

Educación y procesos políticos e ideológico-valorativos

POR
ANTONIO VIÑAO FRAGO

EDUCACION Y PROCESOS POLITICOS E IDEOLOGICO-VALORATIVOS

- 1.—Introducción y planteamiento general del tema:
 - 1.1. Interdependencia ideológico-valorativa entre los sistemas educativo y político.
- 2.—Examen de diversos planteamientos concretos, históricos y doctrinales, sobre las relaciones de interdependencia e influencias recíprocas entre educación y política.
 - 2.1. Educación y política en Platón ("La República" y "Las Leyes").
 - 2.2. Educación y objetivos políticos en la Prusia de Federico el Grande (1740-1786).
 - 2.3. Educación y política en el nacional-socialismo (E. Krieck): ideologías políticas, métodos y contenidos de los procesos educativos.
 - 2.3.1. Oposición al movimiento pedagógico liberal.
 - 2.3.2. Posición ideológico-político-educativa.
 - 2.3.3. Ideología política y contenidos de enseñanza.
 - 2.3.4. Ideología política y métodos de enseñanza.
 - 2.3.5. Ideología política y objetivos científicos.
 - 2.4. Educación e ideología democrática.
 - 2.4.1. Educación y democracia en K. Mannheim.
 - 2.4.2. Educación, democracia y modernización política.
 - 2.4.3. Educación, pluralismo, control estatal y democracia.



- 3.—Interdependencia dinámica entre los subsistemas político y educativo en el seno de unas determinadas estructuras socioeconómicas.
 - 3.1. Aclaraciones previas: la realidad como complejidad dialéctica y los modelos de aprehensión social como instrumentos de análisis simplificadores.
 - 3.2. Modelo o cuadro esquemático de interrelaciones o influencias recíprocas entre los subsistemas político y educativo en el seno de unas determinadas estructuras socioeconómicas.

1.—INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO GENERAL DEL TEMA.

Analizadas en otro lugar (1), las relaciones generales y cuantitativo-demográficas entre educación y sociedad, abordamos, aquí y ahora, el estudio de uno de aquellos aspectos cualitativos, fundamentales en todo grupo social, en sus relaciones con la educación: las ideologías y valores que en su interior existen y se entrecruzan y el sistema de poder político más o menos estructurado, legalizado y realizado, que en toda sociedad existe. Ambos aspectos, por sus múltiples interrelaciones, son susceptibles de un análisis conjunto que permite, a la vez, mostrar la correspondencia entre las ideologías y las estructuras políticas, educativas y socioeconómicas, configuradas como subsistemas sociales transmisores, generadores o retardadores de procesos de cambio y transformación.

1.1. INTERDEPENDENCIA IDEOLOGICO-VALORATIVA ENTRE LOS SISTEMAS EDUCATIVO Y POLITICO.

Las ideologías políticas pueden considerarse, bien como un sistema de valores que se consideran instaurados y realizados efectivamente, o bien como un conjunto de objetivos definidos teóricamente, en mayor o menor parte, pero pendientes de realización según sus definidores. En el primer supuesto se trata de ideales realizados y en el segundo de ideales a concretar de forma práctica. En el primero, la educación es siempre considerada como un factor o instrumento de control que impide modificaciones en el "statu quo", y en el segundo, aunque también el sistema educativo viene influido en su orientación por los objetivos definidos políticamente, su función no es la de mantener y obstaculizar los procesos

(1) Nos referimos a los artículos "Educación y Sociedad (I): Un análisis de sus procesos de interacción recíproca" y "Educación y Sociedad (II): Educación y estructura demográfica", publicados respectivamente, en los números 221-222 y 223-224 de la Revista Educación.

de cambio, sino más bien, por el contrario, favorecerlos, prepararlos y posibilitarlos.

En la realidad, sin embargo, ambos procesos se dan conjuntamente. Allí donde la educación es considerada como instrumento de control, de hecho, quiérase o no, se producen, por la misma sustancialidad dialéctica de la realidad social, cambios que son absorbidos por el sistema educativo y por los grupos políticamente dominantes, aparte de que en la práctica no hay grupo político en el poder que no se fije unos objetivos a alcanzar y no piense en la realización de modificaciones sociales, por mínimas que éstas sean. Lo que sucede en última instancia, es que el papel jugado por el instrumento educación está, en parte, en función de la perspectiva adoptada: para un grupo político apartado del poder el sistema educativo establecido es un instrumento de control en manos del grupo políticamente dominante y, para éste, normalmente, un medio de cambio y transformación a la vez que de consolidación de sus valores e ideología nunca plena y suficientemente instaurados y vigentes.

Por otra parte, allí donde la educación es considerada como un instrumento de transformación, siempre se da, asimismo, una cierta actitud dirigida a asegurar la consecución y preeminencia de los objetivos o valores que se pretenden implantar o realizar. No obstante lo anterior, y a salvo la complejidad de las múltiples posibles situaciones reales, parece clara la distinción, aun dando por sentada la subjetividad de su apreciación práctica y el hecho de que todas las ideologías políticas tienden a utilizar la educación, a la vez, como factor de control y mantenimiento de aquellas situaciones y valores que le son favorables, y de transformación de aquellas que dificultan su desenvolvimiento. En todo caso, es útil tal distinción si se tiene en cuenta la tendencia al predominio de una u otra instrumentalización según, respectivamente, se disponga o no del poder político, o se esté o no en situaciones de preeminencia política.

2.—EXAMEN DE DIVERSOS PLANTEAMIENTOS CONCRETOS, HISTÓRICOS Y DOCTRINALES, SOBRE LAS RELACIONES DE INTERDEPENDENCIA O INFLUENCIAS RECÍPROCAS ENTRE EDUCACIÓN Y POLÍTICA.

Las anteriores afirmaciones pecan, por generales, de superficialidad y vaguedad. Poco más se puede decir desde una consideración a-histórica del problema. Un análisis más minucioso y detallado sólo es posible y viable a partir del examen de las diversas situaciones concretas en que dicha interdependencia y relaciones se han plasmado. Como es obvio, el referido examen no es realizable en toda su extensión y complejidad,

sino sólo a partir de varios supuestos concretos elegidos en función o en razón, como sucede en todos estos casos, de las propias afinidades ideológicas, de las lecturas y temas de interés del momento, de los trabajos o estudios que se hayan abordado o conozcan por causas ajenas (encargos, temas obligatoriamente fijados, etc.). Lo que se pretende hacer ver es, simplemente, que no hay nada especial en los ejemplos seleccionados y que bien podían haber sido otros, pero que, por cualesquiera razones, son de momento éstos y no otros, a causa de la imposibilidad material de abordarlos todos.

En primer lugar se abordan tres supuestos en los que se aprecia, en concreto, la peculiar configuración del fenómeno educativo en interdependencia con determinados objetivos políticos y su ambivalencia en cuanto instrumento, a la vez, de conservación y transformación de lo adecuado o inadecuado, respectivamente, en relación a los mismos (primero, unas breves puntualizaciones doctrinales sobre el papel o función en los escritos políticos de Platón de los procesos educativos; después, unas consideraciones acerca de las relaciones entre transformaciones educativas y objetivos políticos en la Prusia de Federico el Grande, y, por último, un análisis doctrinal de las influencias sobre los contenidos y métodos de enseñanza de la ideología nacionalsocialista en la obra del pedagogo alemán Krieck). Seguidamente, es estudiarán más extensamente y en su perspectiva histórica varias de las distintas "modulaciones" que ha ido presentando la conexión, evidente y palmaria desde un primer momento, entre educación y democracia, es decir, la progresiva y continua coincidencia en considerar, desde diferentes perspectivas históricas y doctrinales, los sistemas y procesos educativos como instrumento de transformación y consolidación de unos objetivos políticos que previamente se han tildado como democráticos.

2.1. EDUCACION Y POLITICA DE PLATON.

Uno de los ejemplos más claros y evidentes —quizá por su misma naturaleza intelectual y escrita— de utilización de la educación como medio de mantenimiento de una estructura de clases delimitadas profesionalmente y simplificadas al extremo es el definido por Platón en sus dos libros "La República" y "De las Leyes". Como ha observado B. Farrington (1) "el propósito que dominó su larga vida y que adquirió mayor claridad en toda su tarea fue la construcción de un complejo de creencias y de un sistema de educación que, impuestos por la autoridad poli-

(1) B. Farrington: "Ciencia y política en el mundo antiguo". Editorial Ciencia Nueva. Madrid 1965.



tica, garantizaran el bienestar del Estado”, es decir, de una determinada estructura socio-política donde existían unos “hombres de oro”, destinados a mandar y detentadores de la “virtud”, otros, auxiliares, “de plata”, y, por último, los agricultores y obreros que serían “hombres de hierro” y “bronce” que realizarían, como diríamos hoy, las actividades productivas o manuales, a las que se confería un carácter degradante por su misma sustancialidad operativo-práctica y no especulativo-teórica. El sistema educativo, en consecuencia, con sus contenidos distintos según la clase social de pertenencia, estaba orientado primordialmente al mantenimiento de esta estructura y a la consecución de la convicción por parte de los grupos sociales inferiores, mediante la superstición religiosa, de que su situación venía impuesta por mandato divino. (2).

Esta interpretación de los dos textos platónicos contradice totalmente tanto la expuesta por M. Dommanget (3), al incluir a su autor entre los pensadores socialistas —lo que evidencia no comprensión del sentido último de su filosofía político-educativa—, como la de W. Jaeger (4), quien invirtiendo los términos, afirma que “la acumulación de la mayor plenitud posible e ilimitada de poderes en manos de quien regenta el estado no es, para Platón, un fin en sí”, sino que, por el contrario, el problema del Estado lo “aborda simplemente como marco y como fondo de un sistema perfecto de educación”, ya que “su verdadero problema era la *paideia*” (5); es decir, que, según Jaeger, no es para mantener y consolidar una determinada estructura político-social más próxima al sistema de

(2) El resumen que nos vemos obligados a hacer de las tesis e interpretaciones de B. Farrington aconseja, para una mejor comprensión de las mismas, la lectura del libro anteriormente citado. En especial, son muy interesantes sus opiniones sobre las consecuencias nefastas que para el desarrollo del conocimiento científico-experimental (pág. 193) y la difusión de la instrucción entre el pueblo tuvieron las doctrinas de Platón en su enfrentamiento con el epicureísmo, así como la explicación coherente que tal tesis proporciona para entender, en su exactos términos, la fobia de Platón por la poesía y los poetas, el carácter especulativo-irreal de sus programas y contenidos educativos (págs. 98 y 122-123), el mantenimiento de un sistema religioso dual según la clase de posición social (págs. 96-100), y su repulsa por los métodos experimentales de indagación y análisis. Como ha observado B. Farrington “la idea de que todas estas técnicas” —se refiere a las disciplinas a impartir a la clase de los “hombres de oro”— pudieran ser instrumento para la investigación de la naturaleza era completamente extraña al sistema platónico: eran solamente la gimnasia del alma. Fueron consideradas como las materias de una educación apta para formar una clase dirigente cuyas funciones podían ser las de sobreponerse a la actividad productiva nunca la de dedicarse a ella y desarrollarla”.

(3) M. Dommanget: “Les grands socialistes et l'éducation”. Lib. A. Colin, París, 1970, págs. 7 a 31.

(4) W. Jaeger: “*Paideia*”. F. C. E., 2.ª Ed., México, 1948. A “La República” dedica las páginas 241 a 251 del tomo II y a “Las Leyes” las páginas 272 a 343 del tomo III.

(5) W. Jaeger, ob. citd., pág. 287 del tomo II.

estamentos que al de clases, para lo que idea un determinado sistema educativo, sino que, por el contrario, para poder realizar éste y posibilitarlo desde un punto de vista socioeconómico, recurre y elabora un sistema político de clases cerradas en el que el poder se concentra en la clase superior de los filósofos-reyes o guardianes. Tal interpretación ni siquiera sería defendible centrándose exclusivamente en el texto de "La República", pero todavía no lo es más si se conecta con el de "Las Leyes", libro que hay que entender no opuesto, sino complementario del anterior, ya que, como el mismo Jaeger (6), observa, el enfoque difiere en los siguientes puntos, siendo idéntico en ambos libros —de aquí su encaje y correspondencia— el sentido u objetivo último (sólo que, para nosotros, este objetivo es justamente el contrario el que Jaeger les atribuye):

Puntos de vista básicos en:

"La República"	"Las Leyes"
Educación de los guardianes	Educación de la masa popular
Estado ideal	Atención a la realidad
Legislación innecesaria	Legislación necesaria
El Estado como instrumento educativo	La Legislación como instrumento educativo.

Para comprender mejor el tipo de relaciones existente entre ideología y política y sistema educativo en Platón hay, pues, que conectar ambos libros y hacer las siguientes precisiones:

A) El mismo Jaeger es consciente de la concepción en Platón de la sociedad como un "organismo" de base biológica donde, "la vida de cada individuo tiene su contenido, su derecho y sus límites en lo que aporte como miembro del todo social" y donde "el bien supremo que debe procurarse es la unidad del todo" (7). Tal enfoque aparece suficientemente claro en los párrafos 462 y 464 de "La República" al comparar la relación en que se encuentran los miembros de una ciudad con respecto a ésta, con la que existe entre un dedo y el hombre todo. Esta concepción de base totalitaria será justamente la que hará que E. Kriek, pedagogo oficial del movimiento nacional socialista alemán, muestre su admiración por él en diversas partes de su obra principal "Educación política nacional" (8).

(6) W. Jaeger: "Paideia", F. C. E., 2.ª Ed., México, 1948, págs. 274 a 277 del tomo II.

(7) W. Jaeger: ob. citd., pág. 287, tomo II.

(8) E. Kriek: "Educación política nacional", Edit. Labor. S. A., Barcelona, 1941. Ver especialmente páginas 198, 211 y párrafo final de la introducción: "De

B) Cuando Jaeger reconoce (9), que “el principio de selección rigurosa y consciente” y “una cierta continuidad hereditaria de las cualidades exigidas” son el fundamento en que “descansa la posibilidad de mantener en pie el sistema de la diferenciación por estamentos”, mitiga seguidamente, dicha afirmación con la siguiente frase apoyada en el párrafo 415 b y c de “La República”: “Sin embargo, Platón admite en absoluto la posibilidad de que la descendencia de los estamentos superiores degeneren y la de que el tercer estamento produzca, en cambio, representantes altamente calificados, y facilita la promoción y el descenso de estos elementos mediante una selección y una eliminación conscientes”. Tal interpretación sólo es posible mediante un enfoque literal y aislado del texto, pero no sí, como seguidamente veremos, se le sitúa en el contexto de la conversación en que se pronuncia, ya que, entonces, no es más que una nueva concesión destinada a desviar la atención de otras medidas que hacen totalmente imposible e inexistente esta movilidad entre los tres estamentos.

Por un lado, nada hay en los presupuestos ideológicos de base que fundamente tal pretensión. Antes bien, en el párrafo 434-b y c de “La República” se indica con toda claridad como la “justicia” impide el cambio de estamento en vida (10):

“—Por tanto, el entrometimiento y trueque mutuo de estas tres clases es el mayor daño de la ciudad, y más que ningún otro podría ser con plena razón calificado de crimen.

—Plenamente.

—¿Y el mayor crimen contra la propia ciudad no habrás de calificarlo de injusticia?

—¿Qué duda cabe?

—Eso es, pues, injusticia. Y a la inversa, diremos: la actuación en lo que les es propio de los linajes de los traficantes, auxiliares y guardianes, cuando cada uno haga lo suyo en la ciudad, ¿no será justicia, al contrario de aquello otro, y no hará justa a la ciudad misma?”

Asegurada la no movilidad en vida no le queda a Platón sino idear un sistema por el que la adscripción a uno u otro estamento se realice por el mero nacimiento y se asegure, a la vez, que los miembros de la ciudad se acomodan a su situación de la misma. Para ello, confiere primeramente a la clase gobernante la exclusiva facultad de elaborar “mentiras

esta manera, a base de una ideología racional y nacional y en conexión con un nuevo modelo que alborea en la Historia, surgirá en el pueblo alemán el nuevo Estado platónico en que imperen la disciplina y la pedagogía”.

(9) W. Jaeger: *ob. citd.*, pág. 286 del tomo II.

(10) La traducción utilizada es la J. M. Pabón y M. Fernández Galiano en la edición del Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1942, 2 tomos.

beneficiosas”, al afirmar “si hay, pues, alguien a quien le sea lícito faltar a la verdad serán los gobernantes de la ciudad, que podrán mentir con respecto a sus enemigos o conciudadanos en beneficio de la comunidad, sin que ninguna otra persona esté autorizada a hacerlo” (“La República”, 389-b), y, seguidamente, aplica dicha facultad a asegurar la no movilidad por nacimiento y la conformidad de los ciudadanos con su situación particular, gracias a dos de estas “mentiras beneficiosas”.

En cuanto a la primera, la finalidad de Platón es la de “instituir matrimonios... santos”, tanto más santos “cuanto más beneficiosos” (458-e), lo que se conseguirá, al igual que sucede en la mezcla de animales de raza y su selección (459 a-b), con la entrega a los varones de mujeres de su misma naturaleza (458 c-d), la cohabitación de los mejores con las mejores tantas veces cuantas sean posibles y de los peores con las peores —peores por linaje y edad, según se infiere del texto— tantas cuantas menos sean posibles (11) y la cría de la “prole de los primeros, pero no de los segundos” (459 d-e). Según Platón “todo esto ha de ocurrir sin que nadie lo sepa, excepto los gobernantes, si se desea también que el rebaño de los guardianes permanezca lo más apartado posible de toda discordia” (459, e). Para ello, piensa en la institución de fiestas y sacrificios (459, e y 460, a) en la que los poetas compongan “himnos adecuados a las bodas que se celebren” y en la invención de “un ingenioso sistema de sorteo, de modo que, en cada apareamiento, aquellos seres inferiores tengan que acusar a su mala suerte, pero no a los gobernantes”. Para terminar de consolidar el sistema los hijos de los mejores serán llevados a una inclusa, “poniéndolos al cuidado de unas ayas que vivirán aparte, en cierto barrio de la ciudad; en cuanto a los de los seres inferiores —e igualmente si alguno de los otros nace lisiado—, los esconderán, como es debido y en un lugar secreto y oculto.

—Si se quiere —dijo—, que la raza de los guardianes se mantenga pura...

—¿Y no serán también ellas quienes se ocupen de la crianza; llevarán a la inclusa a aquellas madres que tengan los pechos hinchidos, pero procurando por todos los medios que ninguna conozca a su hijo; pro-

(11) Es curioso haya previsto Platón la posibilidad, en el supuesto de que se pudiera aplicar esta idea, de tal fuerte disminución en los efectivos de los estamentos inferiores que pusiera en peligro el equilibrio socioeconómico que sustentaba su “ciudad”. Con ello, no es aventurado suponer que, por un lado, pretendía evitar los nacimientos de deficientes entre los miembros de las clases gobernantes como consecuencia de la elevada edad de los padres (es decir, de las peores, a efectos de selección, dentro de la clase gobernante), y, por otro, disponer de un sistema de control de los efectivos de los tres estamentos que asegurase el citado equilibrio demográfico (en 460-a se dice claramente que el número de matrimonios se deja al arbitrio de los gobernantes a fin de que la ciudad “crezca o mengüe lo menos posible”).

porcionarán otras mujeres que tengan leche, en el caso de que ellas no puedan hacerlo; se preocuparán de que las madres sólo amamenten durante un tiempo prudencial, y en cuanto a las noches en vela y demás fatigas, no los encomendarán a las nodrizas y ayas?

—¡Qué descansada maternidad —exclamé— tendrán, según tú, las mujeres de los guardianes!” (460 c-d).

Por lo que respecta a la segunda “noble mentira beneficiosa”, —dirigida a asegurar la conformidad de los miembros de la ciudad con su posición en la misma, basta con reproducir textualmente el párrafo 415-a-b-c-d, para advertir su alcance y sentido último:

“Sois, pues, hermanos todos cuantos habitais en la ciudad —les diremos siguiendo con la fábula—; pero al formarnos los dioses, hicieron entrar oro en la composición de cuantos de vosotros están capacitados para mandar, por lo cual valen más que ninguno; plata en la de los auxiliares, y bronce y hierro, en la de los labradores y demás artesanos. Como todos procedéis del mismo origen, aunque generalmente ocurra que cada clase de ciudadanos engendre semejantes a ellos, puede darse el caso de que nazca un hijo de plata de un padre de oro, o un hijo de oro de un padre de plata, o que se produzca cualquier otra combinación semejante entre las demás clases. Pues bien, el primero y principal mandato que tiene impuesto la divinidad sobre los magistrados ordena que, de todas las cosas en que deben comportarse como buenos guardianes, no haya ninguna a que dediquen mayor atención que a las combinaciones de metales de que están compuestas las almas de los niños. Y si uno de éstos, aunque sea su propio hijo, tiene en la suya parte de bronce o hierro, el gobernante debe estimar su naturaleza en lo que realmente vale y relegarle, sin la más mínima conmiseración, a la clase de los artesanos y labradores. O al contrario, si nace de éstos un vástago que contenga oro o plata, debe apreciar también su valor y educarlo como guardián en el primer caso o como auxiliar en el segundo, pues, según un oráculo, la ciudad perecerá cuando la guarde el guardián de hierro o el de bronce. He aquí la fábula. ¿Puedes sugerirme algún procedimiento para que se la crean?”

—Ninguno —respondió—, al menos por lo que toca a esta primera generación. Pero sí podrían llegar a admitirla sus hijos, los sucesores de éstos y los demás hombres del futuro”.

Es éste uno de los párrafos claves para comprender, en toda su plenitud y sentido, las tesis de Platón. Sirve, en el contexto general de su sistema de estamentos, para mostrarnos como y de qué forma tan inteligente desvía la atención de sus interlocutores haciéndoles creer en la posibilidad de una cierta movilidad entre los tres estamentos cuya eficacia real

era totalmente nula en un sistema en el que se calificaba como "injusticia" o "crimen" la adquisición o desempeño de una función distinta a la adjudicada por el estamento de pertenencia (es decir, se impedía la movilidad en vida), y además, a través de dos "nobles mentiras beneficiosas" se aseguraba la no movilidad por nacimiento y sobre todo, — éste es el punto esencial que nos conecta "La República" con "Las Leyes"—, la conformidad del ciudadano con su pertenencia a un determinado estamento gracias a una ficción religiosa o utilización de la religión como instrumento dirigido a evitar revueltas internas o situaciones de descontento. Aquí es donde se observa la complementariedad y contraposición entre los dos libros, gracias, precisamente, a la diversidad más que la finalidad última —que sigue siendo la misma— en el tipo de miembros o ciudadanos a los que se dirige y en los que piensa.

En principio, ya Platón deja bien sentado que lo "aureo", la virtud, se alcanza con el sometimiento y la "conducción" de carácter "suave", "uniforme" y racional por la ley de la ciudad, a fin de que "lo que es de oro venza en nosotros a lo que es de otras materias" (12) (Las Leyes, 645 a-b-c). A fin de facilitar esta "conducción" no duda en establecer un doble y complementario sistema de selección en los cantos y danzas —a los que confiere una capital importancia en su plan educativo—, para que "se elija lo que sea adecuado y concorde con el régimen establecido" por "personas escogidas como examinadores de estos casos y cuya edad no sea menos de cincuenta años", pues "toda ocupación en torno a las Musas se hace infinitamente mejor cuando entra en ella el sistema en lugar del desorden" (Las Leyes 802, a-b-c), y de censura. Así en 801 c-d, dice, "que el poeta no haga nada contrario a lo que sea legal, justo, decoroso o bueno en la ciudad, y que lo escrito no le sea lícito a ninguno de los particulares presentarlo mientras no haya sido visto y aprobado por aquellos mismos que hayan sido designados como jueces de estas cosas y por los guardianes de la ley; y tenemos, en efecto, ya designados como tales a aquellos que elegimos como legisladores en lo musical y al encargado de la educación"; y en 817, c-d; "No creais, por tanto, que jamás vamos a dejaros tan fácilmente que planteis tablados en nuestra plaza ni que nos presentéis actores de buena voz que hablen más alto que nosotros, ni os permitiremos que os dirijais en público a los niños y a las mujeres y al populacho entero diciendo, en relación con unas mismas prácticas, no lo mismo que nosotros, sino, por regla general, todo lo contrario. Vendríamos, pues, a estar locos tanto nosotros como la totalidad de cualquier ciudad que os permitiera hacer lo que ahora decís sin que

(12) Se utiliza la traducción de J. M. Pabón y M. Fernández Galiano en la edición del Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1960.

antes hayan decidido las autoridades si lo que habeis hecho es decible y apto para ser públicamente pronunciado o no". Para terminar de asegurar esa "conducción suave y uniforme", y dotarla de espontaneidad no le queda más que fijar su propio libro de "Las Leyes" como "modelo a que habría que mirar para permitir o prohibir que una cosa fuera aprendida por los jóvenes todos" (811, b-c-d-e), en unos párrafos que no tienen desperdicio: "pues al fijarme ahora en los razonamientos que desde el amanecer hasta este punto venimos recorriendo nosotros —y, según a mí me parece, no sin cierta inspiración divina—, se me antoja que han sido enunciados en una forma sumamente parecida a la de una poesía. Y quizá no tenga nada de sorprendente esto que me ocurre, al sentir un gran gozo al contemplar reunidos, como quien dice, las palabras propias; pues de las muchísimas conversaciones, incluidas en poemas o sostenidas en este estilo más suelto, que tengo aprendidas u oídas, no hay ninguna que me haya parecido más sensata ni más adecuada en grado sumo para que la escuchen los jóvenes. Por tanto, no podría, pienso yo, mostrar al guardián de las leyes y educador ningún modelo más apropiado que éste: que exhorte a los maestros a enseñar tales cosas a los niños, y que también lo afín y semejante a ello, si por acaso se lo tropieza en alguna parte al recorrer las obras de los poetas o lo escrito seguidamente o también lo dicho así, de manera sencilla, sin haber sido escrito antes, es decir, conversaciones del mismo género, digo yo, que esta nuestra, que no lo pase por alto, antes bien que se lo copie. Y en primer lugar que obligue a los maestros mismos a aprenderlo y elogiarlo, y a aquellos de los maestros a quienes no les guste, que no los utilice como colaboradores, y en cambio, a aquellos que compartan su opinión laudatoria, a éstos que los utilice confiándoles a los jóvenes para que los instruyan y eduquen".

El problema básico en Platón está, pues, no en definir un sistema educativo perfecto, una "paideia", sino, por el contrario en garantizar la continuidad y permanencia de una determinada estructura socio-política donde un cuerpo especializado —el de los filósofos—, desempeñe las funciones directivas y detente el poder más absoluto. En consecuencia, tanto el sistema educativo o el religioso como el legislativo, cuya existencia reconoce como "necesaria" en "Las Leyes", están pensados en función de este objetivo. De aquí su obligatoriedad, su contenido, la utilización de continuas ficciones religiosas (función política de la religión) y el sistema de censura y represión tan rígido que instaura en esta segunda obra.

2.2. EDUCACION Y OBJETIVOS POLITICOS EN LA PRUSIA DE FEDERICO EL GRANDE (1740-1786).

Otro de los supuestos (éste ya con un carácter más histórico-concreto) en el que se aprecia, de forma evidente, la adopción de determinados objetivos educativos (implantación legal de la enseñanza obligatoria y universal en el Código Escolar Prusiano de 1763, así como de un sistema nacional de enseñanza elemental) en función de unos concretos objetivos político-militares de expansión territorial, es el que se produce en Prusia en la época de Federico el Grande, prototipo del monarca ilustrado.

Como ha advertido Sánchez de Zábala (13) "a mediados del siglo XVIII el Estado prusiano necesita una base sólida de "material humano" para su expansión y trata de conseguirlo (Federico "el Grande" con su ministro Von Zedlitz) orientando todos los grados de enseñanza —que se habían establecido estratificadamente con tal fin— hacia la formación de servidores fieles al Estado". Se trataba, en definitiva, de garantizar un flujo permanente de soldados preparados al ejército, que éste pueda "gastar" en sus empresas de apoderamiento (14). En otras palabras, el objetivo de una política militar expansiva impuso la necesidad, ante la complejidad de las tácticas militares de los modernos ejércitos regulares, del manejo de su armamento y de una actuación disciplinada y organizada, de integrar en la milicia a una juventud que, en su totalidad, hubiera recibido una instrucción básica común tendente, por un lado, a imbuirla en los objetivos expansivo-nacionalistas, y, por otro, a formarla en las técnicas básicas de comunicación, información y comprensión —principalmente la erradicación del analfabetismo— (15), que son indispensables para el buen funcionamiento de un ejército moderno.

(13) V. Sánchez de Zábala: "Enseñar y aprender". Ediciones Península, Madrid, 1965 (págs. 38-39).

(14) V. Sánchez de Zábala ob. citd., págs., 172-173. El autor remite a un trabajo de Dilthey al respecto, titulado "Federico el Grande y la Ilustración Alemana" escrito en 1901 y recogido en "De Leibniz a Goethe", F.C.E., México, 1945. La parte fundamental, al respecto de dicho trabajo se recoge, asimismo, en su "Historia de la pedagogía" (Edt. Losada, S. A., Buenos Aires, 1968) bajo el epígrafe "Estudios de Federico el Grande sobre la pedagogía de la cultura y del Estado. Zedlitz y sus colaboradores", y, más en concreto, en los siguientes capítulos: "La educación en el siglo XVIII. El Estado educador" (págs. 181-196), y "El movimiento pedagógico de los siglos XVII y XVIII. Rousseau y los pedagogos de la Ilustración alemana. El sistema de enseñanza del Estado prusiano" (págs. 181-188).

(15) Los porcentajes de analfabetismo en Prusia entre los reclutas en 1841 eran ya de 9% y en 1887 del 1% mientras que en 1841 eran todavía del 41% en Francia, en 1843 del 51% en Bélgica, del 12% en Francia, del 45% en Italia, del 4% en Suiza, del 1% en Suecia, y del 71% en el Imperio Ruso (datos tomados de C. M. Cipolla: "Educación y desarrollo en Occidente", Edt. Ariel, Barcelona, 1970, págs. 147-148).

El proceso histórico configurativo del objetivo político expansivo arranca en Prusia desde la conversión al luteranismo de los Hohenzollern de Brandemburgo y su enfrentamiento con la dinastía católica de los Hasburgo que reinaba en el Estado austriaco. La anexión de Prusia en la guerra de los 30 años (1618-1648), el absolutismo centralizado de Federico Guillermo, el Gran Elector, (1640-1688) y de Federico Guillermo I (1713-1740), la creación de un ejército nacional y regular que pasó de 38.000 a 80.000 hombres con Federico Guillermo I y a 200.000 con Federico "El Grande", y, en la base, de todo este proceso, los sucesivos enfrentamientos con Austria, Francia, Polonia y Rusia y anexiones territoriales (Silesia y Prusia Occidental), solo fueron posibles con un alto grado de burocratización estatal y la dedicación de la mayor parte del presupuesto estatal a actividades militares (según Carlton C. J. Hayes (16), con Federico Guillermo I de un presupuesto anual de 7 millones de taleros, cinco millones eran para las fuerzas militares, 1 millón para la Instrucción, burocracia y corte y otro millón de reserva para necesidades urgentes, y Federico "El Grande", un ser tan escrupuloso y ahorrativo con las finanzas públicas, "en lo único que estaba dispuesto a gastar libremente era en el ejército").

En cuanto a los jalones o hitos que posibilitaron la fijación de la obligatoriedad y universalidad de una enseñanza elemental de base como objetivo educativo (17), están ligados al movimiento educativo de la reforma protestante, más concretamente:

a) A la defensa y utilización de la lengua vernácula como instrumento de difusión de la lectura de la Biblia, y, en correspondencia, a la necesidad, por motivos religiosos, de erradicar el analfabetismo, y de extender, gracias al desarrollo de la imprenta, una cultura del libro, sustituyendo los procedimientos tradicionales de comunicación religiosa popios

(16) Carlton C. J. Hayes: "Historia política y cultural de la Europa Moderna", II tomos, Edt. Juventud, Barcelona, 2.ª Edición 1964. Un examen más detenido de todo este proceso puede verse en la páginas 320 a 326 y 329 a 340 del volumen I del citado libro.

(17) Eso sí, al margen, y como correspondía a una sociedad "ilustrada" de base agraria-feudal, existía todo un sistema educativo diferenciado para los hijos de la clase noble y alta burocracia y burguesía que también, encuentra en el mismo movimiento educativo protestante un fuerte impulso y auge renovadores.—La defensa que Melancton (1497-1560) realizó del latín y de los estudios humanistas al nivel de la enseñanza secundaria, así como la creación por el calvinista Sturm (1507-1589), en 1538, en Estrasburgo, de un "Gimnasio", para jóvenes de 6 a 16 años con un gran predominio de los aspectos humanístico-clásicos y religiosos, son jalones en el origen de todo el desarrollo de una enseñanza secundaria diferenciada de la elemental, de base humanística y teórica, reducido número de alumnos, alta eficacia interna y extendida como una preparación para la Universidad que es el modelo en que ésta se constituye en el Occidente europeo del XIX con el auge de la burguesía urbana.

de una sociedad analfabeta (imagen y ritos), por otros ligados a la lectura de la Biblia y obras de los reformadores (18).

b) Al proceso de confiscación de los bienes de la Iglesia Católica y correlativa exigencia, por parte de los reformadores a los príncipes y a los poderes públicos para que intervengan en la enseñanza, creen escuelas y obliguen a las familias a que sus hijos acudan a las mismas, que condujo a la fijación como objetivo político de la obligatoriedad y universalidad de la enseñanza elemental que ya se encuentra definido en Lutero (1483-1586) y que más tarde constituiría el "life-motive" de la "Didáctica Magna" (1630) del protestante checo Comenio (1592-1641) (19).

La confluencia de ambos objetivos (el expansivo-militar y el educativo), que exigían para su cumplimiento un fuerte control estatal y un eficaz aparato burocrático, fueron la causa de la promulgación del Código Escolar Prusiano de 1763, obra, en gran parte, del clérigo pietista Johann Hecker (1707-1768), que según Atkinson y Maleska (20), "sentó las bases de un sistema nacional de enseñanza elemental..., establecía la asistencia obligatoria a la escuela desde los 5 a 13 años" y partía del supuesto ideológico de la pertenencia "del niño al Estado y no a la familia". Tal fuerza tuvieron tales objetivos que su unión pudo imponerse y salvar, en gran medida, las limitaciones socioeconómicas que, para su cumplimiento, suponía una sociedad "ilustrada" de base agraria-feudal, y constituirse en ejemplo para el vecino país francés. Así en 1831, V. Cousin en su

(18) Ver Carlo M. Cipolla: "Educación y desarrollo en Occidente", Edit. Ariel, Barcelona, 1970, págs. 56-57.

(19) Existe traducción castellana de esta obra que establece las bases fundamentales del movimiento pedagógico moderno, realizada por Saturnino López Pece, de la versión latina publicada en 1640, y editada en 1922 por Editorial Reus, S. A. En cuanto a los escritos más importantes de Lutero al respecto serían su Carta a los señores alemanes o "a la nobleza cristiana de la nación alemana para la mejora del espíritu cristiano" (1520), la Carta o llamamiento a los "consejeros municipales de todas las ciudades del pueblo alemán para establecer y sostener escuelas cristianas" (1524), su famoso Sermón "para que envíen los niños a las escuelas (1538), aparte de dos Catecismos que redactó específicamente para su uso y difusión escolar. En síntesis representaban el primer intento de una enseñanza obligatoria, universal, y, en consecuencia, gratuita, de carácter popular y base fundamentalmente religiosa, pero (y ello le diferencia en su sustancialidad y eficacia a largo plazo de intentos similares en el lado católico, como los de S. José de Calasanz y Juan B. Lasalle) a cargo de los poderes públicos municipales o estatales, con una clara concepción de la obligatoriedad escolar como deber cívico y un sentido en cierto modo nacional. Por otro lado como ya se ha advertido, la conexión entre los movimientos protestante y humanista, producida, especialmente, gracias a la revalorización por el primero de las lenguas sagradas: latín, griego y hebreo, como instrumento de comprensión de las fuentes bíblicas en su máxima pureza, iba a facilitar el auge, paralelo a la corriente popular, de una enseñanza secundaria para unos pocos: los hijos de la élite social.

(20) C. Atkinson y E. T. Maleska: "Historia de la Educación", Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1966, pág. 73-74 y 106-108.

informe oficial o "Memoria sobre el estado de la instrucción pública en Prusia", que, según Atkinson y Maleska (21), "sentó las bases para el establecimiento legal, en 1833, del armazón de la enseñanza elemental francesa", afirmaba que "el deber de los padres de enviar sus hijos a las escuelas primarias es de tal manera nacional y vive tan arraigado en las costumbres legales y morales del país, que está consagrado en una sola palabra: "Schulpflichtigkeit" (deber de escuela) que responde en el orden intelectual al servicio militar ("Dienstpflichtigkeit"). Estas dos palabras son la Prusia entera: contienen el secreto de su originalidad como Nación, de su poder como Estado y el germen de su porvenir; expresan las dos bases de la verdadera civilización, que se compone de cultura y fuerza. Estoy convencido de que llegará un día en que la instrucción popular sea reconocida como un "deber social" impuesto a todos en bien de los intereses generales" (22). Posteriormente, la conexión apareció como más evidente a los ojos franceses tras la derrota ante los alemanes en 1870. G. Tiberghien, comentando el anterior párrafo de V. Cousin, señalaba lo siguiente: "La profecía se ha realizado en 1870. Todos los publicistas imparciales, de acuerdo en esto, atribuyen la victoria de Alemania a la superioridad de sus instituciones pedagógicas y militares" (23), e I. Turin observa como la derrota de 1870 "desarrolló en Francia un verdadero complejo ante la pedagogía alemana. Todo el libro de Bréal, "Quelques mots sur l'instruction publique en France", es un esfuerzo para señalar lo que la pedagogía francesa puede copiar útilmente del extranjero y de Alemania en particular" (24).

(21) C. Atkinson y E. T. Maleska ob. citd. pág. 115.

(22) Texto tomado de la obra de G. Tiberghien: "La enseñanza obligatoria". Madrid, 1874, traducción de Hermenegildo Giner, pág. 40-41.

(23) G. Tiberghien, obr. citd., pág. 40.

(24) I. Turin: "La educación y la escuela en España de 1874 a 1902", Edit. Aguilar, Madrid, 1967, pág. 44. La derrota francesa de 1870 produjo comparables reacciones a las que más tarde originaría en nuestro país el desastre colonial de 1898. Como dijo E. Vicenti en su discurso parlamentario del 20 de junio de 1899 (texto recogido en su obra "Política pedagógica", Madrid, 1916, pág. 160): "La causa principal de nuestros desastres no es otra que la falta de cultura nacional, y de que la derrota que hemos sufrido es una consecuencia de nuestra inferioridad docente, no habiendo, por tanto, otro remedio para salvarnos que la educación y la instrucción popular" (texto tomado de la ponencia presentada por A. de Miguel en el X Congreso Nacional de la F.E.R.E., en Madrid, diciembre de 1967, bajo el título de "Ideologías en torno a la democratización de la enseñanza en España" y reproducido después en "El capital humano" (pg. 27), "Informe Foessa 1970" (pág. 838), y en "La educación en España y su evolución" (volumen colectivo con el título de "La educación en España", Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, Madrid, 1970, pág. 9) —todos éstos últimos trabajos en colaboración con J. L. Romero). Sobre intervenciones de Vicenti y Costa propugnando una decidida reforma de las escuelas tras el desastre de 1898, consultar la obra citada de I. Turin, págs. 68-70.

El supuesto histórico examinado muestra a las claras la misma ambivalencia del fenómeno educativo en sus relaciones con la política. Por un lado, la educación se concibe como un medio de integración de los súbditos en un determinado plan de actuación política, así como de control y garantía de su consecución, y, por otro, se convierte en un medio de cambio y transformación. En efecto, en el presente caso nos encontramos con que unas determinadas medidas educativas se adoptan con vistas a la producción de determinadas transformaciones que aseguren la realización de un objetivo de expansión territorial y predominio exterior, es decir, con la utilización del sistema de enseñanza como instrumento al servicio de un objetivo político no realizado. En este sentido ambivalente que la propia realidad nos muestra, hay que entender, pues, la separación que hemos establecido al analizar, en abstracto, los posibles tipos de relaciones entre las ideologías políticas y educativas.

Por otro lado, el caso prusiano y (con una generalización geográfica plenamente válida) el alemán, tiene el valor de servirnos de modelo histórico introductivo al análisis concreto de las relaciones entre los subsistemas educativo y político en el marco de un sistema socioeconómico determinado (tema éste sobre el que volveremos con más generalidad y abstracción al final del trabajo). Y ello es en efecto así, porque el supuesto descrito nos muestra bien a las claras como la confluencia de unos objetivos ideológico-religiosos de signo educativo-proselitista y otros de índole política de carácter nacionalista pudieron salvar una serie de limitaciones impuestas por el lastre de lo que podríamos llamar relaciones sociales y técnicas de producción y grado de desarrollo de las fuerzas productivas, o si se quiere, por un sistema socioeconómico de base agraria y escasamente industrializado. Si se tiene en cuenta que, desde un punto de vista político, el régimen liberal fracasaría en su primer intento de implantación (1848) y que sólo lograría imponerse con el parlamentarismo burgués de 1918, así como que, desde un punto de vista económico, el proceso de industrialización surge con cierta fuerza a fines del XIX y principios del XX, una vez superado el obstáculo de la no unificación, se entenderá lo significativo de unos datos estadísticos que nos ofrecen unas tasas de analfabetismo casi inexistentes entre los jóvenes varones de 20-21 años, ya a fines de la primera mitad del XIX, en la casi totalidad del territorio alemán.

2.3. EDUCACION Y POLITICA EN EL NACIONAL-SOCIALISMO (E. KRIECK): IDEOLOGIAS POLITICAS, METODOS Y CONTENIDOS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS :

Las vías a través de las que se transmiten las influencias del sector educativo en los sectores político y socioeconómico, o se reciben las de éstos, son los contenidos impartidos y la forma en que lo son, es decir, los métodos de enseñanza —si nos ponemos en la perspectiva del maestro— o aprendizaje desde la perspectiva del alumno. Cualquier tipo de ideología o estructura de valores tiende, por principio, a dar mayor relevancia a ciertos contenidos y métodos sobre otros, o sea a posiciones de admisión o rechazo en íntima conexión y consecuencia con sus postulados básicos. Como la mera enunciación de esta aseveración general nada más nos aclara vamos, seguidamente, a estudiar un supuesto concreto, al igual que venimos haciendo para ilustrar de forma detallada diversas “modulaciones” de las relaciones entre valores políticos y educativos (en el curso de los cuales ya se señalan algunas cuestiones relativas a la conexión con los contenidos educativos —por ejemplo, en Platón— o los métodos utilizados como veremos posteriormente en K. Mannheim), lo que nos permitirá captar con mayor singularidad el proceso advertido. Por lo demás, es algo tan evidente la relación entre ideologías políticas, educativas y contenidos y métodos de enseñanza que sólo tiene valor y es posible su comprensión si se centra el análisis en diversas experiencias o supuestos reales que nos muestren su concreción y variación en función de las distintas circunstancias históricas en que tienen lugar los procesos referidos (25). En concreto, la “modulación” elegida es la obra del pedagogo alemán E. Kriek, “Educación política nacional” (26).

(25) El tema plantea muchas sugerencias y perspectivas dignas de estudio. Uno de los aspectos, por ejemplo, que precisan de esclarecimiento y objetividad en el análisis es la relación o conexión entre métodos no directivos y posiciones ideológicas democráticas, que no es tan lineal como a primera vista pudiera parecer. Y todo ello no sólo a través de consideraciones teóricas, sino de análisis y estudios sobre aplicaciones prácticas de tales métodos. Esta cuestión no se aborda aquí y se deja para otro momento por requerir una dedicación más específica y extensa, así como tampoco se tienen en cuenta, en este trabajo, otros aspectos fundamentales en las relaciones entre educación e ideologías y objetivos políticos, como, por ejemplo, el papel o función de la primera en los procesos de igualdad y desigualdad sociales (el consabido tema de la democratización de la enseñanza sobre el que preparo un estudio independiente del que ya di un avance en un cursillo monográfico en el I.C.E. de la Universidad de Murcia en 1972).

(26) La primera edición del libro es de 1932. Su interés estriba en ser el más representativo, desde el punto de vista pedagógico, del nacionalsocialismo alemán y, desde una perspectiva individual, por su carácter “definitorio” y final en la trayectoria ideológica del autor (el abandono de una primera etapa ligada al idealismo alemán y posiciones más liberales y la adscripción al nacional socialismo está marcada por sendos trabajos aparecidos en 1930 (“La tarea de la educación alemana”),

2.3.1. *Oposición al movimiento pedagógico liberal.*

Las posiciones de E. Krieck, están marcadas, en primer lugar, por una clara oposición al movimiento pedagógico liberal al que caracteriza, críticamente, con los siguientes rasgos:

A) Un "subjctivismo radical" conducente a la "anarquía":

Según E. Krieck el "subjctivismo radical del movimiento de reforma escolar" y de la "escuela del trabajo" produjo la total desaparición de un sentido homogéneo e integrador en las actividades educativas. La ley de este subjctivismo es la siguiente: "Llénense las ocasionales y privadas necesidades de los escolares, individualmente considerados, cédase ante ellas y permítase que se desenvuelvan libremente. Presupónese que tales necesidades son exponentes de las dotes internas y predeterminaciones del discípulo para un grado evolutivo cualquiera y que llega él a la madurez de aquéllas y a su concreción humana cuando la escuela y el profesorado se acomodan sencillamente a esas necesidades... La concepción filosófica del hombre que sirve de fundamento a todo esto no es otra que la antigua idea de la suma de individualidades, la cual llega a su máxima plenitud tomando a las dotes individuales, exteriorizadas en determinadas exigencias e inclinaciones, para situarlas luego en el vacío de la llamada libertad individual y de la Humanidad. Es sencillamente, el principio de la anarquía transplantado al terreno de la cultura y de formación intelectual" (27).

y 1931 ("Estado totalitario popular y educación nacional"), culminándose el proceso con el texto que aquí comentamos.

(27) E. Krieck: "Educación política nacional", Edt. Labor, S. A. Barcelona, 1941, pág. 216. El autor no hace aquí sino enfrentar dos modelos pedagógicos "puros" —es decir, no reales totalmente— cuales son el "pedocéntrico", o de la pedagogía al servicio del niño, y el "normativo" o "sociocéntrico", o de la pedagogía al servicio de la comunidad, inclinándose por una de las modalidades —la totalitaria del nacionalsocialismo— de éste último. Una exposición reducida pero que fija las características fundamentales de ambas tendencias puede verse en Suzanne Mollo: "L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatives", Edt. Dunod, S. A., París, 1970, págs. 34 a 49. Por lo que respecta al término "pedocentrismo" S. Mollo lo toma de B. Suchodolski en "La pédagogie et les grands courants philosophiques", París, Ed. du Scarabée, 1960, pág. 84, y en cuanto al de "sociocentrismo" lo usa por analogía aunque no es tan aclarador o revelador (quizás fuera más exacto utilizar —desde un punto de vista pedagógico— el de "adulocentrismo" aunque en el supuesto de E. Krieck más bien sería un "naciocentrismo" o, incluso, un "germanocentrismo").

B) La “modernidad” como criterio de selección de contenidos:

“La escuela del trabajo y del libre diálogo pedagógico de las escuelas superiores corresponden con exactitud al subjetivismo disolvente de la escuela primaria. Allí se hace la selección del patrimonio cultural, que ha de suministrarse, de un modo arbitrario y caprichoso, sin más ley que la de la “modernidad”. Todo lo moderno, todo cuanto está de moda en cuestiones literarias y en otros muchos problemas —cual la confección de programas para radioescuchas—, no ha de ser precisamente lo que impere en la Enseñanza, ya que la moda sirve de exponente de la exigencia de la generalidad de los hombres y se hace, por lo mismo, necesidad apremiante de la juventud que va llegando. Pero si bien se medita sobre la manera como hacen las modas literarias, pongo por caso, en los llamados almacenes del espíritu moderno —prensa, radio, cine, etc.— y en los gabinetes de trabajo de los literatos, si se piensa en las capas nacionales a que ellos se extienden, en el sentido que llenan en conexión con nuestro sistema político y la situación de nuestra cultura, se llegará a la transparente conclusión de que en el fondo son poderes hostiles que socavan los cimientos mismos del país” (28).

C) El “libre diálogo pedagógico” como método de enseñanza:

“En el período de la reforma puramente subjetivista los métodos de enseñanza eran también por completo paralelos a la selección por aquel “Yo opino”, palabras que en todo momento tenía el discípulo en la boca. Acomodándose enteramente al modelo de su maestro, el discípulo plantea con señales inconfundibles su propio “Yo” y su parecer, ocasional y variable en cada momento, ante la obra educativa y no ve ya sus tareas en el acatamiento ni en la busca y penetración de lo necesario ni en la elaboración efectiva de un contenido que se le imponía, sino en la privadísima función de juzgar a todos y cada uno” (29). Unas líneas más adelante, Kriek lleva la posición de partida a sus últimos límites al identificar la necesidad de las formulaciones numéricas o geométricas, con la necesidad impuesta objetivamente del patrimonio cultural obligatorio que dará coherencia y homogeneidad a las tareas educativas, con un ejemplo un tanto extremo y caricaturizado del “libre diálogo pedagógico”. Así afirma que “tan pronto como el disolvente subjetivismo escolar se atrevió a poner sus manos pecadoras en otros asuntos, en los que se dan vinculaciones objetivas y exigencias fijas, arrastró inmediatamente

(28) E. Kriek, ob. cit. págs. 217-218.

(29) E. Kriek, ob. cit. pág. 218.

a la bancarrota o retrocedió en esas mismas materias. Prescindiendo de aquellos ensayos externos que condujeron hasta el “redescubrimiento de los límites”, diremos que cuando el discípulo queda autorizado para contraponer sencillamente su opinión adversa o divergente, v. gr., a la fórmula $7+5=12$, o a un axioma geométrico, seguramente no sabrá luego sumar ni llegará a poseer la noción de las dimensiones” (30).

D) Una ciencia desintegrada carente de objetivos, prejuicios y valores y, por tanto, sin cohesión ni sentido homogéneo:

“La Ciencia contemporánea, en su máxima parte, ha sucumbido a manos de sus tendencias puramente analíticas, de su prurito de investigar y exponer materias separadas y problemas aislados, materias y problemas que no se estudian ya, cual se debe, en sus grandes conexiones. Se camina hacia una atomización y desintegración de sus elementos componentes, es decir, hacia un procedimiento con el que un día se creyó ganar profundidad científica y llegar hasta los últimos reconditeces de las materias sujetas a examen. Con ello aparecieron también en el campo científico una ramificación y una independencia de las ramas desgajadas, cada vez más amplias e intensas” (31).

2.3.2. *Posición ideológico-político-educativa:*

Frente a la concepción pedagógica liberal los rasgos que sirven de fundamento y caracterizan la posición ideológico-política de E. Krieck y sus repercusiones en el campo de los contenidos y métodos de enseñanza son los siguientes (como es lógico, se excluye toda referencia explicativa extensa a la ideología nacionalsocialista en torno a la raza, el Estado, las organizaciones juveniles, la familia, el espacio socio-vital, etc., por entenderse que estas cuestiones de base subyacente —a las que E. Krieck alude en la primera parte de su libro—, se dan por supuestas y se indu-

(30) E. Krieck, ob. cit. págs. 220-221.

(31) E. Krieck, ob. cit., págs. 262-263. En otro lugar (págs. 206-207) se afirma: ¿Dónde halla hoy su plenitud la Ciencia? Aunque vinculada en las Academias superiores a ciertas “elevadas prácticas de examen, quiere ser, sin embargo, finalidad en sí misma y proclama el principio de la ciencia por la ciencia. Ello conduce al vacío porque, de todos modos, produce un estancamiento dentro de un pequeño sector convencional, constituido por hombres que se hacen los interesantes y toman en serio ciertas cosas que en nada afectan a los demás, ya que de ellos no sienten éstos necesidad alguna. Cabalmente por esto se hacen aquellos nuevamente la ilusión de ser una raza más selecta, más elevada. Por eso utiliza también la Ciencia un lenguaje extraño y misterioso, inteligible tan sólo en ese minúsculo sector; por eso se vale de un método accesible tan sólo a los iniciados que viven en un grado superior...”

cen de los textos del autor; lo contrario obligaría a realizar, en primer lugar, un estudio ideológico del nacionalsocialismo que nos llevaría demasiado lejos. Por ello, solo se han abordado aquellos aspectos que guardan una relación más estrecha con los contenidos y métodos de enseñanza que es aquí el tema que nos preocupa):

A) Organicismo biológico-totalitario como fundamento ideológico de base (consecuencias y rasgos generales en el campo educativo):

La imagen que E. Kriek tiene de la sociedad es la de un todo orgánico en la que las diversas partes cumplen, de forma ordenadamente obligatoria, funciones complementarias exigidas con la misma necesidad que caracteriza los procesos biológicos de un determinado organismo vivo. Las referencias a esta idea son casi continuas, obsesivas; así, por ejemplo, en las páginas 183 y 184 se lee: "los profesores... en alianza con los literatos y la prensa, han constituido el último baluarte de resistencia contra el Movimiento revolucionario, contra una necesidad biológica nacional"; en la página 197: "La reforma pedagógica... está indisolublemente unida al todo biológico-nacional con todas sus organizaciones y contenidos, con todas sus tareas y orientaciones"; y en la 201: "El oficio, la clase social, el Estado, la confesión religiosa y el linaje reciben su significación de miembros en orden al todo o, dicho de otro modo, una función biológica indispensable en el espacio vital"; otras veces, por el contrario, las exigencias o necesidades se refieren o vienen "marcadas" por el "Destino" (págs. 197, 158, 165 y muchas otras) o el sentido del "Cosmos" (págs. 230, 283 y 234 entre otras), pero este irracionalismo que justifica y da fuerza a sus argumentos y posiciones, es totalmente compatible con el radical esquematismo de la Nación como "totalidad biológica, natural e histórica" (pág. 160) y con la facultad de configurar el futuro en la dirección marcada (pág. 157), aunque más bien de lo que se trata, en definitiva, es de dar cumplimiento a unos fines impuestos objetivamente (32).

(32) Su concepción al respecto encuentra su descripción más exacta en una frase de otra de sus obras ("Bosquejo de la ciencia de la educación", pág. 27, Edt. Losada, S. A., Buenos Aires, 1952, traducción de L. Luzuriaga; en la portada se lee que es la primera traducción de alguna de sus obras al castellano, lo que indica se desconocía la Edt. Labor, que aquí manejamos editada en 1941): "Todos los miembros de una comunidad están comprendidos en una unidad vital superior por orden objetivo, una norma ordenadora que someta a los individuos a su coacción. Este orden es la expresión de la voluntad sobreindividual que vive en la comunidad, de una dirección vital unitaria de la que recibe todo individuo el contenido y la dirección de su vida personal".

B) El desarrollo de la personalidad del individuo no radica ya en el libre ejercicio de sus posibilidades de actuación llevadas al límite máximo que sus facultades le permiten, es decir, ya no es el resultado de un proceso cuyo eje es el individuo en su misma subjetividad. Para Krieck por el contrario, “el valor de la personalidad de un hombre descansa, (pág. 173), no en su singularidad y apartamiento, sino en la medida y en la amplitud con que el individuo aprehenda el todo vital, lo represente en sí mismo y se acomode a él”, y, en consecuencia, a “la condición de personalidad solamente se llega por el desarrollo de las dotes naturales dentro del acatamiento a algo más alto, por el acatamiento a una autoridad, por el trabajo, la lucha, la actuación ante las realidades dadas, por el crecimiento en la tarea impuesta por el Destino” (pág. 219).

C) La educación aparece impregnada de un sentido coherente y armónico que le da unidad y la integra en la sociedad en que se desenvuelve. Este sentido y orientación se produce, pues, por una mera inserción en un todo orgánico que le marca unos objetivos necesarios. Tal vinculación orgánica solo se origina si:

a) La escuela en “organización, contenido y métodos” está “orgánicamente vertebrada con la comunidad nacional, con sus organizaciones sociales y su patrimonio espiritual” (pág. 174).

b) Se instaura un Estado totalitario que es el único que posee, gracias a su “racional organización”, capacidad para “llevar a cabo una educación integral, real y eficaz. En ello le ayudan sus miembros vertebrados y sus organizaciones articuladas, pues que de la cooperación conjunta de unos y otros emergen la vida y la educación del todo” (pág. 198).

D) El nacimiento de la escuela como institución socialmente necesaria y diferenciada tiene lugar cuando el patrimonio cultural (este concepto lo analizaremos en el punto siguiente) sustituye los métodos orales de transmisión por los escritos y alcanza tal extensión que su aparición no es sino una mera emanación orgánica cuyo crecimiento se halla incrustado en la vida misma de la sociedad, “en sus organizaciones, necesidades y contenidos y no puede considerarse ni sentirse como un cuerpo extraño, como algo biológicamente lejano”. En consecuencia, una escuela de este tipo no pretende ser “un mundo solitario y egoísta con sus particulares objetivos y leyes especiales” al estilo de la concebida y producida por el movimiento pedagógico liberal (pág. 164).

E) “Todo producto social, toda organización vital posee en el terreno espiritual un buen acopio de bienes patrimoniales, que por corresponder a su carácter, a su destino, a sus tareas y a sus necesidades, forman

y organizan interiormente a sus socios" (pág. 157). Este patrimonio espiritual desde un punto de vista objetivo —es decir, en cuanto a sus meros contenidos en sí mismos considerados— recibe el nombre de "cultura", y desde un punto de vista subjetivo —es decir, vistos desde la participación de los miembros en él— el de "ilustración". Tanto una como otra, "si han de ser reales y eficientes, hállanse íntimamente vinculados al suelo, a la sangre, a la raza, a la nacionalidad, a los fallos del Destino, a la situación histórica, y, en parte principalísima también, a la tarea de ayudar y servir al todo en la misión general que le incumbe" (pág. 158).

El proceso pedagógico, o sea, la formación intelectual" no es sino la tarea de iluminar y de introducir en "la conciencia de los miembros" un "concepto del mundo" que los consagre, encuadre e incorpore al "Cosmos", al "todo vital" (pág. 214), gracias a aquella selección escolar del patrimonio cultural que se haga teniendo en cuenta, por un lado, la edad y facultades del alumno (págs. 165, 166 y 281), y por otro, de forma primordial, aquellas exigencias que impongan la situación eventual, el punto histórico, la profesión, la economía, el Estado y la Nacionalidad (pág. 159).

El "patrimonio intelectual de la escuela pública" así seleccionado debe "entrañar, ...en lo que respecta a su irrigación sobre los discípulos el carácter de algo obligatorio y netamente vinculatorio. El objetivo de tal formación sería el de crear una "conciencia del vasallaje del individuo respecto de una totalidad vital superior con poderes normativos, la convicción de la articulación vertebral en el todo y del obligado servicio en beneficio de éste" (pág. 224) que le informe, en todo momento de sus "conexiones vitales" y de su "particular posición respecto del todo" (pág. 229).

2.3.3. *Ideología política y contenidos de enseñanza.*

¿Cuáles son, pues, en concreto, los contenidos que el "objetivo político nacional" y la "tendencia general" o "marco de valores imperativos" definen como necesarios, teniendo en cuenta siempre que, por un lado, han de estar en "estrecha relación con la realidad", a fin de mostrar su cohesión y dependencia con el todo vital (pág. 231), y, por otro, su "distribución ...entre los distintos grados de la escuela" está sometida "a las leyes psicopedagógicas de la acomodación a las circunstancias de la evolución del alumno, a su receptividad y a las necesidades típicas de la oportuna clasificación por edades en relación con el ambiente" (pág. 231), así como que han de ser estructurados en "unidades doctrinales que abarquen siempre unidades vitales" (pág. 226)?

En realidad, E. Kriek sobre este punto solo desarrolla aquellos prin-

cipios o puntos que son de obligatoriedad general, realizando en diversas páginas de su libro ciertas aplicaciones concretas referidas bien al nivel primario o superior de enseñanza, bien a determinadas materias específicas:

A) El eje central que informa la estructuración de los programas en unidades orgánicas y asegura la coherencia de sus contenidos es la idea del “espacio vital nacional” (pág. 225). Como afirma Krieck “la más sublime de estas unidades es la comunidad general, el espacio vital nacional en su relación con otros espacios y culturas pertenecientes a distinto país, siempre que así lo exijan la situación y la tarea de Alemania” (pág. 227). Páginas más adelante (236) vuelve de nuevo a enfrentarse con el tema y se plantea más crudamente la posibilidad de confrontaciones con otros puntos de vista nacionalistas a la vez que resume sus posiciones al respecto: “podríamos caracterizar la tarea de la escuela alemana afirmando que consiste en dar a conocer el germanismo y en facilitar la concepción del espacio vital alemán bajo los aspectos natural, racial, histórico, cultural, social y político. Todas las concepciones perfectas, empezando por la idea nacional y terminando en el concepto del mundo, realizadas en la escuela primaria y en las escuelas superiores, donde tiene lugar más tarde la ampliación cultural en forma de enseñanzas dadas en idioma extraño, que dan cabida en sus labores a las re'aciones biológicas de los espacios vitales extraños al germanismo, han de estar orientadas también hacia lo que nos interesa, hacia lo que tiene relaciones con nuestra situación, nuestras necesidades y nuestros cometidos”.

B) La mirada al pasado y selección de aquellos aspectos históricos o literarios que nos sirven para presentar el futuro “como una tarea fatalmente impuesta, desde la que se perciben con claridad el sentido y las interdependencias del Cosmos” (pág. 234) es otro de los objetivos a alcanzar en la fijación de los contenidos a impartir. Sobre este punto E. Krieck se define en torno a dos opciones concretas, una referente a los problemas económico-sociales donde “una mirada a la vida de organizaciones nacionales armónicas, por ejemplo el gremio medieval, puede favorecer altamente la inteligencia y solución de problemas futuros en estas materias”, y otra al campo de la literatura donde “de todas las obras literarias del pasado interesamos únicamente la que esté relacionada con las necesidades y problemas contemporáneos. Según esto, la poesía política de Walter de la Vogelweide (33) valdrá para nosotros bastante más que la insubstancial producción de los literatos modernos” (pág. 235).

(33) Célebre poeta alemán de la Edad Media que destacó por sus poemas políticos, alcanzando su mayor renombre entre 1198 y 1228.



C) Una atención especial dentro de los programas escolares se confiere al idioma alemán cuya enseñanza y educación por medio del mismo constituyen una "labor apremiante de la escuela alemana" (pág. 235-236).

D) En el grado superior de enseñanza Krieck postula un "tronco común obligatorio para todos los escolares: la geografía y la etnología germánicas, estudiadas en los aspectos natural, histórico, lingüístico, cultural, social y político, y articuladas internamente de conformidad con el principio de la enseñanza integral orgánica" (pág. 246). Junto a este tronco común habrá unos "cursos especiales" según una triple división: "cursos científicos filológicos-gramaticales e histórico-culturales", "cursos de Matemática y Ciencias Naturales" y "cursos artísticos y técnicos" (pág. 247), pero todo ello orgánicamente vertebrado de tal forma que aún lo "buscado en las más recónditas profundidades de la Historia o de las Ciencias especiales, recibe, por lo mismo e inmediatamente, vida, actualidad y eficacia" (pág. 251). Esta división en sectores científicos especiales no debe conducir a la independencia entre los mismos, a la incoherencia anárquica de conjunto, toda vez que su especificidad procede de la perspectiva, enfoque y aspecto particulares que reflejan y abarcan la totalidad de lo real. Así, por ejemplo, una "academia de Derecho", aparte de atender a las exigencias profesionales propias debe vincular su actividad a la idea central del todo vital nacional. Por ello, no solo el profesor "viene obligado a relacionar sus trabajos docentes con la idea central" (tarea impuesta o deber ser) y con las "realidades y faenas que le son propias" (aspectos del mundo del ser), sino que también, "en sus conferencias científicas, los profesores deberán ponerse de acuerdo sobre las materias, a fin de presentar siempre, cual es su deber, una unidad y una comunidad de doctrina" (pág. 270).

2.3.4. *Ideología política y métodos de enseñanza.*

Por lo que respecta a los métodos la posición de E. Krieck es muy curiosa y paradójica. Sus ideas no son sino el resultado de una amalgama o confusión entre aspectos "directivos" y "no directivos", "pasivos" y "activos", que, por lo mismo, evidencian uno de los puntos claves en los que podemos ver, en la práctica, la no correspondencia automática y exacta entre totalitarismo y métodos pasivos y democracia y métodos no directivos.

Lo aparentemente contradictorio de su posición se nos revela ya en el pasaje (págs. 228-229) en que afirma: "Tan sólo serán obligatorios la tendencia general, el objetivo político-nacional y el marco de valores imperativos, más por lo que hace el procedimiento, selección y modelación

de cuanto haya de exponerse, deben reinar libertad y movilidad, tanto más amplios cuanto más estrechos sean los contactos que la Pedagogía ha de tener con la realidad”.

¿Qué sentido tienen, pues, las obligadas y necesarias llamadas o referencias al activismo y a la conexión de la enseñanza con la realidad? ¿Qué alcance debe dársele a frases como las siguientes? :

— “También la escuela nacional pide desarrollo de las dotes naturales; también exige orientación hacia la independencia y autoactividad por el trabajo, también demanda cooperación interna, es decir, plenitud subjetiva...” (pág. 221).

— “Con ello se excitarán la personalidad y la autoactividad...” (página 223).

— “Habrà, sí, libertad para elegir caminos que conduzcan al fin y para establecer la índole y modos de enseñar y de investigar...” (página 278).

— “El contenido pedagógico ha de estar, pues, en estrecha relación con la realidad” (pág. 231).

Todos estos párrafos extraídos del contexto en que figuran nos ofrecerían una imagen distinta de la que Kriek pretende mostrar, ya que:

A’) La independencia, autoactividad, plenitud subjetiva, etc., se han de dar siempre “dentro las tendencias hacia aportaciones constructivas, hacia el entregamiento al todo nacional y sus tareas; esto es, siempre en dirección a objetivos previamente señalados y sin salirse del marco de valores preceptivos” (pág. 222).

B’) La excitación de la personalidad y autoactividad va dirigida a obtener “un buen número de totalidades orgánicas menores” capaces posteriormente, gracias a su “especial manera de captar y de concebir, de interpretar y de comprender, de extraer el sentido y de contemplar las conexiones” págs. 233-234), es decir, un determinado y particular sentido y conexiones que excluyen cualquier otro sentido e interpretación posible o diferentes.

C’) La autogestión de alumnos y profesores en las Universidades y la autoactividad en este nivel no se ejercen “con la pretensión de imponer sus deseos subjetivos y sus opiniones no obligatorias, sino en su ca-

lidad de manantial de elevadas aportaciones y de responsabilidad en servicio de lo común y vincular meta del trabajo... Con estos procedimientos los segundos (profesores) vendrían a ser nuevamente jefes y conductores de los primeros (alumnos)" (pág. 277).

D) La libertad de enseñanza ha de entenderse con la restricción "de que el maestro en ningún momento podrá aferrarse a la arbitrariedad y al subjetivismo personales" (pág. 278).

E) La conexión de la enseñanza con la realidad que Kriek propugna y cuyo resultado es la "interna vivificación de la escuela y una intensa participación del alumno", no es ni más ni menos que su entroncamiento con aquello que él llama "realidades vitales", es decir, su inserción en el todo vital, a fin de que el alumno capte el sentido de sus manipulaciones, objetos, datos y experiencias reales en su cohesión y dependencia con el todo vital y sus exigencias al respecto (pág. 231).

F) La clase, al igual que la sociedad (33 bis) se configura como un grupo orgánicamente cohesionado y no como una suma de individualidades: "La clase, en efecto, es primaria y principalmente algo colectivo, que, por los medios de una labor común, alistamiento y forma generales, debe conducir derechamente a la comunión interna, a la vinculación anímica. El método no puede tener la finalidad de disolver nuevamente la clase en la suma de escolares aislados, a fin de manejar a cada uno dentro de lo colectivo, conforme a sus especiales características —difícilmente cognoscibles a las primeras de cambio—, porque ello equivaldría a convertir permanentemente la clase en pésimo sustituto de la enseñanza individual. Antes al contrario, deberá hallarse un procedimiento de vivificación común, de excitación psicológica, de elevación y de fusión". (págs. 236-237).

El punto clave de carácter definitivamente básico en torno al cual Kriek fija su posición es el siguiente: ¿hasta qué punto los contenidos impartidos son determinados o señalados, en mayor o menor medida o en una u otra forma, por el alumno?, ¿cuál es el centro de la actividad de la escuela, el objeto cuyas exigencias determinan su actuación? Sus respuestas al respecto no dejan lugar a dudas —si acaso existieran—

(33 bis): "La humanidad no es simplemente la suma de todos los individuos humanos. Sus elementos necesarios son por el contrario, las razas, pueblos y círculos culturales que, a su vez se subdividen en círculos comunales elementales, y los individuos aparecen sólo como miembros y órganos de tales unidades vitales superiores": E. Kriek, "Bosquejo de la ciencia de la educación", Edit. Losada, Buenos Aires, 1952, pág. 21.

sobre el sentido y referencia que hace en diversas páginas a los principios de independencia, actividad y libertad de métodos: "Habrá que tener muy en cuenta que el objetivo de la escuela no se ha de precisar mirando al "niño", sino poniendo los ojos en la Nación y en los miembros de la misma y que, además, la plena satisfacción de las necesidades de una y otros sólo puede advenir por el camino del patrimonio cultural existente, sobre el que los niños deberán aprender, pero no dominar ni mucho menos ejercer función alguna determinativa" (pág. 241). En conclusión, pues, ante la cuestión de saber si lo objetivo se impone con fuerza obligatoria o bien es algo modificable, sea por la acción individual o grupal, pero en definitiva por el hombre, la respuesta de Kriek es ésta: se impone fatalmente y el hombre es libre y alcanza su plenitud precisamente cuando colabora y se integra en el proceso de cumplimiento y realización del mismo.

2.3.5. *Ideología política y objetivos científicos.*

En relación al pensamiento científico su crítica a la ideología liberal, tal y como hemos visto anteriormente, se centraba en su carácter anárquico y desintegrado por la carencia de un sentido unitario, y en la autofijación de objetivos sin conexión con el resto de la realidad en base al principio de "la ciencia por la ciencia".

También en este punto Kriek toma algunos postulados de la ciencia liberal que colocados en un contexto distinto cambian totalmente de alcance y sentido. Así, por ejemplo, admite:

A) la libertad de investigación científica: "La libertad de la Ciencia, en orden a métodos y procedimientos de investigación, continúa siendo algo esencial a la misma. Dejaría de ser ciencia, desde el momento en que, al plantear sus problemas, estuviese supeditada a una supuesta verdad fijamente preestablecida, desde el momento en que se viese precisada a demostrar un dogma de cualquier índole y procedencia, determinado ya a priori. La Ciencia no ha de estar encadenada en cuanto los resultados de sus métodos cognoscitivos y de investigación" (pág. 264).

B) el que se mantenga la singularidad, la "individualidad" y el peculiar "modo de ser" de cada catedrático (pág. 271).

Dichos principios han de ser colocados, sin embargo, para su mejor comprensión y al igual que acabamos de hacer con los métodos de enseñanza, en un determinado contexto que les da un sentido totalmente distinto al que poseían en la ideología liberal:

A) La ciencia, en la posición de Krieck, deja “de ser un fin en sí misma”, ya que “sin renunciar a su carácter de conocimiento objetivo de la verdad se pone al servicio de una tarea vital” (pág. 251).

Esta tarea no es, en concreto, sino la “impuesta por el Destino al pueblo alemán, orientando, formando hombres y mostrando vías prácticas”, con lo que la Ciencia tomaría “un nuevo fundamento y sentido” y alcanzaría “dignidad y fuerza” (pág. 207).

B) El principio sintético que da un sentido unitario y ordena, conectándolas, las diferentes disciplinas científicas es, pues, la “ideología política de signo nacional” (pág. 263). En torno a ella Krieck en un párrafo un tanto oscuro afirma que aunque “no señalara ciertamente, a la Ciencia sus resultados, sus conclusiones” sí le “indicará la índole y la ordenación en el planteamiento de sus problemas” (pág. 264). Esta separación tan ambigua e imprecisa se aclara en las siguientes páginas suficientemente, si se tiene en cuenta que:

a) “en las escuelas superiores alemanas serán admitidos a las funciones investigadoras y docentes tan sólo aquellos hombres que, sobre ser científicamente capaces, estén, además, obligados con toda su personalidad al país, a la ideología nacional y a la misión propia del pueblo alemán” (pág. 265).

b) la singularidad o individualidad de cada catedrático que da relieve a su personalidad se alcanza precisamente cuando “siguiendo, desde luego, las leyes de su condición individual”, realiza “la tarea que se ha impuesto” (pág. 271).

c) “Todas las ciencias particulares tienen, pese a las cuestiones especiales y los problemas específicos, un objeto material único: lo real en la totalidad. Según esto, las ciencias particulares no son otra cosa que las exposiciones de esa totalidad de lo real, acomodadas, desde luego, a los modos particulares de plantear los problemas” (págs. 267-268). Esta totalidad no es otra cosa sino las exigencias de “la Nación y de espacio vital, de la misión totalitaria particular de cada ciencia” (pág. 266). Esta identificación en cuanto al objeto material es lo que garantiza la “unidad científica” en cada momento y época, ya que con arreglo a cada situación y en función de la “tarea totalitaria nacional” será como se fijan las “cuestiones fundamentales” a analizar o estudiar (pág. 267). En resumidas cuentas cada ciencia no hace sino “contemplar, investigar, conocer y reflejar esa totalidad bajo el especial concepto primario que le sirve de base” (pág. 268), lo que le permite abarcarla bajo un aspecto particular integrado en un conjunto armónico con las demás ciencias, en relación a las cuales, y gracias a ello, no existen posiciones de parce-

lación, acatamiento y predominio imperialista sino de “ayuda mutua” e “intercambio recíproco” (pág. 269).

2.4. EDUCACION E IDEOLOGIA DEMOCRATICA

La polivalencia o ambigüedad del enunciado obliga, antes de entrar en un examen pormenorizado de la cuestión, a precisar qué aspectos —de entre los que cabría incluir según el epígrafe de partida— son los que no se abordan y cuál es, en concreto, el alcance del presente análisis.

En las páginas siguientes dejaremos a un lado un tratamiento sistemático de aspectos tan interesantes como:

a) El tan debatido tema de la democratización de la enseñanza o igualdad de posibilidades ante la educación, sea concebida ésta como un bien de consumo (perspectiva del alumno y familia), o como una inversión (criterio conducente a una mejor selección y utilización de los talentos allí donde éstos se encuentren).

b) El de las conexiones entre métodos educativos e ideales democráticos (aunque ciertas referencias al tema se han hecho ya anteriormente en relación a la obra de E. Krieck), en especial, entre democracia y concepciones no-directivas de la educación en sus distintas modalidades.

c) Las relaciones entre educación y democracia, entendido este último en la acepción del humanismo socialista (autogobierno, racionalidad de los procesos sociales, supresión autoritarismo estatal-burocrático, formación del “hombre nuevo liberado”, etc.).

En concreto, lo que aquí se analiza son dos de los diferentes enfoques o modulaciones que ha recibido el hecho educativo dentro de la concepción liberal de la democracia en sus formulaciones últimas: la obra de K. Mannheim como posición ideológica representativa y fundamentadora del capitalismo planificado, y un somero examen sobre el papel o función asignada a la educación dentro de los procesos denominados de “modernización política”, como ideología explicativa de la dirección a seguir —según sus expositores— por los países del tercer mundo. Seguidamente, y por último, se hacen algunas referencias a un tema que está en la base misma de toda la ideología liberal: el de las conexiones o relaciones entre democracia y pluralismos ideológico y organizativo dentro del fenómeno educativo.

2.4.1. *Educación y democracia en K. Mannheim.*

Las conexiones entre educación y democracia aparecen claras y evidentes desde los mismos orígenes de la ideología liberal. Basta leer para



ello el libro IV de la obra de Montesquieu "Del espíritu de las Leyes" (34), donde se contraponen al gobierno despótico (cuya característica principal al respecto es la reducción de la educación o su limitación "a llenar de temor el corazón y a dar algunos conocimientos muy sencillos de la religión", y cuyo objetivo es la ignorancia y servilidad, toda vez que el "saber es peligroso" para su conservación) con el gobierno republicano, en la instauración o consolidación de cuyo principio básico, la virtud política, presenta una especial relevancia la educación. La educación llegó así a constituirse en la panacea que, dotada de un mágico poder, haría posible el establecimiento de un orden natural y armónico entre unos ciudadanos conocedores de sus derechos y responsabilidades, perfectamente instruidos y respetuosos, y el sistema educativo devino ideológicamente para determinados grupos (en nuestro país los ilustrados, el Krausismo y el regeneracionismo), un instrumento, el más poderoso y decisivo, de cambio y transformación sociopolítica.

El paso del tiempo, una visión más realista de las posibilidades al respecto de los sistemas educativos, y la conciencia de que la mera extensión y generalización de la enseñanza no constituía, sin más, la base del progreso y la felicidad, sino que incluso podían llegar a convertirse en instrumentos totalitarios, condujo a posiciones que intentando superar a la vez las consecuencias sociales nefastas del liberalismo individualista (ruptura de los lazos sociales comunitarios y desorganización social), y de los movimientos totalitarios en sus versiones alemana y rusa (cerceñamiento de las capacidades de desarrollo personal y, en consecuencia, social), nos ofrecen una diferente perspectiva de las relaciones entre educación y democracia. Uno de los primeros pensadores preocupados por esta cuestión fue K. Mannheim.

K. Mannheim parte de un supuesto factico cual es la desintegración de los valores tradicionales autoritario-compulsivos y la falta de cohesión social ante el vacío provocado por la no existencia de valores sustitutos, y llega a un supuesto ideológico: la necesidad de una "nueva fórmula de control social que no es ni la inculcación del fascismo ni la completa anarquía de una deteriorada política de *laissez faire*" (35).

(34) El libro IV contiene un estudio acerca de cómo "Las leyes de la educación deben estar en relación con el principio de gobierno". La edición manejada es la Edit. Tecnos, S. A., Madrid, 1962 (véanse especialmente las páginas 55, 63, 72 y 73).

(35) K. Mannheim y W.A.C. Steward: "Introducción a la sociología de la educación". Edit. Revista de Derecho Privado, Madrid, 1966, pág. 245, 246. Se trata de unos textos escritos durante los últimos años de su vida en Londres (1940-46), que han sido reelaborados y puestos en orden por W.A.C. Steward (parece ser que la base la han constituido notas, apuntes y manuscritos de conferencias).

El ideal político de Mannheim es la "planificación democrática", ya que "la planificación sólo puede tener un valor positivo si está basada en las fuerzas sociales creadoras, es decir, si dirige fuerzas vitales sin reprimirlas" (36). En 1935 ya cifraba el problema principal en el hallazgo de "mecanismos sociales que unan los principios de libertad y de planificación de tal modo que, por una parte, se evite el caos que puede surgir de los procesos sociales no planificados y, por otra, quede garantizado que el poder y la expansión totalitaria no sean considerados como fines en sí mismos" (37). Así, la técnica social básica, de influencia indirecta, para la configuración de una democracia moderna en K. Mannheim sería la educación (38).

El problema para Mannheim estriba en "crear un tipo de ciudadano respetuoso con la ley, pero cuya obediencia no se base tan sólo en el hábito y la aceptación ciega", ya que "los ciudadanos condicionados a la aceptación ciega de valores, sea por obediencia, sea por imitación o sugestión emocional, a duras penas pueden ser capaces de hacer frente al tipo de valores que apelen a la razón y cuyos principios subyacentes pueden y deben razonarse". En consecuencia, puesto que "todo nuevo sistema de control social requiere una reeducación de la persona", es precisa "una reforma de la educación... si queremos que funcione una sociedad democrática basada sobre una apreciación consciente de sus

(36) K. Mannheim: "Libertad y planificación social" F.C.E., México, 2.^a Edic. 1946, pág. 21 (la 1.^a edición alemana —impresa en Holanda— es de 1935).

(37) K. Mannheim: "Libertad y planificación social", F.C.E., México, 3.^a edición, 1946, pág. 15.

(38) En este punto retoma, desarrollándola, la clásica idea de J. Dewey en "Democracia y educación" (la 1.^a versión inglesa creo es de 1916). En efecto para J. Dewey el ideal democrático se cifra en dos puntos: uno es la existencia de múltiples y varios intereses mutuos de participación común como factor de control social (es decir, la comprensión por los miembros sociales de la necesidad de cooperación), y el otro un intercambio más variado, continuo y libre entre los grupos sociales que entran en un contacto continuamente reajustado ante nuevas situaciones de intercambio (es decir, una sociedad no estable que genera el cambio), —ver pág. 91 en la 4.^a edición española de Ed. Losada, Buenos Aires, 1960—. Seguidamente, tras afirmar que "la devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar", explica ello no sólo en base a las razones "superficiales" de la necesidad de educación para el buen funcionamiento del sufragio universal y como sustitutivo del "principio de autoridad externa" en cuanto instrumento creador de la "disposición" y el "interés voluntario", sino por la explicación más profunda de que "la democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente" (pág. 92), en cuya configuración la educación juega un papel básico como medio de comprensión global de "la ampliación del área de intereses compartidos", es decir, de la transcendencia social de las interacciones, y de "liberación de una mayor diversidad de capacidades personales" (pág. 92), es decir, de la "iniciativa" y adaptación al cambio.

valores" (39). Lo que no es posible seguir manteniendo es el abismo existente entre la naturaleza de las valoraciones predominantes y los métodos de educación existentes", ya que "no se puede crear un mundo moral nuevo basado en una apreciación racional de los valores, es decir, sobre valores cuya función psicológica y social sea inteligible, y mantener al mismo tiempo un sistema educativo, que en sus técnicas básicas funcione mediante la creación de inhibiciones y el esfuerzo por impedir el desarrollo del juicio" (40). En este aspecto es clave el doble papel de la escuela como instrumento de cohesión social y formación de personalidades independientes y no conformistas a la vez que cooperativas. La técnica pedagógica básica a la cual confía Mannheim el desarrollo de estas dos funciones es lo que más tardamente ha recibido la denominación (en él se esboza ya claramente la tendencia) de grupos no-directivos, pedagogía institucional o educación a través del grupo de trabajo entre iguales con una estructura y funcionamiento dinámico y flexible donde las informaciones y comunicaciones horizontales (entre los miembros) sustituyen a los verticales (profesor-alumno) y, en consecuencia, los intereses del grupo se autorrefuerzan y extienden en superficie e intensidad de tal forma que las influencias vienen no de arriba sino de los demás miembros y son, por lo tanto, más variadas y diversas, a diferencia del grupo tradicional autoritario donde los intereses del alumno se ven coartados y limitados por la existencia de una sola vía de comunicación uniforme y restrictiva. En este punto Mannheim no hace sino pedir la asunción por la escuela de una tendencia socialmente en auge cual era la sustitución de la educación en el grupo familiar por la educación en la pandilla o grupo juvenil de camaradas, como medio, a su vez, de convertir estos grupos juveniles, a través del control escolar, en instrumentos de aprendizaje democrático, por la propia comprensión de sus miembros, semi-libremente, de la necesidad de una cooperación, acuerdo y limitación de los intereses individuales, en aras a la consecución de objetivos comunes (41). Por medio de los pequeños grupos y del trabajo colectivo, según Mannheim, es posible el desarrollo de hábitos sociales de coo-

(39) K. Mannheim: "Diagnóstico de nuestro tiempo", F.C.E. México, 2.ª Ed., 1946, pág. 31.

(40) K. Mannheim: "Diagnóstico de nuestro tiempo", F.C.E., México, 2.ª Ed., 1946, pág. 32.

(41) Al respecto véanse las págs. 52 y 54 de "Diagnóstico de nuestro tiempo" F.C.E., México, 1946, 2.ª Ed. En cuanto a la utilización de la interacción grupal como técnica de racionalización de las conductas, análisis, introspección y ajuste creador del individuo al grupo véanse las págs. 87 y 88, y las siguientes en cuanto al ajuste individual en relación a las exigencias colectivas, así como a los problemas que plantea el análisis y dinámica de grupos, la tipología de los mismos y su utilización como instrumento de detección de actitudes y comportamientos irracionales.

peración, el surgimiento de personalidades conscientes de la necesidad de compaginar libertad y control social y la aparición de "conductos institucionalizados" que permitan la transformación de una "masa inorgánica" en "grupo institucionalizado" (42).

2.4.2. *Educación, democracia y modernización política.*

La heterogeneidad de contenidos posibles tras el término democracia y en consecuencia, su desvalorización significativa, así como la escasa dinamicidad del concepto por su mismo nacimiento ligado a perspectivas utópicas fijas, no valorativas e invariables cuya implantación se consideraba posible de inmediato, es decir, la ausencia de una estrategia adecuada a las distintas realidades socioeconómicas que ilustrara acerca de las diferentes vías o posibilidades de actuación, cambios a introducir, dificultades a allanar, etc., han convertido dicho término en inoperante para la ciencia política, como no sea tras las consiguientes precisiones previas con las que cada autor fija sus posiciones al respecto y delimita cuál es el sentido que le confiere.

Por todo ello, viene siendo sustituido por otro término más dinámico y procesual, el de "modernización política" (43), que viene a expresar algo semejante a lo que en la ciencia económica significan los conceptos de desarrollo económico "etapas" o "fases" de desarrollo y "condiciones" de desarrollo (ideológicas, estructurales, etc.). Se trata, en definitiva, de reflejar aquellos procesos o etapas a través de las cuales unas determinadas estructuras políticas se "modernizan", es decir, adquieren o toman ciertas características que se consideran ligadas a todo proceso de "modernización", algunas de las cuales, como es lógico, afectan a los

(42) K. Mannheim: "Diagnóstico de nuestro tiempo", F.C.E., México, 1964, 2.^a Edic., pág. 102.

(43) Dos son los temas de "moda" en las diferentes revistas especializadas y libros editados en España sobre ciencia política o sociología política de los últimos años: el de los élites (con la inevitable referencia a Pareto, Mosca, Michels y Mills) y el de la "modernización" social y política, algunas veces con el noble objetivo de mostrar que se está al día en cuanto a la bibliografía sobre estos dos temas (al menos así lo demuestra la referencia casi obsesiva a múltiples títulos cuyo conocimiento y lectura revela una capacidad de trabajo más allá de lo humano), y casi siempre con la intención de criticar la "ideología de la modernización", como ideología occidental o U.S.A., que enmascara, tras de sí, un intento de imposición de estructuras y mentalidades a quienes va dirigida. Aquí rehuimos la controversia sobre el particular limitándonos a mostrar un modo especial de concebir el hecho democrático por un determinado sector (el más preeminente en cuanto a sus influencias) de estudiosos de lo político, a través del prisma de la "modernización"; es decir, como un proceso complejo hacia unas estructuras políticas y sociales que, previamente, se tildan como "modernizadas", respondan, de hecho o no (y esto sí que es discutible), a la realidad de los países occidentales desarrollados.

procesos educativos. En definitiva, pues, habría que ver, primero, cuáles son los cambios y "condiciones" que definen un sistema socio-político modernizado o en vías de modernización, qué se entiende por "modernización política" y, por último, qué características del fenómeno educativo y qué modificaciones van unidas a los procesos de modernización, con explicitación de posibles desajustes o desequilibrios.

Los rasgos cuya introducción implica la modernización de un determinado sistema socio-político son (44):

A) Una estructura política diferenciada en cuanto a los objetos, orientaciones concretas, instituciones y poder político.

B) Extensión del poder político potencial al mayor número posible de ciudadanos.

C) Sustitución de los élites y modos de legitimación tradicionales por el establecimiento de algún tipo de responsabilidad ideológica e institucional de los gobernantes ante los gobernados, que son los detentadores del poder político potencial a través de:

— La intervención de los gobernados en la selección, fijación de objetivos políticos fundamentales y formulación de líneas políticas específicas.

(44) Tomado con ligeras variaciones de S. M. Einsenstadt: "Educación y desarrollo político" en "Ensayos sobre el cambio y la modernización", Edt. Tecnos, S.A., Madrid, 1970, págs. 164-180. La versión original apareció en S. C. Pippier y T. Cole (editores), "Post Primary Education and Economic Development", Duke University Press, 1964, págs. 21-48. El cambio de perspectiva, en relación a los supuestos anteriores es evidente:

— La modernización política exige modificaciones socioeconómicas y, en particular, educativas.

—El proceso es posible presente múltiples e insospechadas variaciones según la realidad y "estadio" o etapa de cada país, pero hay unas líneas básicas —las aquí delimitadas— cuya implantación no es algo definitivamente logrado de una vez por todas, ni algo alcanzable de forma inmediata o sin una serie de reformas globales concatenadas.

Las características que se enumeran coinciden en gran medida con las que Fraga Iribarne ("Desarrollo político", Revista de la Universidad de Madrid, 1972, volumen XXI, n.º 81, págs. 47-65) señala: mayor igualdad, mayor eficacia y capacidad de la gestión pública (centralización y burocratización), pero, mayor representación y control (el ejecutivo fuerte pero controlado de E. Díaz en "Estado de derecho y sociedad democrática, Edicusa, S.A., Madrid, 1966), mayor diferenciación o especialización de órganos y funciones pero con un aumento correlativo de su interdependencia, mayor complejidad y flexibilidad, una mayor integración de la población pero acompañadas de una mayor "movilización", y participación activa en la gestión y asuntos públicos y de una mayor capacidad para enfrentarse a los procesos de cambio, y, por último, un sistema viable y capaz de asumir los cambios en el poder político dentro de la ley y en el orden pacíficos.

— La fluidez del respaldo político y la ausencia de vínculos “definitivos” de poder y obediencia correlativos que fuerzan a los gobernantes a recurrir de continuo al apoyo de los gobernados.

D) Creciente ampliación del ámbito de actividades jurídicas, administrativas y políticas centrales y penetración de las mismas en todas las esferas y regiones de la sociedad.

E) Se trata, en conclusión, y ésta es la característica principal, de crear un sistema político con capacidad para generar cambios y absorberlos con un cierto grado de eficacia, y adaptarse a las exigencias y necesidades cambiantes asegurando, a la vez, su propia continuidad. Tomando una terminología elaborada por los economistas el problema estribaría en garantizar un “desarrollo político sostenido” y autogenerado sin las convulsiones propias de los fenómenos revolucionarios, por su capacidad para corregir, en un proceso continuo, los siempre existentes desequilibrios, desajustes y exigencias de cambio.

Las modificaciones correlativas en los fenómenos educativos que implica todo proceso de “modernización” sociopolítica serían, básicamente, las siguientes (se trata de cambios que aseguran y, a la vez, son consecuencia de las transformaciones socio-políticas) (45):

A) El sistema educativo debe, por un lado, suministrar a los miembros del cuerpo social aquellas técnicas intelectuales de base y carácter general que permiten una comprensión global de los problemas sociales y constituyen el núcleo de utilización común a la totalidad o buena parte de los oficios y profesiones, y, por otro, proporcionar, a la vez, aque-

(45) Las siguientes notas aluden, más bien, a un sistema educativo encajado ya en una sociedad relativamente “modernizada”. Sus principales tensiones se cifran en el binomio generalización-especialización y en los resultantes de la ideología educativa igualatorio-democrática que en ellos predomina y la realidad de unos sistemas estructurados en base a una educación básico-mínima generalizada para todas las clases sociales, una educación profesional especializada para los estratos medios e inferiores y una educación superior para una élite cada vez más numerosa, es decir, en el binomio democratización-necesidad de selección. Se excluyen, pues, otras consideraciones no menos importantes referentes, por ejemplo, al papel a jugar por el sistema educativo en la formación de unas élites que promuevan el tránsito hacia posiciones más modernizadas (tal y como pretendía la Ilustración sin ir más lejos), o en su versión actual, a los problemas planteados por el montaje, en los países en desarrollo, de estructuras educativas (contenidos, métodos, organización, ideología subyacente, necesidades que se satisfacen, etc.), tomadas de países más avanzados. Un pequeño pero jugoso capítulo sobre las relaciones entre educación y subdesarrollo y el papel de la educación en la “vía hacia el desarrollo” es el de L.A. Costa Pinto que bajo el título de “Educación y transición” se incluye en su libro “Desarrollo económico y transición social” (Edit. Revista de Occidente, S. A., Madrid, 1969, págs. 167-203).

los conocimientos y técnicas especializadas que el desarrollo científico diversifica progresivamente. Ello supone una estructura flexible capaz, por lo tanto, de mantener unas altas tasas de escolarización a lo largo de un tronco común de estudios cuya obligatoriedad tiende a extenderse en el tiempo, y de facilitar, asimismo, una progresiva diferenciación hasta llegar a los niveles más altos y especializados de investigación científico-tecnológica.

B) El sistema educativo ha de buscar la identificación con aquellos valores político-culturales que favorecen la participación activa en grupos y organizaciones de cualquier índole, así como la tolerancia y el relativismo cultural (no dogmatismo).

C) Los sistemas educativos han de presentar una fuerte expansión de las tasas de escolarización y una tendencia general a retrasar al máximo la diferenciación escolar como consecuencia de los objetivos sociales y económicos perseguidos. Los límites a esta tendencia vienen marcados por el nivel de desarrollo económico y la estructura de empleo o profesional.

D) Se origina una diversificación y crecimiento generales que afectan a la demanda y oferta de servicios educativos, así como a la demanda y oferta de “productos” educativos, es decir, de “saberes” existentes.

E) El subsistema social educativo se independiza relativamente del resto de la organización social, a través de una creciente especialización de las instituciones y “roles” educativos.

F) La educación se liga cada vez más a los procesos de cambio social y deviene el principal instrumento de movilidad, selección y distribución profesional.

G) El sistema educativo hace de puente entre los objetivos políticos y las necesidades económicas, convirtiéndose en el mecanismo regulador y corrector de los desajustes y desequilibrios entre ambos. Estos desfases pueden ser de dos tipos: o bien se pretenden políticamente objetivos educativos que el nivel de desarrollo económico y la estructura de empleo no permiten, en cuyo caso el “paro intelectual” obliga a efectuar correcciones, o bien las necesidades económicas exigen transformaciones educativas que ciertas élites políticas no parecen decididas a realizar, en cuyo caso la ineficacia externa del sistema educativo llega a tales extremos que “fuerza” modificaciones en la composición y/o ideología de las élites políticas.

Claro está que el punto de vista expuesto no es sino una muestra de diversos elementos o factores educativos y políticos "adecuados entre sí, en función de una previa configuración de lo que debe ser" una sociedad modernizada. Por ello quizás tenga más valor (por su sentido simplista) el análisis tan sugestivo como discutible, o, al menos, reinterpretable, que de la conexión entre la educación como factor posibilitador de una sociedad democrática y los demás factores influyentes en igual sentido, así como de su mayor o menor "necesidad" en relación a tal fin, se encuentra en la obra de S. M. Lipset, "Political Man. The social bases of politic" (Heinemann, London, 1960, págs. 48-60).

El punto de partida de Lipset es éste: la democracia (46) en una u otra forma se relaciona con el desarrollo económico y social es decir, "cuanto más próspera sea una nación, tanto mayores son las posibilidades de que mantendrá una democracia". Para hacer ello más evidente establece una clasificación previa de los regímenes políticos en democracias estables de las naciones europeas y de habla inglesa, (grupo 1.º), democracias y dictaduras de las naciones europeas y de habla inglesa, (grupo 2.º) democracias y dictaduras inestables latinoamericanas (grupo 3.º), y dictaduras estables latinoamericanas (grupo 4.º), (págs. 48-50), que conecta a sus correspondientes niveles de "riqueza, industrialización, urbanización y educación" (págs. 50-54). En concreto el cuadro referente a esta última es el siguiente (47) (págs. 53):

Promedios	Porcentaje alfabetos	Tasa escolarización por 1.000 personas en e. primaria	Tasa escolarización en el nivel post-primario por 1.000 personas	Tasa escolarización e. superior por 1.000 personas
Grupo 1.º	96	134	44	4'2
Grupo 2.º	85	121	22	3'5
Grupo 3.º	74	101	13	2'0
Grupo 4.º	46	72	8	1'3
<i>Distribuciones</i>				
Grupo 1.º	95-100	96-179	19-83	1'7-17,83
Grupo 2.º	55-98	61-165	8-37	1'6- 6,1
Grupo 3.º	48-87	75-137	7-27	0'7- 4,6
Grupo 4.º	11-76	11-149	3-24	0'2- 3,1

(46) Para S. M. Lipset la democracia es un sistema que "suministra oportunidades constitucionales regulares para el cambio de los dirigentes y gobernantes, y un mecanismo social que permite a la parte más grande posible de la población influir sobre las decisiones más importantes, mediante la elección entre contendientes para los cargos políticos" (pág. 45) aunque luego, a renglón seguido, exige también cierta estabilidad y flexibilidad en los cambios que evite el caos y el desorden, con lo que se acerca más a la descripción que antes hicimos de un sistema político "modernizado".

47) Los índices utilizados para medir la riqueza son el nivel de renta per cápita, el número de personas por médicos, por vehículo motorizado, por teléfonos, ra-

Las conclusiones básicas que Lipset extrae son éstas:

A) "Si bien no podemos decir que un "alto" nivel de educación es una condición suficiente para la democracia, la evidencia de que disponemos sugiere que se halla cerca de ser una condición necesaria" (pág. 57).

B) Los diferentes aspectos conectados al tipo de sistema político están íntimamente relacionados y su evolución conjunta es la que es definitiva cuenta como factor democrático fundamental (pág. 58).

Este planteamiento nos sirve para entroncar, de nuevo, con una perspectiva dinámico-evolutiva de los diversos factores analizados, en varias etapas o fases de "modernización" donde las interdependencias entre las diferentes variables adopten distintas "modulaciones" (48), enfoque cuyo valor principal estriba no en conectar educación y reforma política (lo que es un lugar común en la mayor parte de los programas ideológico-políticos uno de cuyos supuestos concretos es la ligazón entre educación y democracia), sino en mostrar sus interrelaciones ideológicas y estructurales, y, por tanto, las distintas "posibilidades" de los influjos recíprocos entre lo político, lo educativo y lo socioeconómico como punto de referencia que marca los límites máximos a los objetivos reformistas (más allá de los cuales se cae en lo utópico y, por tanto, en lo ineficaz), y los límites mínimos a las voluntades conservadoras (más allá de las cuales la sociedad ahoga sus elementos más dinámicos y se niega a sí misma la posibilidad de evolución y mejora), con todas las perspectivas que ello abre —y que más tarde esbozaremos—, en relación al conocimiento de las interdependencias recíproca entre los subsistemas sociales político y educativo en el seno de unas determinadas y dinámicas estructuras socioeconómicas.

dios y ejemplares de periódicos; para medir el nivel de industrialización el porcentaje de población agrícola y la energía consumida "per cápita"; y para medir el grado de urbanización los porcentajes de población en ciudades de más de 20.000, 100.000 habitantes y áreas metropolitanas.

(48) Otro de los enfoques que da S. M. Lipset a la cuestión no es de carácter macro-social como el expuesto sino más bien subjetivo o ligado a aquellos aspectos de la personalidad cuyo desarrollo está ligado al normal desenvolvimiento de las instituciones democráticas (tolerancia respecto a las minorías, tendencia a la participación política, etc.). Así en la página 56 afirma que "la evidencia de la contribución de la instrucción a la democracia es aún más directa y fuerte en el nivel de la conducta individual de los países, que en las correlaciones entre naciones. Los datos recogidos por las instituciones de investigación de la opinión pública que interrogaron a la gente de diferentes países hacia sus creencias sobre la tolerancia a la posición, sus actitudes para con minorías étnicas o raciales y sus sentimientos en favor de sistemas multipartidarios, así como en contra de los unipartidarios, señalaron que el factor aislado mas importante que diferencia a quienes suministran respuestas democráticas de los demás era la educación. Cuanto

2.4.3. Educación, pluralismo, control estatal y democracia.

Desde su misma génesis en el seno del liberalismo coexisten dos tendencias contrapuestas y pretendidas (y esto es lo curioso) simultáneamente: por un lado, el logro de unas libertades educativas de carácter político (libertad de creación de centros docentes y libertad de cátedra o ciencia principalmente), y, por otro, el logro de un sistema educativo generalizado, más o menos uniforme, de carácter público-estatal o al menos entendido como un servicio público gestionado estatal o privadamente, pero dentro y con arreglo a un sistema normativo que organiza dicho servicio público y marca sus condiciones. Aunque ésta última tendencia se ha consolidado con el tiempo por su mayor eficacia y, en definitiva, necesidad cara a la satisfacción de una serie de demandas sociales y económicas en materia de educación, así como por la conciencia en los poderes públicos de la importancia y transcendencia de los asuntos educativos, nace, en un principio, arropada y revestida de un claro matiz de control en favor de la difusión de la ideología liberal. Bastan como ejem-

más elevada sea nuestra instrucción, tanto más probable es que creamos en los valores democráticos y apoyemos las prácticas de igual tipo. Todos los estudios que al respecto se han emprendido indican que la educación es más significativa que los ingresos o la ocupación". Páginas más adelante al analizar la tendencia al autoritarismo y extremismo en las clases bajas (109-113 y 115-120) observa que:

a) Entre los diversos elementos que predisponen al autoritarismo se halla un nivel de instrucción insuficiente. Basándose en investigaciones de la U.N.E.S.C.O. y de S. A. Stouffer en su estudio "Communism Conformity and Civil Liberties" (Nueva York Doubleday and Co., Inc., 1935), Lipset llega a la conclusión de que para un mismo nivel ocupacional o "status" los rasgos tolerantes son más evidentes y numerosos conforme se asciende de nivel educativo, todo ello aún teniendo en cuenta que "una instrucción inferior y una posición ocupacional baja se hallan por supuesto, estrechamente conectadas, y ambas forman parte del complejo que configura un status bajo, lo cual se halla asociado con una falta de tolerancia". Por otra parte, si bien también es cierto que a igualdad de nivel educativo la tolerancia crece conforme se asciende en status profesional, los índices de incremento son más elevados a igualdad de status profesional y diferente nivel educativo que viceversa, lo que evidencia su mayor peso o "significatividad" al respecto.

b) Entre los factores, estrechamente ligados a un bajo nivel educativo, que favorecen la predisposición de las clases bajas al autoritarismo destacan:

— menor grado de información sobre los asuntos públicos y lectura de libros y revistas, así como de propensión, tendencia o necesidad de proporcionársela (mayor aislamiento de las actividades, controversias, grupos y organizaciones de una sociedad democrática).

— concepción simplista del mundo y de la política, es decir, falta de perspectivas plurales y flexibles, así como de sentido del presente en relación al pasado y futuro (comprensión del momento histórico y de su diversidad plural).

— falta de imaginación y facultades de abstracción y generalización con atención absorbente en lo concreto e inmediato (ausencia de perspectivas a largo plazo en su actuación), conectada a una tendencia muy clara de carácter antiintelectualista.

— ambiente familiar autoritario-arbitrario, hostil, pleno de tensiones y agresividad externa.

plo de ello, y no es más que un simple botón de muestra, los siguientes párrafos del Discurso Preliminar de la Constitución de Cádiz, obra de A. Arguelles, leído en las Cortes al presentar la Comisión de Constitución el proyecto de la misma (49): "El Estado... necesita de ciudadanos que ilustren a la nación y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública. Esta ha de ser general y uniforme... Para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria, es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias, a genios limitados, imbuídos de ideas falsas o principios equivocados, que tal vez establecerían una funesta lucha de opiniones y doctrinas. Las ciencias sagradas y morales continuarán enseñándose según los dogmas de nuestra santa religión y la disciplina de la Iglesia de España; las políticas conforme a las leyes fundamentales de la Monarquía sancionadas por la Constitución, y las exactas y naturales habrán de seguir el proceso de los conocimientos humanos según el espíritu de investigación que las dirige, y las hace útiles en su aplicación a la felicidad de las sociedades. De esta sencilla indicación se deduce la necesidad de formar una inspección suprema de instrucción pública, ...el impulso y la dirección han de salir de un centro común, si es que han de lograrse los felices resultados que debe prometerse la Nación de la reunión de personas virtuosas o ilustradas, ocupadas exclusivamente en promover bajo la protección del Gobierno el sublime objeto de la instrucción pública".

Dos eran, pues, en el fondo las cuestiones (unidas históricamente, pero deslindables desde un punto de vista teórico), que se discuten y entrecruzan desde los orígenes de la ideología liberal: por un lado, la de los poderes organizados o entidades facultadas para crear centros docentes e impartir enseñanza y la de la dependencia o preeminencia entre ellos, y, por otro, la de los contenidos ideológicos impartidos por lo que respecta a su unilateralidad monolítica o pluralismo tolerante.

Las posibilidades meramente teóricas de intercambio entre estos dos aspectos nos ofrecen los siguientes tipos o modelos puros (50):

(49) D. Sevilla Andrés: "Constituciones y otras Leyes y Proyectos Políticos de España". T. I. Editora Nacional, Madrid, 1969, págs. 157-158.

(50) Véase L. Onckelet: "Essai sur la démocratisation de l'éducation". Revista del Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Bruselas, 1966 n.º 3 y n.º 4. No se indican páginas ni en ésta ni en las siguientes notas por no tener el original a la vista al efectuar la redacción, ni posibilidades próximas de consulta. Se ha manejado una traducción personal efectuada hace unos cinco años.

— Modelo n.º 1: Pluralismo en los poderes organizativos y planes de estudio múltiples en concordancia con las ideologías de cada uno de dichos poderes.

— Modelo n.º 2: Pluralismo en los poderes organizativos con un plan único de estudios, normalmente impuesto desde el Estado.

— Modelo n.º 3: Un solo poder organizador, normalmente el Estado, que permite el pluralismo ideológico, y diversidad de contenidos y planteamientos.

— Modelo n.º 4: Un solo poder organizador que impone un solo plan de estudios ideológicamente monolítico .

El problema adquiere toda su relevancia si se le plantea en el marco histórico del enfrentamiento del Estado con la Iglesia en cuanto a la asunción de las funciones docentes y así como del enfrentamiento de las posiciones ideológicas liberales con las conservadoras o tradicionales. Aunque existen divergencias en cuanto a la virulencia, matices y consecuencias del enfrentamiento de uno a otro país, es un dato básico su comprensión global y análisis histórico a fin de esclarecer muchos de los problemas actualmente planteados y falseados por un empeñarse en el mantenimiento de actitudes y posiciones históricamente encontradas e irreductibles (51), cuales eran el laicismo antirreligioso y el clericalismo antiestatal y absorbente. Por otra parte, la conexión entre ambos aspectos —poder organizador y contenidos impartidos— ha llevado a confun-

(51) Las posiciones de los distintos partidos políticos en la España de fines del XIX respecto al tema han sido magníficamente expuestas por I. Turin ob. citada, págs. 118 a 163. Las posturas al respecto, en un análisis simplificador podrían ser las siguientes:

— extrema derecha y alta jerarquía eclesiástica: oposición a las libertades de ciencia, cátedra y enseñanza y al proceso secularizador estatal (la función educadora reside en la Iglesia, y la familia y el Estado son instrumentos en el desarrollo o ejercicio de esta función).

— conservadores-moderados: oposición, por razones de oportunidad y prácticas, a las libertades de ciencia y cátedra, e intervención estatal no muy acentuada.

— liberales-progresistas: ausencia de limitaciones a las libertades de ciencia y cátedra y estatización de la enseñanza.

— extrema izquierda y republicanos: ausencia de limitaciones a las libertades de ciencia y cátedra y oposición a la intervención estatal (la función educadora reside en la sociedad).

Dignas de resaltar son la posición contradictoria del sector liberal (libertad frente a estatización), y la oportunista de la extrema derecha y jerarquía eclesiástica ideológicamente opuestas a las libertades de enseñanza y ciencia o cátedra y defensoras de dichas libertades en los períodos de secularización estatizadora a cargo de los sectores liberales y progresistas.

dirlos pensando que el pluralismo en cuanto a éstos últimos exige el pluralismo en cuanto a los primeros (modelo n.º 1), o bien que el monismo en uno de los aspectos supone sin más, el monismo en el otro (modelo n.º 4), sin ver que el pluralismo teórico puede convertirse, de hecho, en un dualismo excluyente o en una situación de privilegio para los grupos predominantes e, incluso, en un acuerdo entre los poderes organizadores, tras las oportunas concesiones mutuas, para fijar un plan único de estudios de carácter dogmático (modelo n.º 2), o bien que la existencia de un solo poder organizador puede servir, y de hecho en la práctica es éste un paso casi necesario desde el punto de vista histórico, para crear un clima de pluralismo ideológico, tolerancia y neutralidad no negativa, es decir, no anti-religiosa (diría Onckelet) sino generadora de "comprensión recíproca" (modelo n.º 3). Por lo demás, las transformaciones operadas en el seno de las Iglesias, la aceptación general de la educación como una actividad a garantizar por el Estado por su transcendencia pública, y la verificación práctica de la imposibilidad real de neutralidad, objetividad o imparcialidad en su sentido más absoluto y amplio han conducido, de hecho, aun dentro de las posibles divergencias y tensiones, a la búsqueda de vías de "reconciliación", y a la noción de laicidad positiva a través del pluralismo de opiniones, o de soluciones prácticas de acomodación a las situaciones reales de poder desde el punto de vista social.

En conclusión, pues, lo que la implantación de una sociedad democrática podría exigir es el pluralismo ideológico, o, al menos, un cierto pluralismo (52), para cuya consecución el pluralismo o el monismo organizador no son sino dos técnicas de gestión que, según las situaciones, garantizarán mejor o peor su logro. Hay que pensar que aunque teóricamente parezca que un pluralismo en los contenidos exige una estructura similar en la organización de la enseñanza, en la realidad:

a) Un cierto pluralismo, mediante un acuerdo entre los poderes socialmente interesados puede generar, de hecho, un monismo ideológico excluyente.

b) Es impensable hoy, a causa de la transcendencia socioeconómica de la educación, de su desarrollo cuantitativo y cualitativo, de los costosos gastos, dificultades financieras y técnicas, necesidades de previsión y planificación de la actuación social en el sector, etc., actuar en base a estructuras plurales independientes. La intervención estatal queda justificada por la necesidad de cumplir uno de sus fines básicos: asegurar la más correcta utilización de los recursos que la sociedad destina al cum-

(52) Nunca existe, de hecho, un pluralismo ideológico total, pues siempre hay posturas socialmente favorecidas o desfavorecidas. En esto, como en casi todo, la democracia es un camino, un grado y nunca algo definitivamente alcanzado o conseguido de una vez para siempre.

plimiento de los objetivos docentes. Por otra parte, esta tendencia se ve compensada por la necesidad siempre sentida, en que se encuentran los equipos gobernantes de sumar a su tarea a aquellas fuerzas sociales que, dentro de sus perspectivas y normativa, colaboren en la realización de sus fines. Como es lógico, la mayor o menor democraticidad en tales supuestos estará en función de múltiples aspectos concretos (fuerzas sociales agrupadas y excluidas, objetivos fijados, participación en la elaboración de los objetivos, etc.).

c) Un Estado democrático, es decir, un Estado que pretenda crear una sociedad de tal carácter (pluralista, tolerante y dinámica), puede y debe asumir dicha finalidad y utilizar para ello, como un instrumento más, el sistema educativo, lo que, en ocasiones, comportará un cierto monismo organizador (no se trata aquí de una versión reducida, en cuanto al ámbito, de la dictadura del proletariado y futura extinción de la actuación estatal, sino de que el Estado tiene, entre sus fines, el de garantizar y asegurar el logro de aquellas condiciones ideológicas sociales y económicas que permiten la consecución y el funcionamiento de una sociedad más democrática).

3.—INTERDEPENDENCIA DINAMICA ENTRE LOS SUBSISTEMAS POLITICO Y EDUCATIVO EN EL SENO DE UNAS DETERMINADAS ESTRUCTURAS SOCIOECONOMICAS.

3.1. ACLARACIONES PREVIAS: LA REALIDAD COMO COMPLEJIDAD DIALECTICA Y LOS MÓDELOS DE APREHENSION SOCIAL COMO INSTRUMENTOS DE ANALISIS SIMPLIFICADORES.

En las páginas siguientes, por último, se esboza un modelo de análisis de las relaciones entre lo político, lo educativo y lo socioeconómico que por sus mismas características de abstracción requiere, para su mejor comprensión y utilización, unas aclaraciones previas.

Los procesos que en el modelo se enumeran son "tipos puros" que en la realidad nunca se reproducen con exactitud. Lo normal si intentamos encajar cualquier fenómeno de transformación en alguna de las seis posibilidades que se exponen es que nos encontremos bien conque presenta procesos referibles a varias de ellas, bien conque se trata (y esto es lo real) de procesos combinados en los que nada se inicia en el vacío y se termina sin más, sino que todo tiene su causa y es, a su vez, origen de otras transformaciones en idéntico, contrario o neutral sentido. Lo que sucede, sin embargo, y éste es el valor del modelo, es que la realidad, en

ocasiones, gracias a la preeminencia de determinadas circunstancias o factores, puede ser incluida con preferencia simplificadora, en alguno de los supuestos que se enumeran, o bien ser susceptible de partición o desgajamiento en diversos procesos previamente caracterizados y delimitados. De hecho (y ello hay que tenerlo siempre presente) el ajuste total entre modelo y realidad no se produce nunca, toda vez que el primero es estático y simplificador (válido, pues, sólo como instrumento de análisis), y la segunda reviste un carácter cambiante y dialéctico no aprehensible en toda su complejidad.

Otra de las ventajas del modelo, es que permite apreciar algo a lo que ya hemos hecho referencia anteriormente, cual es la trabazón o coherencia básica, en ajuste permanente nunca realizado, entre lo político, lo educativo y lo socioeconómico, de tal forma que siempre que se producen fuertes discordancias, alguno de los tres factores impone su juego y tendencias. Este proceso permanente de ajuste y conflicto se produce, como es lógico, dentro de los límites que suponen la total coherencia (nunca alcanzada) y la total desorganización social (siempre evitada por la tendencia inherente de todo grupo social al control, seguridad y ajuste).

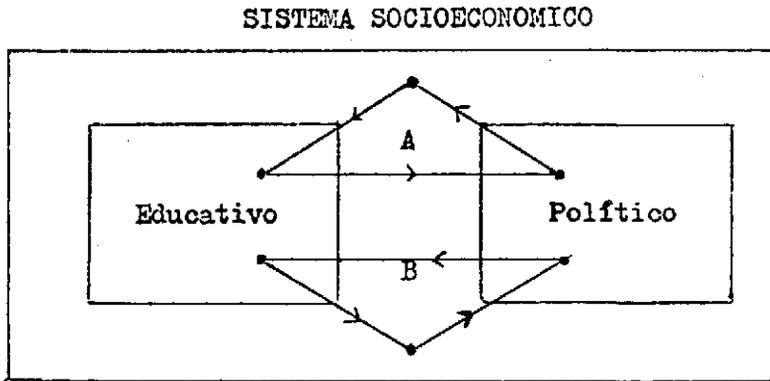
3.2. MODELO O CUADRO ESQUEMATICO DE INTERRELACIONES O INFLUENCIAS RECIPROCAS ENTRE LOS SUBSISTEMAS POLITICO Y EDUCATIVO EN EL SENO DE UNAS DETERMINADAS ESTRUCTURAS SOCIO-ECONOMICAS.

El modelo o cuadro se compone de seis posibilidades de actuación, ya que cada uno de los tres sistemas puede adoptar las tres siguientes posiciones: sistema desencadenante que de previamente modificado —ya dijimos que nada se produce en el vacío— se convierte en agente modificador; sistema transmisor o instrumental que de modificado pasa también a modificador; y sistema condicionado o determinado que deviene, a su vez (con lo que se entra en otro de los seis supuestos), agente de transformaciones.

El esquema general sería éste:

<i>Sistema desencadenante</i>	<i>Sistema transmisor</i>	<i>Sistema determinado</i>	
1.º Socioeconómico	— Educativo	— Político	} Supuestos normales
2.º Socioeconómico	— Político	— Educativo	
3.º Político	— Socioeconómico	— Educativo	} Grupo minoritario que accede al poder político
4.º Político	— Educativo	— Socioeconómico	
5.º Educativo	— Socioeconómico	— Político	} Independización del sistema educativo.
6.º Educativo	— Político	— Socioeconómico	

La conexión entre los seis supuestos y sus interrelaciones se aprecia mejor a través de la siguiente representación gráfica:



El modelo ha sido subdividido en tres grupos en función del carácter unitario del sistema desencadenante, lo que permite distinguir tres grandes supuestos explicativos, diferenciados, a su vez, según la posición en que se esté en relación al poder político (la hipótesis de que se parte es ésta: cuando se logra el acceso al poder político o se está en él la tendencia lógica es a utilizarlo como agente instrumental o transmisor que origine modificaciones socioeconómicas o educativas, y, viceversa, cuando por diversas razones no se puede acceder directamente a él se tiende a utilizar los sistemas educativo o socioeconómico como agentes transmisores o instrumentales cuyas modificaciones previas facilitarán, indirectamente, el acceso al sistema político y las transformaciones correspondientes a éste):

A) Los dos primeros supuestos son los que se consideran “normales”, en cuanto se supone que, por lo general, las transformaciones originarias son de carácter socioeconómico en casi todos los casos por su mismo carácter global en el que están inmersos los subsistemas político y educativo. Las posibilidades concretas de que las modificaciones y necesidades insatisfechas del sistema socioeconómico se canalicen, preferentemente, a través del sistema educativo o del político dependen, como ya se ha advertido, de que se esté en situación de acceso, detentación o influjo en este último. Por lo general hay que señalar que la vía política (supuesto n.º 2) es la comunmente elegida o aquella hacia la que se da una primera tendencia o movimiento, así como que, por lo general, se producen sendos intentos de actuación paralela y utilización de los esquemas 1.º y 2.º siendo muy difícil delimitar en cual de ellos nos hallamos como no sea

en función de la posición en que se está en relación al poder político y, en consecuencia, de la oportunidad o posibilidad de su utilización que si se da (supuesto n.º 2) presenta un carácter preferente sobre el supuesto n.º 1, a causa de su mayor operatividad, eficacia y rapidez de actuación.

B) Los supuestos números 3 y 4 suponen la existencia de un grupo minoritario que accede al poder político y desde él inicia un proceso de transformación. También aquí se elegirá normalmente la vía n.º 3 como camino preferente de actuación dada su mayor operatividad y la ineficacia de las modificaciones educativas sino van acompañadas de transformaciones socioeconómicas (es decir, la vía n.º 4 exige para ser eficaz la utilización conjunta de la vía n.º 3 pero no viceversa). No obstante pueden existir ocasiones en que se pone especial atención en el supuesto n.º 4, sobre todo cuando se trata de minorías "ilustradas" que conceden una importancia decisiva a los cambios educativo-culturales.

C) Por último los números 5 y 6 presuponen la existencia de una estructura formal a la que se atribuye socialmente la función educativa con un carácter especializado y relativa independencia, ya que solo en tales casos es posible se inicien procesos de transformación política y socioeconómica en base a modificaciones previas de carácter ideológico-estructural por determinados grupos que dominan ciertos sectores del sistema educativo. Las consecuencias de estos cambios se extenderán bien a través del sistema político o del socioeconómico según se acceda e influya o no en el primero. En consecuencia, un proceso de este tipo solo es posible en las llamadas "sociedades desarrolladas o modernizadas" una de cuyas características ya hemos dicho en otro lugar ("Educación y Sociedad" (I), Revista de Educación), número 221-222 pág. 27-28-29), que era la independización del sistema educativo dentro del todo social, su especialización funcional y su conexión, cada vez mayor, a los cambios sociales, es decir, su potenciación como agente desencadenador de cambios cuya operatividad dependerá, en último término de la posibilidad de influir en una u otra forma en el poder político o en los aspectos socioeconómicos provocando modificaciones en los mismos.

La coherencia y simultaneidad del proceso de cambio, influjo y modificación se expresa por medio de la representación gráfica. El esquema A englobaría los supuestos 1.º, 3.º y 6.º, es decir, aquellos en los que la línea de influencia se cierra en el siguiente ciclo: transformaciones socioeconómicas, educativas, políticas y socioeconómicas de nuevo. El esquema B englobaría, por su parte, los supuestos 2.º, 4.º y 5.º, es decir, aquellos en los que la línea de influencia se cierra con el siguiente ciclo: transformaciones socioeconómicas, políticas, educativas y socioeconómicas de nuevo. Como ya se ha advertido ambas corrientes circulatorias

suelen darse conjuntamente, aun cuando alguna de ellas presente, según las circunstancias, una tendencia preferente, de tal forma que los procesos de ajuste y cambio revisten caracteres de continuidad, ininterrupción y simultaneidad operativa dentro del todo social. La conclusión más obvia del gráfico sería la ineficacia de cualquier transformación o modificación sin contar con la posibilidad potencial de utilizar o incidir, en una u otra forma, en los tres sistemas, así como la inmediata traslación de efectos a los otros dos sistemas cuando se produce un cambio en alguno de ellos (53).

(53) Por otra parte, que el modelo sólo tiene un mero valor analítico y simplificador, es decir, que cada una de las posibilidades descritas no sólo no excluye sino que exige y se complementa en relación a los otros supuestos, es algo evidente si se intenta su aplicación a alguno de los ejemplos histórico-doctrinales anteriormente expuestos u otros similares. Se trata, pues, de un mero modelo de trabajo que nos ayuda a explicar cada determinada situación real. Así, por ejemplo, si deseáramos estudiar la actuación de la minoría ilustrada española bajo Carlos III y Carlos IV o, un siglo después, la de la Institución Libre de enseñanza (otra minoría sólo que, a diferencia de la anterior, se mantuvo, al menos en principio y en sus dirigentes y fundadores, al margen de las luchas directas por el poder político, confiando para el establecimiento de sus objetivos de reforma en la simple utilización del sistema educativo como factor desencadenante de transformación; los hombres ilustrados, por el contrario, se plantearon, asimismo, la necesidad de promover la reforma desde el poder político, pero tanto en uno como en otro caso estuvo ausente una perspectiva decidida y profunda de cambio socioeconómico como factor decisivo y básico), tendríamos que analizar en cada caso las estructuras socioeconómicas circundantes en conexión con su actitud ante los subsistemas educativo y político, lo que nos arrojaría, seguramente, mucha luz sobre sus parcialidades, insuficiencias y falta de operatividad.

R E S U M E N

En el presente estudio pretenden analizarse las relaciones entre educación e ideologías políticas en la doble vertiente que supone la consideración de estas últimas en abstracto sin relación alguna con la detentación del poder o sistema político, así como el análisis de dichas relaciones con el sistema o poder político en cuanto expresión fáctica de unas determinadas ideologías.

Fundamentalmente, una primera aproximación al tema permite captar la ambivalencia del fenómeno educación como instrumento de cambio o modificación y consolidación, y, a la vez, el juego del fenómeno educación y sus posibilidades en relación a unas determinadas ideologías y sistemas de poder políticos, en el marco de unas determinadas estructuras socioeconómicas.

Todo ello, a fin de ganar en concreción y riqueza expresiva, es examinado a la luz de unos supuestos o experiencias concretas, de carácter doctrinal e histórico, que pueden dividirse en dos grandes grupos:

a) Supuestos en los que el sistema educativo está al servicio de unos determinados objetivos políticos fijados desde el Estado, con un claro carácter elitista - intelectual (Platón), militar - nacionalista (Federico el Grande y la Prusia de finales del XVIII), o nacional-racista-organicista (E. Krieck).

b) Supuestos en los que se aprecian diferentes enfoques o modulaciones del fenómeno educativo en relación a unos presupuestos de partida liberal-democráticos: la educación como instrumento facilitador de una planificación democrática superadora del liberalismo individualista y de la planificación estatificadora totalitaria (K. Mannheim), la educación como instrumento o factor de modernización social y política (análisis de aquellas condiciones educativas que exige una sociedad que previamente se tilda de "modernizada"), y el fenómeno educativo a la luz de la contradicción existente, en los sistemas liberal-democráticos, entre la doble dicotomía: monismo estatal o pluralismo societario en cuanto al hecho organizativo (erección de centros docentes) y a las ideologías en juego.

Examinadas las anteriores experiencias y “modulaciones” concretas en torno a un mismo tema (el de la doble configuración del fenómeno educativo como instrumento simultáneo de cambio y de conservación), que se analiza a la luz de diversas posibilidades concretas, se expone por último, un modelo de relaciones entre los sistemas político y educativo dentro de unas determinadas estructuras socioeconómicas, que permite apreciar en abstracto (aunque implícita y explícitamente los supuestos histórico-doctrinales examinados ya hayan ofrecido perspectivas concretas sobre el particular) las posibilidades teóricas en cuanto al juego de influencias entre unos y otros sectores. Especial interés, dentro de estos “tipos ideales”, ofrecen aquellos en los que el sistema desencadenante a través del cual, prioritariamente, pretenden implantarse controles ideológicos y organizativos, conducentes a procesos de cambio o de conservación, lo constituye el sistema de poder político del aparato estatal o el sistema o aparato educativo, así como la consideración de la ineficacia de dichas actuaciones sin incidir, de una forma operativa y suficiente, en el marco de las estructuras sociales y económicas.