

Didáctica

Homo sociologicus educatus

José Taberner Guasp

A quienes nos dedicamos a la educación, no importa de qué nivel, nos conviene explicitar qué es una «persona educada», concepto con el que operamos inevitablemente en el curriculum oculto. La respuesta a la cuestión se puede hacer desde diversas disciplinas, pero básicamente desde la filosofía y las ciencias humanas (sociología, psicología, pedagogía...). Es deseable una construcción integrada, y no meramente adyacente, de todos los aportes; mas para ello debe comenzarse por demarcar el ámbito de competencia de cada materia, que luego debe ser superado. El artículo expone los límites entre los que se mueve la Sociología de la Educación, e invita a entrar en materia desde las disciplinas implicadas.

Quienes pensamos que un docente profesional no es un mero enseñante, sino un educador, hemos de tener claro qué es para nosotros «una persona educada».

Conscientes o no, de hecho actuamos con una idea regulativa de «homo (mulier et vir) educatus» sin la que la tarea educadora sería mecánica y ciega. Y sin embargo, en las discusiones sobre educación, no es frecuente explicitar la pregunta por el «homo educatus o educandus»¹. Su sola formulación evoca «resonancias metafísicas», y tras haberse dictaminado que «el hombre no tiene naturaleza sino historia» e incluso haberse proclamado su defunción, el inte-

¹ A este respecto es de subrayar una comunicación de Félix García al Congreso Internacional de Filosofía para Niños, que se celebró en Viena el año pasado, donde se aborda el tema filosóficamente sin ningún complejo: «What do we mean by a morally educated person».

rrogante pilla a contrapelo al pensamiento actual. Sin embargo la respuesta, aun filosófica, no tiene por qué ser metafísica.²

Lo que sí está claro es que en el ámbito escolar no se opera con un solo concepto de homo educatus-educandus, sino con varios. Por lo pronto hay quienes lo entienden en sentido solamente afirmativo, de socializar al individuo adaptándolo a lo dado; otros entienden que no hay que educar para esta sociedad sino para otra mejor, y operan dialécticamente con un concepto negativo; síntesis intermedias de variado énfasis completan el panorama. No cabe duda de que la educación es campo de conflicto entre las diversas opciones «políticas», desde el consevadorismo a la revolución, pasando por la reforma; aunque básicamente el sistema educativo lo que hace es reproducir la estratificación social vigente. Así lo muestran tozudamente las estadísticas disponibles, y la Nueva Sociología de la Educación desde los años setenta (Young 1971, Baudelot y Establet 1975, Bourdieu y Passeron 1977) no ha cesado de insistir en ello.

Por otro lado «homo educatus» es un concepto multidimensional, en el que no sólo confluyen la filosofía y la política —como hemos mostrado—, sino las ciencias humanas que tienen que ver con la educación: sociología, psicología, pedagogía... Sólo una construcción multidisciplinar puede hacer relleno, siquiera parcialmente en ese vacío. Pero antes sería menester desenredar la maraña haciendo una demarcación de lo que cada disciplina puede abordar.

El presente trabajo es un intento de demarcar cuál es el aporte de la Sociología de la Educación, lo cual equivale a una reflexión sobre su propio objeto: el homo sociologicus educatus. Y nos referiremos, obviamente, al componente educativo de lo humano habido en la institución escolar.

Desde que Ralf Dahrendorf publicó por primera vez su *Homo Sociologicus* en 1958, la obligatoriedad educativa (escolarizada) ha ganado extensión y altura en las sociedades industriales. El hecho es aún más notorio en países como el nuestro, recientemente incorporados a los procesos de modernización contemporánea.

Se eliminaron bolsas desescolarizadas, en las formaciones sociales de ese tipo donde aún las había, y se ha elevado la edad de obligación escolar.

A ello ha contribuido últimamente la escasez de trabajo tanto o más que la necesidad general del aumento de instrucción a través de la escuela. Es, pues, un hecho consolidado que la educación en su forma escolar acompañe en las sociedades occidentales a todos los ciudadanos hasta el fin de la adolescencia; a lo cual hay que añadir también la expansión de la educación postobligatoria. «Homo educatus» (vir et mulier), pues, y no «puer».

Si agregamos encima las múltiples formas de educación-reciclaje de adultos, todavía resultará más evidente que hablar del «homo sociologicus educatus» occidental, en el sentido que acabamos de exponer, no es una estereotipación indebida. Y a ello nos referiremos no sólo como construcción

² Cf. cita anterior o el artículo conferencia de Alasdair Macintyre «La idea de un público educado», aparecido en un número anterior de esta revista.

específica y parcelaria de la Sociología de la Educación, sino como parte universalizada e ineludible del homo sociologicus construido para el estudio del hombre actual en Occidente.

1. *¿Educatus o eductus?*

Decimos «educatus», que no «eductus», para referirnos desde la Sociología a la función de acomodación social que realiza la institución educativa para con los individuos.

«Homo eductus» sería el hombre socialmente mediado que sale de las posibilidades humanas; haría, por tanto, una referencia al origen de posibilidad: el pool genético, la naturaleza humana (Aristóteles), o tal vez a las esencias históricas del espíritu nacional (Hegel).

La Sociología no rehuye discutir de algún modo horizontes ínsitos o proyectivos de posibilidad, pero metodológicamente se ocupa del hombre socialmente dado y va construyendo el homo sociologicus, al igual que la Economía hace con su homo oeconomicus, y la Psicología su *psychological man* (Dahrendorf, 1975: 21 y ss).

De ahí que sea apropiado aclarar que la Sociología hace referencia preferente al *homo educatus*, como intento científico de dar cuenta del hombre en cuanto es socializado por la institución educativa, y no al *homo eductus* (educere: sacar de) sacado de una presunta esencia o ignoto campo de posibilidades.

Ello no es óbice para que fuera del «tempo empírico», lo dado se considere una de entre las diferentes variaciones que lo social permite. De ahí que la noción de «eductus» no deba ser totalmente eliminada.

2. *Homo educatus y dimensión crítica.*

El sociólogo investiga las determinaciones que llevaron a lo dado. Pero ello no le convierte en un defensor de la situación fáctica, de lo contrario toda la dimensión crítica de la sociología —que no ha sido poca— se habría esfumado.

Hay más de una variación del homo sociologicus empírico que pudo haberse dado, pudo haber sido «educta» históricamente en otras condiciones sociales, pero no se dio y por tanto no forma parte de aquél. Echar mano del horizonte de posibilidades nos permite el ejercicio crítico más allá de los meros constructos sociológicos recolectores de empiria, de las aprehensiones fenoménicas de lo educativo clasificadas y organizadas.

Pongamos por caso a quienes fueron educados de hecho en la sombría postguerra española. La objetividad científica no nos impide decir que los conocimientos o espíritu librepensador que recibieron en la escuela, sobre todo en materias como Filosofía, Historia o Política, no pudieron ser más miserables; que ello fue determinado por el resultante político de la guerra civil; y

que no era el mejor modo, socialmente posible, de educar en esas materias a mediados del Siglo XX. Una comparación de los programas educativos españoles de los 50, en Primaria y Secundaria, con sus correspondientes británicos o franceses basta para darse cuenta de las posibilidades educativas que la dictadura del general Franco hurtó a los educandos de la época.

Ejercicios comparativos como éste se pueden realizar incluso dentro del espíritu positivista, sin salirse de las *Reglas del Método Sociológico* de E. Durkheim. Efectivamente en el caso anterior, la primera de las «reglas relativas a la distinción entre lo normal y lo patológico» nos permitiría calificar de patológicas la dictadura de Franco y su ruina política educativa (Durkheim, 1971: 61).

Pero hay aún otros ejercicios críticos que resultan de combinar el método causal y el comparativo. Hay otros modos de enfrentarse críticamente a los hechos relativos al homo educatus en tanto que «homo eductus», sin necesidad de hacer metafísica, manteniéndose dentro de los límites sociológicos, que pueden mostrar «variaciones sobre cómo puede ser satisfecha la función» —que diría Merton (Merton, 1967)—, función educativa en este caso.

Me refiero en primer lugar a la legitimidad de especulaciones sobre qué se hubiera podido «educere» desde otras condiciones sociales posibles. Max Weber legitima tal proceder cuando él mismo apoya especulaciones referidas a la historia sobre qué hubiera sido de la cultura griega (y occidental) con un resultado adverso en la batalla de Maratón o Salamina. Si tal combinación del método causal y comparativo permitía interpretar hechos pasados antiguos, ya inamovibles, con más pertinencia y utilidad la aplicaba Weber a hechos del presente. Metodológicamente ello es posible para Weber siempre que se ajusten las pretensiones de las relaciones causales a sus límites de determinación parcial, sólo probable. Weber da a entender que renuncia tanto a la explicación de la totalidad como a la explicación total, cuando critica las posiciones del materialismo economicista monocausal (Weber, 1985a: 36).

A modo de ejemplo de exploración causatoria causal-probable, digamos que puede el sociólogo de la educación preguntarse : ¿qué efectos se hubieran podido producir en el mercado laboral, si la Reforma Educativa de 1970 hubiera potenciado la Formación Profesional al 50% en el tramo de las Enseñanzas Medias?

Apuntemos en este momento que la dificultad de criticar un conjunto de fenómenos sociales en los que el sociólogo participa se reproduce, e incluso se acentúa, a la hora de enjuiciar una educación en la que el sociólogo ha sido educado. Pero esa dificultad acompaña al pensamiento moderno desde sus inicios, la Razón Crítica se critica a sí misma, desde sí misma, haciendo un ejercicio de reflexividad y vaciamiento continuo. Así lo refiere Habermas, citando en su apoyo a Durkheim y Mead (Habermas 1989: 12). No podemos, sin embargo, prescindir de ese vértigo de la autocrítica continua, de revisar incluso los cimientos a la vez que construimos. Es el sino del pensamiento moderno desde que levó anclas y dejó atrás el ilusorio puerto seguro del dogmatismo.

3. *Homo Educandus.*

El término latino «educandus» (participio de futuro pasivo) admite dos traducciones, «el que ha de ser educado» y «el que debe ser educado». Esta dualidad polisémica apunta ora a la indicación de futuro, ora a la dimensión normativa. De ambos significados nos vamos a ocupar seguidamente.

El filo crítico de la Sociología de la Educación puede, también, ser llevado más allá del tiempo presente. Puede aplicarse a una política educativa actual prediciéndole consecuencias futuras insatisfactorias —tal vez ni siquiera entrevistas por el político—; e incluso aventurar variaciones que, a modo de hipótesis de trabajo, permitirían esperar mejores efectos.

Podría pensarse que esto último es un uso abusivo de la conexión causal al no estar aún disponible el efecto y no haber disponibles repeticiones anteriores idénticas (Hume, 1968: 73). Pero no hay tal abuso si se combina con el método comparativo, y se aventura como hipótesis previsible, parcial, probable y abierta a la contrastación.

Un ejemplo, apoyado en una investigación en curso en la que participo, me permitirá concretar mejor este apunte metodológico. La investigación lleva por título «Formación ético-cívica y Educación Secundaria Obligatoria», y los datos e interpretaciones reunidos dan pie a las consideraciones expuestas seguidamente. Desde 1980, en nuestro sistema heredado de la LGE, previo a la LOGSE, está decretado que en todos los centros públicos se oferte la materia Ética como alternativa a la Religión (católica), para aquellos alumnos que no deseen cursar esta última.

El decreto (16 de julio, 1980) fue surtiendo el efecto deseado en los Institutos de Bachillerato; siendo la Ética una rama de la Filosofía, se hicieron cargo solventemente los profesores de tal Departamento, y la alternativa se objetivó realmente en las aulas.

En el extremo opuesto, en los centros de EGB, la materia no se ha implantado generalizadamente en términos reales; por tanto la opcionalidad alternativa Religión-Ética quedó sobre el papel (para más detalles, Taberner y Rojas, 1992: 40 y ss.).

Las causas inmediatas del fracaso fueron la falta de orientación, preparación y motivación del profesorado, la desidia ministerial en la formación de profesores para esa tarea, y la ausencia de una tradición consolidada.

De ello se colige que otro tanto puede ocurrir con el proyecto de educación ético-cívica «transversal» que la nueva Reforma pretende poner en práctica. Lo ético deja de constituir una materia y se convierte en una dimensión que concierne a todo el centro y a diversas áreas curriculares (RR. DD. 1006-7/1991, de 14 de Junio).

Si no fue posible encontrar en gran parte de los centros públicos de EGB algún profesor idóneo o motivado para encargarse de la educación ético-cívica, pretender que de ahora en adelante todos entiendan competentemente y se ocupen de esa dimensión resultará tanto más arduo. Consecuentemente, sin un plan de motivación y asistencia permanente al profesorado, en ese

campo, no será efectiva la educación ético-cívica transversal. En ausencia de este antecedente, que se mostró tan necesario, difícilmente obtendremos la consecuencia deseada. Mejor es, pues, hacer caso ahora de esa advertencia sociológica, que arriesgarse a un fracaso del que difícilmente se podría salir por el escepticismo y desánimo que generaría.

En el ámbito de la predicción el límite parcial-probable de la combinación causal-comparativa ha de ser, si cabe, aún más modesto. Otras parcialidades que confluyen en los mismos fenómenos deben ser cuidadosamente encaminadas para no hacer predicciones irresponsables, o averiguar en el futuro por qué fallaron.

Esta exigencia metodológica de deducir consecuencias contrastables, especialmente las predictivas, de las regularidades propuestas en las hipótesis obliga a la Sociología a centrarse en el *homo sociologicus*. Por eso mismo, la rama Sociología de la Educación también se atiene metodológicamente al *homo educatus*, a su campo de relación, posiciones adscritas y adquiribles, papeles, expectativas inherentes, sanciones establecidas... Desde el uso constructivo de categorías como éstas y la contrastación experiencial, le es dado a la Sociología de la educación generar un discurso científico; y aventurar predicciones que la hacen entrar en la dimensión de futuro pasivo del *homo educandus*, como señalábamos anteriormente.

Pero lo que no se pretende es afirmar algo así como que atenerse a una expectativa de papel de una sociedad dada sea lo que se deba hacer (conservadurismo por principio), lo cual nos introduciría en el segundo significado de «educandus», el normativo. Y aquí otra vez Merton, aun manteniéndose dentro de las categorías del funcionalismo, salva a la Sociología de una posición conformista, mera afirmadora de lo dado. Merton deja claro que ante los papeles no sólo cabe la conformidad sino la «retirada» o la «rebelión». La primera consiste en situarse al margen, lo cual es un modo de disconformidad que trata de eludir la norma, incluso la ley promulgada, pero no cambiarla. Es el caso del criminal o delincuente; su conducta no propicia el cambio supresivo o ablandado de la norma, sino su endurecimiento. La «rebelión» en cambio no se encamina a eludir la ley sino a cambiarla, pudiendo llegar a producir modificaciones estructurales (Merton, 1959).

También conciernen al ámbito del *homo sociologicus educatus* cuestiones como los conflictos derivados del dominio de posición, la significación estructural de las posiciones adscritas o adquiridas mediante la educación, las posibilidades estadísticamente cercioradas de adquisición educativa atendiendo a la clase social... Tal enfoque conflictivista revela bien a las claras la potencialidad crítica de la Sociología, sin salirse de su objeto: el *homo sociologicus*.

Esta bidimensionalidad funcional-conflictiva atraviesa al *homo educatus*. Por una parte el proceso educativo funcionaliza y cohesiona un todo social estable en su dinamismo; por otro consolida el dominio de unas posiciones (incluidas las de clase) sobre otras, en pugna intermitente pero continua. Tanto la Estática como la Dinámica Social (Comte) quedan emplazadas a dar

cuenta del funcionamiento fáctico del sistema educativo obligatorio, cohesionador indispensable y campo de conflictos a la vez. El enfoque conflictivista desvela con crudeza el correlato efectivo de las modernas proclamas sobre igualdad de oportunidades a través del sistema educativo, y lo que hay de ideológico en el sentido peyorativo del término.

La desmitificación de la igualdad de oportunidades educativas en la sociedad industrial avanzada cuenta con una larga lista de trabajos muy solventes (Bowles y Gintis, 1985; Fernández Enguita, 1992). Ello permite abandonar ilusiones voluntaristas acerca del homo educandus como clave monocausal para la transformación de la sociedad.

El homo educandus en sentido normativo se sitúa, pues, como idea regulativa para el educador, no como construcción a la que haya de atenerse el sociólogo para el estudio de lo dado. Aunque al investigador no le hayan de ser ajenos el ideal posible de hombre educado, ni el de justicia social, metodológicamente quedarán fuera de su objeto, salvo como valores que de hecho estén orientando a educadores o educandos. En todo caso le inspirarán la selección de los hechos a estudiar (Weber, 1985b). Los ideales pueden orientar al estudio de los aspectos funcionales, legitimadores del sistema educativo, o de los conflictos de dominación en los que se encuadra; pero tanto el ideal de justicia como el hombre completo (homo verus) quedan fuera del objeto de la Sociología de la Educación.

4. Homo Verus.

El homo sociologicus (educatus o no) no pretende suplantar al hombre real. Tampoco metodológicamente pretende el sociólogo estar en posesión de parcialidades definitivas acerca del hombre completo o real.

Si ello fuera así, juntando verdades de la Sociología, la Psicología, la Economía, la Ciencia Política, la Pedagogía y otras ciencias humanas podría tal vez componerse el rompecabezas del hombre real completo.

El método científico sólo autoriza a admitir resultados provisionales contruidos sobre supuestos teóricos revisables y abstrayendo una parte de lo fenoménico.

Sólo desde supuestos hegelianos se puede decir que lo producido racionalmente en un momento dado es «la realidad», que en si misma es histórica y producida por el espíritu humano. Sin negar la fertilidad de este planteamiento, seguido por el marxismo aplicándole la famosa inversión materialista (Marx-Engels, 1970), es más acorde con el espíritu científico dominante considerar que: 1^º) el conocimiento y la realidad no son isomórficos, y 2^º) que el conocimiento nunca agota el objeto en extensión ni en profundidad.

Ambos asertos pueden extraerse de Kant, cuando distingue entre fenómenos y númenos, afirmando que los primeros son sometidos a múltiples ordenaciones constructivas desde las formas a priori del sujeto cognoscente, mientras los segundos son como un horizonte más allá de nuestras limitacio-

nes (Kant, 1970: 142 y ss). Pero, con todo, tenía razón Hegel, y la tiene ahora Kuhn, cuando señalan que los aprioris son histórico-sociales, y no trascendentales intemporales de la mente humana (Kuhn, 1980).

El homo verus no es, pues, algo a lo que la Sociología pueda aportar la parte social, y la Sociología de la Educación la parte socioeducativa: el homo sociologicus no pretende ser más que un constructo útil, teóricamente complejo, revisable, contrastable con los fenómenos... Pero nunca atrapa o representa definitivamente una parte del «ser en sí». La falibilidad impide a la Sociología, y a su rama educativa, caer en el dogmatismo; el rigor lógico le protege del irracionalismo; la contrastabilidad le evita despliegues idealistas subjetivos; y el pragmatismo la orienta hacia acontecimientos relevantes, la acerca a la realidad histórico-social, al mundo de la vida con sus problemas e interpe-laciones.

Las cuestiones filosóficas (homo educandus normativo, ideal de justicia, homo verus...) están presentes y se mueven en la trastienda metateórica, inspi-rando exploraciones fenoménicas, construcciones teóricas y sugerencias críti-cas.

5. A modo de epílogo

Los filosofemas aludidos en el último párrafo merecen ser pasados abierta- ta, continua y públicamente por el «tribunal de la razón»; y de hecho lo están siendo en revistas especializadas. Un buen ejemplo, centrado en la concep- ción de la justicia y la moral, y de las consecuencias que de ello se extraen para la educación, es el debate entre los «comunitaristas» de diversa índole (MacIntyre, Rorty, Taylor, Sandel) y los universalistas críticos o sus seguidores (Kohlberg y partidarios, que se apoyan en Rawls y en la ética discursiva).

Lo que no es tan fácil es que tales polémicas, aun puestas en lenguaje co- mún, lleguen lo suficiente al tajo de los educadores, donde la discusión está empobrecida y se reduce a menudo a detalles sobre la aplicación de la Refor- ma Educativa. Ello tiene el peligro de mantener añejas y obsoletas concep- ciones del homo educandus, que actúan como supuestos del currículum oculto, introducidos de rondón y sin el saludable enfrentamiento con la crítica.

Tanto el sociólogo como el educador han de estar, pues, al día de tales debates filosóficos³. Pero, a su vez, el filósofo no puede especular concep- tualmente sobre el homo educandus sin estar al corriente de lo que, todo lo falible y provisionalmente que se quiera, las ciencias humanas van averiguan- do sobre el homo educatus.

Estas líneas quisieran ser una invitación a un tratamiento interdisciplinar del homo educatus, y para ello comienzan señalando los límites de lo que los sociólogos pueden aportar desde su ciencia. La exposición pomenorizada de

³ Como buen artículo al respecto vid. Martínez Navarro, 1992.

algunos resultados básicos que la Sociología de la Educación está en condiciones de ofrecer, por ejemplo en torno a la cuestión de la igualdad de oportunidades educativas de la persona, podría ser objeto de otro artículo.

Referencias bibliográficas

- BAUDELOT y ESTABLET, 1975, *L'Ecole Capitaliste en France*, Maspero, París.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., 1977, *La Reproducción*, Laia, Barcelona.
- BOWLES, S. y GINTIS, H., 1985, *La instrucción escolar en la América Capitalista*, Siglo XXI, Madrid.
- DAHRENDORF, R., 1975, *Homo Sociologicus*, Akal, Madrid. V.o. 1958.
- DURKHEIM, E., 1971, *Las Reglas del Método Sociológico*, Shapire, Buenos Aires. V.o. 1895.
- FERNANDEZ ENGUIA, M., 1992, *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Barcelona.
- HABERMAS, J., 1989, *El discurso filosófico de la Modernidad*, Taurus, Madrid.
- HUME, D., 1968, *A Treatise of Human Nature*, Clarendon Press, Oxford.
- KANT, I., 1970, *Crítica de la Razón Pura*, trad. García Morente, ed. Porrúa, México. V.o. 1871.
- KUHN, T., 1980, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, FCE, México.
- MARX, K., y ENGELS, F., 1970, *La ideología alemana*, Grijalbo, Barcelona. V.o. 1846.
- MARTINEZ NAVARRO, 1992, «La polémica de Rawls con los comunitaristas», en *Sistema*, Marzo, Madrid.
- MERTON, R.K., 1959, *Social theory and social structure*, Free Press, Glencoe, Ill., 1ª ed. en 1949.
- 1967, *On Theoretical Sociology*, Free Press, Nueva York.
- TABERNER, J., y ROJAS, C., 1992, *Guía de Educación Ética. Fundamentos y Didáctica*, AED-UNICEF, Madrid. Prólogo de Victoria Camps.
- WEBER, M., -1985a, «La objetividad del conocimiento en las ciencias y la política sociales», en *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Planeta-Agostini, Barcelona. V.o. 1904.
- 1985b, «El sentido de la libertad de valoración en las ciencias sociológicas y económicas», en *ibíd.*
- YOUNG, M. (ed.), 1971, *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*, Collier MacMillan, Londres.

Diciembre 1993