtausgabe*, tomo 17, Tübingen, edit. por W. Mommsen y W. Schluchter, J. C. B. Mohr.

# Percepción de cómo evoluciona la situación económica personal

Vidal Díaz de Rada

**E**n lo que va de año, todos los indicadores coinciden en pronosticar que el período de recesión económica en nuestro país ha terminado, y que ya es posible hablar de un período de recuperación continuada cifrado por las previsiones en un crecimiento del PIB por encima del 3% y en un aumento del empleo en unos 270.000 puestos de trabajo en el presente año, reduciéndose la tasa de paro de 24,2% —que fué el promedio de 1994— a 22,9% en 1995 (CECA, 1995: 3-5)<sup>1</sup>. Por otro lado, estos pronósticos coinciden también en asegurar que el consumo privado —componente muy importante de la recuperación económica<sup>2</sup>— no se ha recuperado, pese a tener *motivos objetivos* para ello: tales como el descenso del desempleo, el aumento de la renta, etc. No obstante, lo que sí está claro —pese a este parón del consumo privado— es que la crisis que comienza a gestarse en las economías occidentales a finales de 1990<sup>3</sup> (CECA, 1990b: 22-23), y que presenta mayor fortaleza en el año 1993, parece que ya ha llegado a su fin<sup>4</sup>, encontrándonos de nuevo en un período de bonanza económica. Atrás quedaron aquellos anuncios publicitarios en los que se aconsejaba la compra de determinados productos para «mantener el presupuesto de la casa», anuncios centrados todos ellos en la idea de la crisis.

El objetivo de este trabajo es descubrir, desde una perspectiva crítica, cuales son los factores que más influyen en la concepción que una persona tiene sobre su situación económica personal respecto al año pasado; es decir, descubrir qué variables están más relacionadas con que una persona considere que su situación económica mejora o empeora. Respecto al ámbito temporal escogido, nos interesa analizar cómo varía la concepción del consumidor entre 1991 y 1993: En 1991 los consumidores contemplan la situación económica con optimismo, si bien los expertos ya comienzan a prever el comienzo de una crisis económica (CECA, 1990a: 3-4), mientras que en 1993 la crisis económica se encuentra ya en su momento más crítico. La peculiaridad de este análisis temporal nos permite configurar nuestro segundo objetivo: analizar longitudinalmente cómo se modifican y cambian los elementos que más influyen en la percepción de la situación económica, en función de esta propia situación económica. Es decir, se