

LA TEORIA EDUCACIONAL DE KARL MANNHEIM

Por ANTONIO SAN CRISTÓBAL, C. M. F., de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Karl Mannheim pertenece al grupo de sociólogos que han incursionado en el estudio de los problemas educativos. Evidentemente, Mannheim no es lo que hoy denominaríamos «un experto en educación», pero tampoco se ha propuesto llegar a serlo. Incursiona más bien en el campo de la teoría general educativa, y lo hace desde un punto de vista que es común a cuantos sociólogos aplican como él las doctrinas sociológicas a los temas de la educación. Esta apreciación no pretende disminuir en nada su poderosa y penetrante originalidad, avalada con una amplitud de conocimientos nada común. Solamente se delimita el campo doctrinal dentro del que formula su teoría.

La preocupación de Mannheim por los temas educativos aflora sólo en algunos de sus escritos sociológicos, y parece ser que es temporalmente posterior a su traslado a Inglaterra. Acaso deba ser considerada como una consecuencia de este acontecimiento. Aun cuando las ideas sociológicas de Mannheim habían adquirido una rigurosa textura durante su originaria permanencia en Alemania, el ingreso a los ambientes académicos ingleses le permite insertarse en algunas tendencias doctrinales que venían considerando el fenómeno educativo desde puntos de vista sociológicos. Adquiere de esta suerte un enriquecimiento interior en sus concepciones doctrinales y una ampliación extensiva de estas hacia temas para él todavía inexplorados.

I. NUEVOS HORIZONTES PARA LA EDUCACIÓN.

El punto de partida de toda ulterior determinación consiste en precisar los horizontes exactos del fenómeno educativo y las dimensiones que lo encuadran. En cierto modo se trata de contemplar la educación desde fuera, considerándola en su totalidad. Ya el

hecho de situarse en semejante perspectiva frente a la educación supone haberse desvinculado de ella, colocándose a distancia de la misma. De igual modo, el cambio de perspectiva indica que ha sido abandonada la concepción clásica acerca de la educación. No es ciertamente Mannheim el primero en romper las amarras que sujetaban la educación a las teorías tradicionales; antes bien, la encuentra ya libre navegando por horizontes nuevos, pues otros pensadores le habían liberado de aquellas teorías por completo. Interesa anotar esta circunstancia, tanto para señalar coincidencias doctrinales como para hacer inteligibles sus propias teorías.

Este cambio de planteamientos a que aludimos le era a Mannheim plenamente consciente: «Uno de los cambios más importantes en el campo de la educación parece ser la transformación gradual de la concepción compartimentizada de la educación, dominante en la época del *laissez-faire* hacia una concepción integral de la misma»¹. La educación había quedado reducida a un compartimento aislado cuando se reconcentra en sí misma, no sólo confiando en su propia autosuficiencia, sino, principalmente, limitándose, de hecho, a un proceso sustentado por personas. «No se puede seguir considerando a la educación como un intercambio entre dos individuos, el maestro y el discípulo; no puede seguir siendo contemplada como una relación privada y personal, sino como una parte del contexto más amplio del proceso social»².

Semejante interpretación del ámbito en que se cumple el proceso educativo no es una teoría original. En efecto, Mannheim no ha tenido más que incorporar a sus concepciones sociológicas lo que ya era patrimonio común del sociologismo educacional norteamericano, y más próximo a nuestro autor, las concepciones que pululaban en el sociologismo positivista de Durkheim. Pero, sin embargo, advertimos una nueva perspectiva en las teorías de Mannheim. La educación es un proceso ordenado a formar la personalidad del hombre. Lo cual implica que la educación se configura de acuerdo a los procesos generales por los que se forma la personalidad humana. Esto explica que Mannheim haya buscado la fundamentación última de la educación en esos otros modos generales de la formación humana, prestando más atención a estos últimos procesos que al mismo fenómeno educativo.

¹ KARL MANNHEIM: *Diagnóstico de nuestro tiempo*, pág. 78. 4.ª edición. Fondo de Cultura Económica; Colección popular, México, 1961.

² *Ibid.*, págs. 106-107; véase también *Libertad, poder y planificación democrática*, pág. 200; 2.ª edición. Fondo de Cultura Económica. Citaremos siempre esta obra: *Libertad, poder*. México, 1960.

Con la frondosidad algo asistemática que le es peculiar, ha distinguido el *concepto de la personalidad* y el *concepto sociológico de la personalidad*, a cada uno de los cuales correspondería una interpretación correlativa del proceso educativo. A pesar de lo que parecen sugerir estas ideas de la personalidad, no expresan ellas otras tantas definiciones de la misma, sino que aluden a los procesos por los que Mannheim considera que se forma la personalidad, o, si se prefiere, aluden a la personalidad formada mediante tales procesos. Pero, en todo caso, esos procesos formativos corresponden a las formas de organización social y política de la sociedad.

La diferencia entre el concepto liberal y el sociológico es para Mannheim la que existe entre una explicación precientífica y mística de la personalidad, y una explicación analítica y empírica, es decir, plenamente científica, de tales procesos³. Por este motivo, nuestro sociólogo recuerda repetidas veces los progresos de las ciencias modernas, que han fundamentado el concepto sociológico de la personalidad. Esas innovaciones científicas son para él sus creencias: se confía en ellas, las acepta sin crítica o en una simplificación esquemática y las involucra en unas fórmulas, adaptadas previamente, que le merecen validez indiscutida. Confluyen, según Mannheim, a esta nueva concepción científica, algunas ramas específicas del saber: «Por fortuna, en estas últimas décadas, se ha acumulado una gran cantidad de saber en las distintas ramas de la Psicología y la Sociología. La Psicología infantil, la Psicología educativa, la Criminología, la Psicología experimental y el Psicoanálisis han reunido un gran depósito de materiales susceptibles de coordinación e integración en una ciencia de la conducta humana. La Sociología ha contribuido asimismo, desde otro

³ *Ensayos sobre Sociología y Psicología social*, págs. 304-305; Fondo de Cultura Económica. México, 1963; citaremos esta obra *Soc. y Psic. social*. En otro lugar escribe: «Anteriormente la tradición y la costumbre coordinaban e integraban las instituciones y las valoraciones que daban forma a la personalidad; pero, poco a poco, han dejado de actuar. Únicamente desde el momento en que hemos comprendido este hecho se han planteado en las ciencias sociales los problemas centrales relativos a la coordinación de las instituciones sociales, con objeto de moldear la conducta en forma deliberada. Podemos llamar a esta evolución el paso de la costumbre a la ciencia social; mientras funcionaban la costumbre y la tradición no había necesidad de contar con una ciencia social. La ciencia de la sociedad surgió cuando y donde el funcionamiento automático de la sociedad dejaba de conseguir su ajuste. Resultó entonces necesario un análisis consciente de la situación y una coordinación consciente de los procesos sociales», *Libertad, poder*, páginas 194-195.

ángulo, a ese mayor conocimiento científico»⁴. Las aportaciones que la Sociología y la Psicología presentan interesan para los procedimientos educativos de manera indirecta, como presupuestos generales de «la tarea común de reconstruir la conducta humana»⁵. De esta manera reaparece veladamente el problema epistemológico básico de la fundamentación científica de la pedagogía y la educación mediante otros saberes, para el cual buscará Mannheim una solución original, aunque encuadrada dentro de los clásicos planteamientos herbatianos, como se indicará más adelante.

Mannheim alude de una manera muy general al progreso contemporáneo de la Sociología y la Psicología como ciencias de la conducta humana. Sus referencias son, sin embargo, muy genéricas, y como tales, resultan imprecisas⁶. Es más exacto cuando señala algunas teorías psicológicas y sociológicas, cuyas conclusiones ha tomado en cuenta aunque también con un alto porcentaje de imprecisión. Alude, por ejemplo, a «la Sociología, el behaviorismo, el marxismo, el freudismo»⁷. Del behaviorismo hace algunas alusiones y asimila del pragmatismo parcialmente algunas ideas importantes⁸. Poco es, de hecho, lo que asume del marxismo⁹. Utiliza el psicoanálisis freudiano para exponer la influencia del ambiente social en la formación de la personalidad¹⁰. Pero todas estas teorías no le interesan en sí mismas ni las propone en sus matices y fundamentaciones peculiares; más bien las hace decantar para depositar en sus propias obras unas conclusiones unívocas y simplificadas, que le servirán de estructura ideológica a sus propias concepciones.

Se ha aludido antes a la contraposición entre el concepto liberal de la personalidad y el concepto sociológico, porque Mannheim acostumbra a destacar sus ideas personales por contraste con aquellas otras ideas que él no profesa. Así, el concepto sociológico de la personalidad se esclarece en gran parte por la negación de

⁴ *Diagnóstico*, págs. 82-83; véanse también las págs. 82-86. De igual modo se expresa en *Libertad, poder*, pág. 199.

⁵ *Diagnóstico*, págs. 110-111.

⁶ *Libertad y planificación social*, págs. 22-34; 2.^a edición. Fondo de Cultura Económica. Citaremos *Libertad y plan social*. México, 1946.

⁷ *Soc. y Psic. social*, pág. 333.

⁸ *Ibid.*, págs. 287-288; *Libertad, poder*, págs. 259-262; *Libertad y plan social*, págs. 124 y 209 y siguientes.

⁹ *Libertad, poder*, págs. 256-258; *Libertad y plan social*, págs. 24 y siguientes.

¹⁰ *Soc. y Psic. social*, págs. 290-302; *Libertad y plan social*, páginas 220 y siguientes; *Diagnóstico*, págs. 28-30.

su contrario. Entre los elementos que definían el concepto liberal de la personalidad anota de pasada Mannheim la antigua concepción de la naturaleza humana que contiene en sí previamente todas las potencialidades ulteriores, y que alcanza su perfección en un proceso de desarrollo natural y espontáneo. Parte importante de la pedagogía contemporánea se ha nutrido de esta doctrina naturalista, amparada por pedagogos tan representativos como Rousseau y H. Spencer; pero a esa concepción naturalista del hombre se han enfrentado otras concepciones, también naturalistas, de signo evolucionista, que reconociendo la influencia determinante del ambiente social en la formación del hombre, deriva hacia un concepto sociológico de la personalidad. Como es notorio a cualquier lector, Mannheim se adhiere fervientemente a esta teoría. Hemos de decir que la acepta sin crítica ninguna. La presupone en todo caso y hace de ella uno de los conceptos básicos más importantes de la estructura doctrinal de sus obras pertenecientes al período inglés. Es notoria la influencia que a este respecto ha ejercido sobre él el pragmatismo norteamericano, hasta el punto de que a través de algunos de los fragmentos de sus obras, parece estar hablando Dewey en persona: «Teóricamente, la base de ulteriores observaciones sociológicas quedó colocada cuando a la vieja idea de los instintos inmutables e innatos sucedió una actitud de discernimiento frente a la gran plasticidad de la naturaleza humana». Ya no creemos, por ejemplo, en «instintos», tales como la agresividad o la ambición; únicamente reconocemos impulsos vagos y desorganizados en el infante, los cuales, dentro de ciertos límites, pueden adaptarse a las circunstancias ambientales, las cuales les dan forma ¹¹. No puede decirse, sin embargo, que el liberalismo acogiera como tesis oficial la primera de estas doctrinas, pues también la segunda tiene origen y ascendencia netamente liberal, como le es notorio a Mannheim en este fragmento: «...la idea de la entelequia». Según ésta, el alma es una entidad en desarrollo y la personalidad adquiere su propia forma sólo porque le es inherente desde el principio mismo. En comparación con esta rígida idea de preexistencia, el concepto evolucionista del yo (tal como prevaleció en el punto de vista típico de la época

¹¹ *Libertad, poder*, pág. 199; véase también *Soc. y Psic. social*, páginas 286-287. Esta misma idea puede encontrarse en John DEWEY: *Democracia y educación*, págs. 68-82; cap. V; núms. 2 y 3. Editorial Losada. Buenos Aires, 1946. Mannheim se cree obligado a desvanecer algunos prejuicios europeos adversos al pragmatismo norteamericano, véase *Soc. y Psic. social*, págs. 287-288.

de la ilustración y del liberalismo) es un paso importante en dirección contraria. En la idea evolucionista aunque el desarrollo descansa aún sobre el crecimiento inherente a la personalidad interviene mucho más el ambiente, ya que actúa por lo menos como un factor liberador. Ciertas potencialidades no pueden realizarse sin determinados estímulos ambientales¹². De aquí que el antagonismo entre una y otra tesis no significa todavía el antagonismo entre un concepto liberal y un concepto sociológico del hombre.

Aquella antítesis está planteada en un plano doctrinal y teórico, y contrapone puras teorías científicas acerca de la formación del hombre, sobre las que posteriormente, y de modo derivado, se va a establecer la contraposición entre el concepto liberal y el concepto sociológico del hombre. Sin embargo, hay que buscar esta contraposición tan mencionada por Mannheim en un plano diferente del estrictamente científico, y que pertenece ya al de las concepciones del mundo.

Como su nombre mismo lo indica, el concepto liberal de la personalidad expresa el concepto que acerca de la formación y sentido de la personalidad se profesaba en la época de apogeo del liberalismo. No se trata de una mera coincidencia cronológica de ese concepto de la personalidad con la concepción del mundo y de la vida peculiar al liberalismo, sino de una intrínseca y esencial conexión entre ambos. Ese concepto de la personalidad expresa la concepción del individuo, propia de la concepción general del mundo que poseía la época liberal. No constituyen, pues, un concepto científico, sino más bien constituye un concepto axiológico: es un aspecto integrante de una especial Weltanschauung. El propio Mannheim nos lo deja así a entender en el siguiente fragmento: «Cuando elogiamos a la sociedad liberal moderna diciendo que es individualista, nos referimos a un sociedad que encontró una manera de permitir la existencia de los que disientían. Pero la apreciación de la singularidad y de la desviación personal no es sino una parte de *este nuevo modo de vida*. En un nivel más profundo, la personalidad independiente representa una fuente independiente de cambios que no pueden predecirse y de creatividad en el individuo. En el plano empírico, la libertad significa liberación de la esclavitud, liberación de la represión, de la tiranía, etc. En el plano metafísico, significa más todavía: el derecho del individuo

¹² *Soc. y Psic. social*, pág. 285.

a desarrollar en sí los recursos, que son el origen del cambio y la creatividad»¹³.

En última instancia, el concepto de la personalidad es uno de esos conceptos que «están de acuerdo con las tendencias inconscientes» de cada época particular y varían con ellas: «Así, algunos de los ideales básicos de nuestra generación parecen estar aún vinculados a la filosofía del idealismo, y parecen cada vez más discutibles a medida que avanzamos en una época de lo que puede llamarse nuevo colectivismo. Mientras la época liberal tendía a sobrestimar el papel del individuo en la sociedad, la tarea de la nueva época parece consistir en formular, de un modo más completo, los aspectos sociales de los mismos problemas»¹⁴.

Cualquier concepto de la personalidad que tomemos en consideración aparece como el resultado de algunos factores determinantes. También, por consiguiente, el concepto liberal de la personalidad, definido por matices tan radicalmente individualizados, se verá favorecido por algunos factores. La investigación analítica de los mismos manifestará la autenticidad y validez del concepto de la personalidad que ellos están determinando.

Una Weltanschauung rica en matices como la de la época liberal presenta una variada gama de aspectos, que definen su peculiar concepto de la personalidad. Entre ellos señala Mannheim el siguiente: «Para completar este cuadro de la visión liberal, hay que añadir la importancia que concedía el *grande hombre*, que no es más que otra y más heroica elaboración de la idea de la autosuficiencia de la personalidad»¹⁵. Un análisis superficial de esta concepción liberal del hombre puede hacer pensar que la personalidad surge de las energías individuales de cada uno, y que esta espon-

¹³ *Libertad, poder*, págs. 260-261. Líneas más atrás escribía lo siguiente: «La importancia dada a la espontaneidad en la teoría liberal y democrática proviene del hecho de que estas dos tendencias fueron las primeras en comprender que la sociedad tiene interés en fomentar la individualidad. Ni la sociedad tribal ni la medieval, esta última continuadora en muchas formas de la tradición tribal, respetaron la individualidad», pág. 260.

¹⁴ *Soc. y Psic. social*, pág. 284.

¹⁵ *Ibid.*, pág. 285. Sigue el texto: «La teoría del grande hombre como verdadero forjador de la historia aparecerá por lo general en sociedades que ofrecen a unos pocos posibilidades de ascender rápidamente en la escala social. En consecuencia, esos tipos de sociedad serán impresionados por la aparición del hombre que se lo debe todo a sí mismo. Los *condottieri* y los grandes banqueros del Renacimiento, así como los magnates de los negocios de la época liberal, tienden siempre a interpretar su vida en términos heroicos», págs. 285-286.

tánea y autónoma eclosión de potencialidades individuales ha originado esas épocas heroicas e individualistas. Pero Mannheim sospecha que en el fondo actúan sobre la personalidad autosuficiente ciertos factores sociales que la condicionan. De un lado, «esa supervaloración heroica de las facultades del hombre prominentemente expresa los ideales de una época y no sus experiencias sometidas a prueba crítica»¹⁶; de otra parte, la personalidad individualizada no es más que el resultado de la adaptación del hombre a *mecanismos sociales* vigorosamente individualizadores entre los que destaca la libre competencia¹⁷.

La autovaloración del yo, en que se destaca la singularidad del yo a la luz de una autoestimación lúcidamente clarividente para comprender el valor de la vida interior del individuo, es otro de los matices que definen el concepto liberal de la personalidad. Se origina en una actitud mental rigurosamente introspectiva. Las mismas concepciones psicológicas y filosóficas del hombre han expresado en la época liberal las ideas de pensadores marcadamente introvertidos: «El campo de la autovaloración fue considerado, la mayor parte de las veces, por los filósofos y los psicólogos de la época liberal, como un producto exclusivo de la mente del individuo, obtenido mediante la introspección»¹⁸. Pero, por otra parte, Mannheim pretende haber descubierto algunos *factores sociales* que determinan «la aparición generalizada del tipo introvertido»; y, consiguientemente, determinarían en última instancia la autovaloración del yo¹⁹. Según este punto de vista, la introversión no deriva como una secuela de la personalidad, pues tiene un origen más radical en ciertos factores sociales. Más bien, de esta actitud introvertida, deriva un concepto autovalorativo de la personalidad.

Estos análisis del concepto liberal de la personalidad manifestaban que hay que ir profundizando hasta algunos *factores* de na-

¹⁶ Ibid., pág. 286.

¹⁷ «Un factor conocido generalmente como una fuerza social que fomenta la espontaneidad, y al cual mucha gente atribuye casi exclusivamente el poder individualizador de la época liberal, es la libre competencia. Sociológicamente hablando, la *competencia libre es un mecanismo* que obliga al individuo a adaptarse a su propia situación peculiar y a tomar la iniciativa sin esperar órdenes» (ibid., pág. 310). Más adelante aclara: «En mi opinión, la época de la ilustración, desde el Renacimiento hasta el liberalismo, no es otra cosa que el producto mental del *mecanismo social de la libre competencia y de la adaptación individual*» (ibid., pág. 311); véase también *Libertad, poder*, pág. 262 y páginas 211-218.

¹⁸ *Soc. y Psic. social*, pág. 315.

¹⁹ Ibid., págs. 320-325 y 317-319.

turaliza social para descubrir en ellos la causa condicionante y determinante de la personalidad. Pero la concepción liberal del mundo y de la vida no lo reconocían así. Esa concepción presenta la personalidad como un valor autónomo que se origina en el hombre individual y solamente en él. Casi diríamos que esta concepción liberal realiza en la personalidad una especie de reducción fenomenológica, desconectando el concepto del hombre de aquellos factores sociales que lo están determinando. «El método liberal de tratar los problemas del hombre y la sociedad, nos dirá Mannheim, consistió siempre en separar al individuo de su circunstancia social»²⁰. El resultado de este método habrá de ser una limitación y deformación puramente apariencial del concepto de la personalidad: el liberal orienta hacia sí mismo la comprensión del hombre, y, al encerrarse en una estrecha actitud introvertida, viene a resultar ciego para captar la totalidad de la personalidad humana y los factores que la condicionan. «El examen crítico de las actitudes predominantes en la época liberal revela como el hombre instruido de la pasada época del liberalismo era propenso a la introversión y la contemplación, lo cual le hacía con frecuencia ciego para el ambiente»²¹.

Por todas estas razones, Mannheim cree necesario desvalorizar el concepto liberal de la personalidad. Ese concepto, que, como se ha visto, forma parte de una Weltanschauung determinada, carece de valor científico; fragmenta la personalidad al separar al hombre de las influencias sociales del ambiente, y, en consecuencia, deforma la realidad objetiva que pretende explicar.

En la comprensión de la personalidad deben integrarse, tanto el hombre mismo como los factores sociales que lo condicionan. Así quedan mencionados ambos aspectos en esta definición dada

²⁰ *Diagnóstico*, pág. 121.

²¹ *Soc. y Psic. social*, pág. 286. «Otra raíz de la teoría del carácter autónomo del alma y de la personalidad se encuentra en el hecho de que la filosofía de la época liberal, representada por el idealismo y el romanticismo, era una filosofía de sectores intelectuales introvertidos. Particularmente en Alemania, éstos habían sido excluidos de la actividad política práctica y, por lo tanto, no había tenido nunca oportunidad para combinar la autoobservación con la acción práctica y rastrear las ramificaciones de la acción recíproca entre la mente y su ambiente social. Hay innumerables ejemplos que revelan que cuando todo un sector social es excluido de la acción política y su actitud predominante se hace introvertida y contemplativa y es transmitida a la generación más joven por nacimiento y educación, ese estado de cosas sigue siendo inconsciente y todas las influencias recibidas del ambiente general son, o bien automáticamente ignoradas o bien desvalorizadas» (ibid., página 287).

por Mannheim: «Aquí entendemos por "personalidad" aquel tipo de organización de la mente específico para cada individuo, por el cual, mediante su interacción mutua con el ambiente desarrolla un tipo de organización interior, que es único en sí mismo»²². El respeto a la individualidad expresa el valor positivo de la vieja tradición liberal a la que Mannheim desea permanecer fiel²³. Pero, al mismo tiempo, se destaca la influencia de los factores sociales en la formación de la personalidad. Evidentemente, esa definición de la personalidad está en la base de toda una teoría de la educación, ya que señala el marco general en el que se inscriben todas las influencias formadoras de la personalidad, incluyendo, por supuesto, a la misma educación. La unidad e individualidad de la personalidad conducen a la integración de todas las actividades formadoras. Por eso concluye Mannheim que «se alcanza la cúspide de las tendencias integradoras cuando se admite de plano, y no sólo en la práctica, sino en la teoría, que la educación es sólo uno de los varios medios sociales capaces de influir en la conducta humana, y que como tal, siempre sirve querámoslo o no, a un objetivo especial, tendiendo deliberadamente a la conformación o moderación de ciertos tipos humanos»²⁴.

El resultado que se alcanza desde esta nueva perspectiva de la formación de la personalidad es el concepto de *educación social*, tan predilecta a Mannheim: «Uno de los descubrimientos más decisivos de nuestra época es que la educación social es aún más poderosa que la educación formal, y que el valor educativo de una estructura social cambiante nunca ha sido suficientemente estima-

²² Ibid., pág. 301.

²³ Véase, por ejemplo, este fragmento: «Una sociedad democrática que planifica para la libertad deberá respetar sus tradiciones liberales, no dejando únicamente libres de autoritarismo las relaciones primarias y personales, sino también utilizando su autoridad para garantizar la libertad de estas. La libre elección de los compañeros y amigos personales en la vida privada, la inviolabilidad de la vida y las tradiciones familiares, el derecho de libre asociación, deberán ser protegidos frente a toda interferencia, pues son el centro de origen de las mentalidades independientes y de las personalidades con confianza en sí mismas», *Libertad, poder*, págs. 201-202. Una profesión de fe en «el desarrollo libre y la individualización en los diferentes planos del yo», angustiada ante el peligro de su posible desaparición, aparece como mensaje final de las cuatro conferencias de 1938 en Oxford; véase *Soc. y Psic. social*, página 335.

²⁴ *Diagnóstico*, págs. 80-81. En otro lugar nos presenta a la educación como una técnica social vinculada a otras técnicas sociales, véase *Libertad y plan social*, págs. 273-274.

do. Cuando hablamos de *educación social* nos referimos a la educación que resulta del hecho de que la sociedad, a través de sus relaciones y de su misma textura, está moldeando constantemente nuestra personalidad. Si tuviera que decir lo más brevemente posible lo que significa la educación, diría que ya no pensamos que la educación de la personalidad pueda emanar de un solo foco, la sala de clase, por ejemplo, sino que la personalidad es el resultado del ambiente social, y es en gran medida consecuencia de la interacción social. La tendencia más prometedora en educación es la que sustenta un punto de vista sociológico, que concede la mayor importancia al meticuloso diagnóstico del ambiente social y a la elaboración acabada de las influencias que actúan sobre él»²⁵.

Siempre que Mannheim alude a la educación social agudiza el contraste entre la concepción liberal de la educación, basada en el concepto liberal de la personalidad, y la concepción sociológica que deriva del concepto sociológico de la personalidad. El error que atribuye a las teorías educativas liberales es también aquí el mismo: su incompreensión y ceguera para apreciar las influencias formadoras de los factores sociales²⁶. La interpretación social de la educación se lleva a sus últimas consecuencias. Así, «la educación escolar únicamente es buena si incorpora en muchos de sus métodos las técnicas educativas de la vida»²⁷. Y las relaciones educativas individuales y privadas en que se apoyaba la educación liberal son tales sólo en apariencia, pues, en el fondo, «son sólo un grupo entre las numerosísimas influencias ambientales, que tienen por lo menos la misma importancia en la formación de la personalidad»²⁸.

Admiramos la prudencia con que Mannheim formula sus ideas, ya que no renuncia a admitir las limitaciones del «nuevo tipo de pensamiento» que ha hecho suyo y no ignora los «justificados argumentos de sus adversarios». Esto lo mueve a reflexionar una vez más sobre «la controversia entre el concepto liberal y el sociológico del yo» y a matizar un tanto las definiciones tajantes. «Sin embargo, cuanto más estudiamos las nuevas posibilidades de influir en el desarrollo del yo, modelando el ambiente, menos podemos negar que a su vez la nueva externación y la desmembración analítica tiende a olvidar ciertos elementos, cuya completa omisión

²⁵ *Soc. y Psic. social*, págs. 299-300; véase también *Diagnóstico*, páginas 103-111. *Libertad, poder*, págs. 195-196 y 199-200.

²⁶ *Diagnóstico*, págs. 105-106, y 81; *Libertad, poder*, pág. 200.

²⁷ *Diagnóstico*, pág. 79.

²⁸ *Soc. y Psic. social*, pág. 299.

puede ser tan peligrosa como el olvido del ambiente. Esto, quizá nos retrotraiga en cierta medida a aquel concepto de la personalidad subyacente en el pensamiento liberal. Sin embargo, no creo que la argumentación liberal salga de esta discusión en la misma forma que antes de contestar al resto del punto de vista sociológico para el estudio de la personalidad»²⁹.

Dos son las dificultades eminentemente liberales que el concepto sociológico de la personalidad no logra soslayar. De un lado hay el peligro de transferir, en un grado cada vez más amplio al ambiente, algunos factores considerados como inherentes a la personalidad, lo que implica una disminución creciente de la espontaneidad y de «las oportunidades para escoger, decidir y autodeterminarse». De otro lado, si los factores sociales determinan al sujeto, no dejan lugar para decisiones y variaciones individuales en la formación del yo³⁰.

La urgencia de estas dificultades no puede mitigarse con pequeños acomodos o con limitaciones y distinciones de detalle, tal como pretende solucionarlas Mannheim. Nuestro autor sugiere este recurso de extremada prudencia: «El personalismo democrático deberá, pues, en sus esfuerzos educativos, mantener el equilibrio en todo momento entre una convencionalización excesiva y un exceso de individualización. Deberá asumir la actitud del pianista que debe conocer el teclado y todas las reglas para tocar, pero no puede esperar jamás presentar creadoramente una obra de arte con sólo tocarla correctamente»³¹. Pero, a pesar de esta prudencia tan conciliadora, el problema teórico queda intacto. Brotan tales dificultades del núcleo del planteamiento sociológico, y sólo podrá responderse a ellas revisando dicho planteamiento en sus bases fundamentales. Lo que importa definir es qué clase de relación intercede entre el medio ambiente social y la personalidad, en qué forma determinan según esa relación los factores sociales a la misma personalidad. Parece ser que Mannheim ha advertido que el concepto sociológico de la personalidad implica el riesgo de constreñir a esta con una determinación demasiado inflexible y necesitante de parte de los factores sociales e intenta

²⁹ Ibid., pág. 329.

³⁰ Ibid., págs. 329-334. La amenaza que el concepto sociológico significa para la «espontaneidad de la personalidad» reaparece obstinadamente en la obra de Mannheim como una obsesión no reprimida con eficacia por los razonamientos conceptuales disponibles; véase *Libertad, poder*, págs. 259-262.

³¹ *Libertad, poder*, pág. 264.

liberarse de este riesgo sustituyendo toda forma de relación física entre los factores sociales y la personalidad por una especie de relación biológica semejante a la que media entre el ambiente y los organismos. En efecto, mientras que la relación física origina una determinación causal mecánica, la relación biológica dejaría abierto un amplio margen de desviaciones individuales³². De esta manera Mannheim permanece fiel a la tradición del pragmatismo norteamericano, que aceptaba como categoría fundamental del proceso educativo y de la vida en general la relación unitaria del organismo con el medio ambiente³³.

La solución propuesta apunta a salvaguardar la libertad y la responsabilidad individual en la vida personal. Son estos unos valores de tal naturaleza que atañen al puesto singular del hombre en el mundo. Ahora bien, esta singularidad del hombre no queda muy bien explicada por una mera relación biológica entre el yo y su ambiente social. En la relación entre el organismo y el medio ambiente existe una continuidad, una proximidad entre ambos términos, en virtud de la cual, el organismo se conduce *estáticamente* frente al mundo ambiente, como diría Max Scheller³⁴. En este esquema relacional hay lugar para un cierto margen de libertad e indeterminación en las reacciones individuales a los factores ambientales; pero, a la postre, el organismo sucumbe a una determinación enmarcada, al menos en los límites prefijados por la especie animal. De aquí es que si deseamos preservar la individualidad libre de la persona humana no resulte procedente encuadrar la personalidad en una relación de tipo biológico con el medio

³² Juzgamos importante consignar este largo fragmento de Mannheim: «Todos los ejemplos que mencioné se basaron en el tipo mecánico de condicionamiento que observamos por primera vez en la física. La principal limitación del concepto sociológico de planificación es que tiende a confundir el control de realidades físicas con el control de seres humanos. El control sobre objetos físicos descansa en la idea de la causalidad mecánica, que significa que a una causa bien determinada corresponde un efecto bien determinado. Pero ni aun en Biología se da la determinación absoluta; de acuerdo con su naturaleza, los organismos tienen un margen de reacciones posibles a un estímulo dado. Su respuesta al estímulo no es una reacción determinada, sino una respuesta posible. Esta variabilidad mayor en el margen de respuestas posibles conviene más aún al hombre, tanto individualmente como en grupos», *Sociología y Psicología social*, págs. 331-332; véanse en general las páginas 331-334.

³³ WILLIAM H. KILPATRICK: *Filosofía de la educación*, pág. 19. Editorial Nova. Buenos Aires, 1957.

³⁴ MAX SCHELLER: *El puesto del hombre en el cosmos*, págs. 64 y siguientes; 3.^a edición; Editorial Losada. Buenos Aires, 1957.

ambiente social. No tienen importancia aquí las ligeras variaciones individuales que pudiera adquirir la personalidad en un esquema de relación biológica al lado de los estrictos límites determinantes que le impondría el ambiente.

De otro lado, la relación biológica anula la singularidad que diferencia al hombre de los seres vivientes. El proceso formativo de la personalidad ha de ser explicado salvaguardando el puesto singular del hombre en el cosmos, y tomando como punto de partida lo que el hombre posee de más distintivo. También el hombre se encuentra en relación con el ambiente, pero su forma de vinculación con él presenta características que Zubiri ha contrapuesto magistralmente con las que se dan en el animal en relación con su ambiente. Aceptamos plenamente esta doctrina del gran maestro español: «Las potencias del animal le sitúan en estrecha relación de inmersión o articulación con las cosas. ¿Es esta la situación de las potencias humanas? Evidentemente, no. El más elemental de los actos específicamente humanos interpone, entre las cosas y nuestras acciones "un proyecto". Y esto cambia radicalmente nuestra situación respecto del animal. La situación primaria del hombre, respecto de las cosas es justamente estar "frente" a ellas. Por esto, sus acciones no son reacciones, sino "proyectos". es decir, algo que el hombre arroja sobre las cosas. La situación del animal es una inmersión en las cosas, la situación del hombre es estar *a distancia* de ellas. A distancia, pero entre ellas, no sin ellas»³⁵. En virtud de su vinculación inmediata con las cosas, estas determinan constitutivamente al animal; pero la situación de distancia y de liberación frente a las cosas, originaria del hombre, hace que él se constituya a sí mismo actuando con las cosas. La *distancia* que intercede entre las cosas y el hombre imposibilita la determinación del hombre por el ambiente. Así no es problema justificar la constitución libre de la personalidad, ya que la libertad es la constitución ontológica originaria en que se realiza la personalidad. Lo que Mannheim denomina el concepto liberal de la personalidad parece haber roto la relación del hombre con las cosas; pero, a su vez, el concepto sociológico ha tornado demasiado rígida, determinante y unívoca con la del animal, la formación del hombre en relación con las cosas. No se trata, pues, de hacer algún hueco en el concepto sociológico de la personalidad para que quepa en él alguna clase de indeterminación libre, sino rechazar

³⁵ XAVIER ZUBIRI: *Naturaleza, Historia, Dios*, pág. 342; Editorial Poblet. Buenos Aires, 1948.

el concepto sociológico en su integridad, ya que está constitutivamente impregnado de determinación y necesidad.

II. EL PROBLEMA DE LOS FINES Y DE LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN.

Toda una vigorosa tradición doctrinal, iniciada por Herbart, ha girado alrededor del problema de los fines y de los medios educativos. No interesa de momento insistir en la artificialidad de este problema. Baste con indicar que el problema está planteado y que Mannheim también ha entrado en órbita alrededor del mismo.

El problema tiene dos manifiestas proyecciones: una converge hacia planteamientos epistemológicos en los que se precisa la naturaleza y fundamentación de las ciencias educativas; otra se complace en analizar la naturaleza última de cada uno de estos dos aspectos integrantes del hecho educativo en orden a formular un concepto esencial de la educación. Mannheim sólo ha expresado algunas ideas imprecisas acerca de las derivaciones epistemológicas de este problema, y ellas no bastan para constituir una teoría coherente e integral de las ciencias educacionales. El otro aspecto del problema le atañe más directamente porque, habiendo propuesto una interpretación sociológica de la formación de la personalidad, se encuentra en condiciones de derivar de ella una teoría de los fines y de los medios del proceso educativo. Es más natural para Mannheim prodigarse en el estudio del segundo aspecto del problema que reflexionar sobre el primero. Su pensamiento de sociólogo gravitaba hacia las cosas, hacia los hechos reales, y no debemos olvidar que los fines y los medios educativos son realidades objetivas, con las que se verifica la formación del hombre. Mientras que, para ocuparse del aspecto epistemológico hay que torcer la dirección natural del pensamiento desviándolo desde los hechos hacia el saber, que el hombre formula acerca de las cosas reales. Mannheim, que reconoce la amplitud de la tarea sistemática realizable por el sociólogo en cuanto que recoge hechos e introduce un orden teórico en los mismos³⁶, manifiesta más interés en explicar los hechos educativos que en fundamentar las ciencias de tales hechos.

La teoría educacional de Mannheim acepta el supuesto básico de que la educación está integrada por unos *fines*, designados con frecuencia «objetivos», «propósitos» o «ideales», y por unos *medios*, a los que se refiere cuando habla de «técnicas». A esa teoría

³⁶ *Soc. y Psic. social*, págs. 205-214 y 215-229.

educacional le compete estudiar la naturaleza de los mismos. El método que Mannheim adopta recurre a la dialéctica con que se derivan unas de otras las más simples interpretaciones históricas. Pero hay que advertir también que esa interpretación de los medios y de los fines, enfrentados dialécticamente por Mannheim, aparece en todo momento vinculada a los conceptos fundamentales de la personalidad anteriormente expuestos. Por ello, la dialéctica del problema de los fines y de los medios se rige por la dialéctica de los conceptos de la personalidad. Y, al igual que en este caso, tampoco ahora encontramos una fiel interpretación histórica, sino más bien una exposición sistemática que simplifica los hechos y los encuadra en conceptos sobremanera esquemáticos.

La primera tesis que invoca Mannheim es la que vincula el problema de los fines y los medios con el concepto liberal de la personalidad. Repetidamente nos ha dicho que para los educadores de la era liberal «el único propósito digno de la educación consistía en el desarrollo de una personalidad independiente»³⁷. Pero el mismo valor absoluto conferido a la personalidad se transfiere a los fines y los medios educativos: «El método aislador del pensamiento liberal tendía a convertir todo elemento en un absoluto, por eso se consideraban, tanto los propósitos como las técnicas de la educación, como entidades buenas o malas por sí mismas, sin tener en cuenta su medio social»³⁸. Algunas otras referencias esporádicas al problema permiten completar el diseño de la *teoría liberal*. Se puede colegir por ellas que Mannheim alude al planteamiento clásico iniciado por Herbart, según el cual, la ciencia ética fundamentaría los fines educativos y la psicología fundamentaría los medios. Los fines éticamente fundamentados le parecen excesivamente ideales y abstractos, y de los medios nos dice que serían sobremanera subjetivos. «Para el idealismo abstracto, el desarrollo de la conciencia es realmente asunto puramente personal. Según esta opinión, el desarrollo de la personalidad moral consiste en un desarrollo puramente personal, en mejorar las potencias del yo, en aguzar la capacidad de razonar, en suprimir los prejuicios, etcétera»³⁹. «Expresándolo en términos de educación, la prepa-

³⁷ *Diagnóstico*, pág. 105.

³⁸ *Ibid.*, pág. 106. En otro lugar escribe: «La teoría de la educación liberal insistía en que los valores básicos y los objetivos de la educación tenían carácter eterno y en que el propósito final y exclusivo de la educación consistía en el fomento del libre desarrollo de la personalidad mediante el despliegue sin impedimentos de sus cualidades innatas» (*ibid.*, pág. 81).

³⁹ *Libertad, poder*, pág. 234.

ración para la moralidad que se concentre exclusivamente en *problemas psicológicos subjetivos* para tratar de despertar y desarrollar la conciencia individual, pierde contacto con la vida auténtica»⁴⁰. Otra definición de esta misma tesis liberal aparece en el siguiente largo fragmento: «El liberalismo abstracto, que considera al individuo como la única realidad, busca, naturalmente, las raíces de la responsabilidad sólo en el individuo. Aunque es notorio que no puede existir responsabilidad alguna sin el individuo, puesto que la sede de la responsabilidad es su propio corazón, se considera que se trata de algo puramente interno. El individualismo liberal extremo tiende a ver la responsabilidad como una cuestión de *intención* personal (Gesinnung) y restringir el problema social y educativo exclusivamente a la creación de actitudes adecuadas en el individuo. Podemos, sin duda, aprender algo de la *apreciación liberal de los factores psicológicos y educativos*, pero no descuidaremos el contexto social y su influencia, tal como lo subrayan sus adversarios, los objetivistas»⁴¹.

A diferencia de otros pensadores sociologistas, Mannheim conservará intacto el esquema formal de ese planteamiento iniciado por Herbart. Sus teorías educacionales tratan de adaptarse al dualismo de fines y medios de la educación, replanteando solamente lo concerniente a la naturaleza de cada uno de esos aspectos. Notamos además que su propio pensamiento se va concretando guiado por la dialéctica que él establece entre otras teorías.

Una distancia diametral separa a Mannheim de lo que él denominaba el «liberalismo abstracto». Reprocha a ese sistema la acentuación individualista que aislaba al hombre de las influencias formadoras del ambiente social⁴². Señala igualmente la ineficacia formadora de los fines ideales abstractos que esa teoría educativa propone⁴³. «Lo que sí tiene que objetar es que esta teoría

⁴⁰ Ibid., pág. 235.

⁴¹ Ibid., pág. 226.

⁴² «Esto nos enseña, además, que no podemos educar o reeducar a una persona mejorándola aisladamente, sino sólo esforzándonos en reformar al mismo tiempo el contexto social», *Libertad, poder*, pág. 227; véase también la pág. 234.

⁴³ «Nuestra estrategia, encaminada a ampliar el alcance del sentimiento de responsabilidad, deberá basarse no en la proclamación de principios abstractos, sino en la coordinación de los mismos con medidas encaminadas a suscitar la cooperación entre los grupos» (ibid., página 237). «Si una sociedad no puede reemplazar las instituciones en decadencia, que fomentan el sentimiento de responsabilidad, no puede mantener viva la responsabilidad a base de una mera inculcación y de discursos» (ibid., pág. 247).

está demasiado aislada de la historia para que pueda ser realmente útil en situaciones concretas. Cualquiera que trate de formular esos valores eternos se da cuenta muy pronto de que tienen que ser demasiado abstractos para que puedan dar forma concreta a la educación en un momento determinado»⁴⁴. El peso de estas objeciones parece haber motivado una importante modificación en el planteamiento inicial de la teoría herbatiana a juicio de Mannheim: la ineficacia de los fines abstractos induce a prescindir de los fines en el proceso educativo, y al mismo tiempo transforma en *sociales* los medios educativos, que para el liberalismo eran de naturaleza psicológica. «Ultimamente se ha manifestado la tendencia encaminada a no tomar en cuenta los ideales y subrayar la investigación realista de las situaciones sociales y su significado educativo. Es esta una sana reacción frente al idealismo abstracto, que confiaba en mejorar el carácter propagando ideas sin referirlas a su contexto social. Es, en verdad, irritante escuchar a los que en plena guerra sugieren que todo el mundo se convierta en pacifista, o a los que dicen al carnicero o al panadero, en una sociedad basada en la competencia, que deben dejar de ser egoístas y renunciar a sus beneficios»⁴⁵. Posiblemente, Mannheim no ha logrado adquirir plena conciencia del problema que esta dialéctica suscita para una epistemología de las ciencias educacionales. Acaso sólo ha querido expresar un momento particular del problema de la democratización de la cultura que tanto le preocupaba: el contraste entre los ideales culturales aristocráticos y los democráticos, que se plantea correlativamente como una preferencia antitética entre la filosofía idealista como «tradición predominante de la filosofía occidental», o la sociología a la que se inclinan las recientes tendencias del pragmatismo y del positivismo⁴⁶.

Lo que determina más eficazmente la teoría de Mannheim no es tanto la tesis del liberalismo abstracto, cuanto la reacción sociológica suscitada contra esta última. Mannheim expresa su acuerdo con la fundamentación sociológica de los medios educativos. «A su vez las técnicas educativas no se desarrollan jamás en forma aislada, sino siempre como una parte del desarrollo general de las "técnicas sociales"»⁴⁷. Pero discrepa del abandono que los soció-

⁴⁴ *Diagnóstico*, pág. 81.

⁴⁵ *Libertad, poder*, págs. 217-218; véase también la pág. 219.

⁴⁶ Véase *Ensayos de Sociología de la cultura*, págs. 318-331, especialmente las págs. 328-331; Editorial Aguilar. Madrid, 1957.

⁴⁷ *Diagnóstico*, pág. 105.

logos de la democracia hacen de los ideales educativos. Sus alegatos a favor de unos fines en la educación son vigorosos, enérgicos, y brotan de un sincero convencimiento idealista. No considera, sin embargo, posible el retorno a un idealismo abstracto, sino que propone como sustituto un «idealismo concreto» en el que los fines aparezcan también como algo sociológicamente condicionado⁴⁸. Esta tercera posición constituye la *educación social*, cuya definición anota así el propio Mannheim: «La educación social debe, pues, tomar en cuenta la influencia educativa de las *normas y mecanismos sociales*, y modificarlos para llegar a las finalidades deseadas»⁴⁹.

La fundamentación sociológica de los fines educativos que propone Mannheim está dominada, de una parte, por una concepción pragmatista del conocimiento y de la moralidad. De acuerdo a ella, los fines no son considerados como valores absolutos, sino que se modifican con los cambios sociales, «ayudando de esta suerte a resolver los problemas con que la sociedad se enfrenta»⁵⁰. Pero más decididamente aún expresa esa fundamentación el proceso dinámico, mediante el cual la sociedad inculca en el individuo un ideal de la personalidad. Este último es el punto de vista que Mannheim desarrolla con prolijo detenimiento en largos capítulos de su obra *Libertad, poder y planificación democrática*⁵¹. Para cualquier tipo de ideal social, sus componentes integrantes estarán dados siempre por estos dos elementos: «la visión del *tipo de conducta* y del *tipo de hombre* que deberá guiar todos nuestros esfuerzos educativos y sociales»⁵². Ellos aparecen dados en el hombre con la intrínseca dependencia que señalan estos textos: «La norma de la acción es, pues, parte integrante de la estructura de la personalidad»⁵³; «aquí se nos hace patente el fuerte lazo entre la conducta y el tipo de personalidad. Sin embargo, cuanto más a fondo examinamos la cuestión, más evidente resulta que la conducta integradora no es simplemente periférica, o sólo la suma de hábitos adquiridos, sino que está profundamente arraigada».

⁴⁸ *Libertad, poder*, págs. 218 y 219; *Diagnóstico*, págs. 109-110.

⁴⁹ *Libertad, poder*, pág. 217; véase también las aclaraciones complementarias de la educación social en las págs. 236 y 195-196 y en *Diagnóstico*, págs. 104-105.

⁵⁰ *Diagnóstico*, págs. 104-105 y siguientes.

⁵¹ *Libertad, poder*, págs. 219-265; cap. VIII y IX.

⁵² *Ibid.*, pág. 119.

⁵³ *Ibid.*, pág. 221.

gada en un tipo definido de estructura de la personalidad»⁵⁴. En virtud de esta compenetración de la conducta en la estructura de la personalidad, una misma es la influencia determinante de los factores sociales sobre ambos aspectos integrantes del hombre: «Los estudios modernos de psicología, antropología y sociología indican con evidencia cada vez mayor que ciertos aspectos de la conducta están condicionados por campos de actividad, métodos de participación en la vida social, y nociones predominantes acerca de una conducta social adecuada. Además, la estructura de una personalidad bien integrada corresponde a las fuerzas condicionadoras de dicha sociedad, y a la personalidad ideal, a la que trata de conformarse el individuo»⁵⁵.

La tesis de Mannheim acerca de los medios y los fines educativos no hace más que matizar, complementándola, la reacción sociológica contra el liberalismo abstracto. Se descubre en ella una acentuación de la influencia predominante de los medios de naturaleza sociológica sobre los fines: «El acondicionamiento ambiental, escribe Mannheim relatando las doctrinas de Karl Marx y G. H. Mead que hace de alguna manera suyas, no es accidental, sino que forma parte constitutiva de la composición y estructura de la personalidad»⁵⁶. «El acondicionamiento a que alude está ejercido por *mecanismos sociales*, de tal suerte que la estructura de la personalidad, fin educacional, se subordina enteramente a esos *medios* educativos. Sin renunciar en nada a lo medular de la reacción sociologista, Mannheim no ha tenido más que deducir que la influencia «de las situaciones sociales y su significado educativo»⁵⁷. Se extiende a la determinación de los fines e ideales. Esa aclaración permitirá a Mannheim elaborar su tesis de la planificación o coordinación social de la educación.

A pesar de todas sus reflexiones sobre la naturaleza de fines y medios educativos, Mannheim no aboca a una epistemología de

⁵⁴ Ibid., pág. 250, y más adelante repite: «Si recordamos ahora que el nuevo ideal de la integración democrática exige que la persona esté dispuesta a cooperar y a vivir con los demás en un mundo dinámico, queda claro que la estructura de la conducta democrática presupone la estructura de la personalidad democrática» (ibid., pág. 265).

⁵⁵ Ibid., pág. 248. «Aunque la conducta integradora está arraigada en la estructura de la personalidad, pueden inducirse socialmente las formas de integración de la personalidad, y en gran parte son estas el producto del ambiente cultural. De la sociedad obtenemos incluso las estructuras de la integración de la personalidad» (ibid., pág. 250).

⁵⁶ Ibid., pág. 256.

⁵⁷ Ibid., págs. 217-218.

las ciencias educativas, frustrando en cierto modo la progresión intrínseca del planteamiento herbartiano que conducía a la fundamentación de la Pedagogía como ciencia. En todo caso, sus limitadas referencias no bastan a constituir más que una rudimentaria «repetición» del problema epistemológico. Desde su punto de vista del *concepto sociológico de la personalidad* ha precisado las relaciones que él considera vigentes entre Sociología y Psicología. Dejándose llevar de una muy marcada tendencia al sincretismo, piensa que «ahora podemos reunir los resultados de la psicología a los de la sociología, unir el punto de vista puramente psicológico—que siempre se refiere a una personalidad abstracta—con el punto de vista sociológico, que se ocupa del hombre en su medio ambiente social»⁵⁸. Aislada una de otra, la Psicología y la Sociología, «siguen direcciones opuestas en la cadena de la causación» de la vida psíquica del individuo que ambas estudian⁵⁹. Nos dan, además, una visión parcial del hombre. Pero el concepto sociológico de la personalidad superaba las limitaciones de ambas ciencias. La Sociología estudia los mecanismos sociales, que condicionan la personalidad y, bajo este aspecto, permite rebasar el empirismo y las técnicas de mero sentido común con que en otras épocas solucionaban los problemas de la educación⁶⁰. El papel que Mannheim asigna a la Sociología queda reflejado en este fragmento: «Tropezamos también con la Sociología como un auxiliar en la tarea de coordinar la práctica educativa con las influencias que provienen de instituciones distintas de las escuelas, es decir, la familia, la iglesia, la acción benéfico-social, la opinión pública, etcétera. Vimos que sólo puede captarse el sentido auténtico de la educación si su funcionamiento se basa sobre un estudio a fondo de la conducta humana en sus aspectos sociológicos. Nos encontramos de nuevo a la sociología en calidad de elemento auxiliar en la interpretación de muchos de los conflictos y desajustes psicológicos de los individuos, pero reflejo de los desajustes presentes en su circunstancia social inmediata. Por último, la Sociología se nos mostró asimismo como una ayuda para la comprensión de las fuentes profundas de deterioro de nuestra vida moral y cultural, originadas por la desintegración de la tradición y de la estructura social dominante. En todos estos aspectos, la Sociología es en nuestra época un complemento necesario de la educación,

⁵⁸ *Ibid.*, pág. 260.

⁵⁹ *Soc y Psic. social*, págs. 261-264.

⁶⁰ *Diagnóstico*, pág. 82.

cualquiera que sea el país y cualquiera que sea el sistema social en que vivamos»⁶¹. Un *elemento auxiliar* no resuelve el problema epistemológico herbatiano de la fundamentación de la pedagogía como ciencia.

III. CIENCIA SOCIAL DE LA FORMACIÓN HUMANA.

En un pensador, como Mannheim, que utiliza tumultuosamente, bajo manifestaciones cambiantes, los conceptos estructurales de su sistema, dados como presupuestos en cada caso, sólo de un modo implícito es tarea laboriosa reconstruir la totalidad sistemática de sus doctrinas. Se habrá advertido que Mannheim no logra una fundamentación científica de la pedagogía al modo clásico del planteamiento herbatiano, aun cuando utilice los mismos conceptos categoriales de medios y fines introducidos por Herbart. No logra este objetivo porque en realidad tampoco se lo ha propuesto. Nuestro autor adopta únicamente los conceptos herbatianos de fines y medios para explicar la naturaleza profunda del fenómeno educativo, fruto de lo cual es su concepto de la *educación social*. Este concepto es el hallazgo de la *ciencia de la conducta humana*, en la que el autor integra los resultados de ciencias como la Psicología, la Sociología y la Historia⁶². Una vez determinado este objeto, el autor no pretende construir una teoría o saber científico acerca del mismo, ni siquiera encontrar en otras ciencias la fundamentación al modo herbatiano de sus elementos integrantes. La terminología que emplea resulta un tanto equívoca: habla repetidamente de *Ciencias sociales*, y nos dice de ella que «la Ciencia social proporcionará los conocimientos básicos acerca de la educación social, concepto utilizado con frecuencia, pero raras veces bien definido»⁶³. Pero esta Ciencia social no es más que un instrumento de acción, un modo eficaz de realizar la reforma de la conducta humana, adecuado a la naturaleza de la educación social; no busca el saber, sino el obrar. De lo que en ella se esboza «surge un camino hacia la comprensión de las nuevas técnicas para influir

⁶¹ Ibid., págs. 85-86.

⁶² Véase *Libertad, poder*, pág. 199. La *ciencia de la conducta humana* ha remontado con mucho el concepto clásico de la sociología en sus tres planos metodológicos de sociología sistemática general, sociología comparada y sociología estructural, que todavía esbozaba Mannheim en el año 1936; véase su trabajo *El lugar de la sociología*, publicado en *Soc. y Psic. social*, págs. 215-229.

⁶³ *Libertad, poder*, pág. 195.

sobre la conducta humana»⁶⁴. La Ciencia social sólo es un proceso técnico, mediante el cual «conseguiremos construir un ambiente social que fomentará los rasgos de la personalidad y las actitudes deseables»⁶⁵.

El concepto de la Ciencia social aparece más claro en un fragmento que acentúa la oposición entre ella y la Pedagogía clásica. En efecto, la educación social destaca las «distintas influencias ambientes» que contribuyen a la formación humana en contraposición a la pedagogía clásica que destacaba «las influencias de persona a persona». De ahí es que el ambiente social constituya «un conjunto de normas que hay que explotar para definir su significado en la educación»⁶⁶. Pues bien, la Ciencia social indica el procedimiento técnico que permite controlar conscientemente los procesos sociales para lograr modelar en forma deliberada la conducta humana de acuerdo a la estructura de la educación social. Dice así el texto a que nos referimos ahora: «Además, la cuestión que se planteará en forma permanente será la de cómo emplear estas normas ambientales en favor de la educación democrática, sin la aplicación de métodos totalitarios. La Ciencia social, al sustituir las tradiciones inservibles, ayudará a la planificación democrática en tres direcciones; aclarará: 1) la idea democrática de la coordinación en contraste con la regimentación totalitaria; 2) la formación y reforma de la conducta humana, es decir, los medios sociales y psicológicos para acondicionar al hombre, y 3) el patrón de conducta democrática, conciencia y personalidad como fines de la planificación democrática»⁶⁷.

Hay en esta concepción de la Ciencia social un deliberado abandono de la concepción herbatiana de la pedagogía y de los planteamientos epistemológicos que ella sustentaba. Y es importante que Mannheim haga suya «la transformación en los caracteres de la moderna práctica educativa» de que habla en *Diagnóstico de nuestro tiempo*⁶⁸. Desde este nuevo punto de partida, que es la educación social, se han originado tendencias diametralmente opuestas. Señalemos como empresa de mayor audacia la que E. Kriek llevó a cabo para construir una *ciencia pura de la educación*, que remontaba toda la tradición herbatiana de fundamentar la pedagogía como ciencia a partir de los fines y medios de la educación. Desde

⁶⁴ Ibid., pág. 198.

⁶⁵ Ibid., pág. 200.

⁶⁶ Ibid., pág. 195.

⁶⁷ Ibid., págs. 195-196.

⁶⁸ Véase *Diagnóstico*, págs. 78-81.

este mismo punto de partida, que es la educación social, Mannheim busca sólo la adquisición de un procedimiento consciente para el empleo de las «Técnicas sociales»⁶⁹, «con objeto de moldear la conducta en forma deliberada»⁷⁰. Nuestro autor se comporta de esta suerte como un tecnólogo puro, tan puro que ni siquiera alberga la preocupación de elaborar una teoría científica de esa técnica. Pero de esta manera Mannheim ha renunciado a toda la problemática herbatiana, ya que ha renunciado al objetivo primario de Herbart, consistente en fundamentar la Pedagogía como ciencia.

La *Ciencia social* de Mannheim surge como una concepción del mundo, por oposición dialéctica a otras concepciones del mundo. «De la tesis del *laissez faire* y de la antítesis del autoritarismo rígido va naciendo gradualmente, en la esfera cultural, la síntesis de la Tercera Posición, el ideal de la planificación democrática»⁷¹. Ya la definición anteriormente anotada sugiere que la Ciencia social consiste en la planificación o coordinación democrática, y apunta a la finalidad de «crear el tipo de la personalidad democrática»⁷², por la que Mannheim siente manifiesta predilección⁷³. Por consiguiente, no constituye un empleo neutral de las técnicas sociales, sino un empleo de las mismas «como instrumento de la libertad y de la variedad»⁷⁴. Ahora bien, si insistimos tanto en el carácter axiológico y valorativo de la Ciencia social, es para evitar de una vez para siempre el riesgo de interpretarla como sinónimo de conocimiento científico. Sólo consiste en el uso consciente de las técnicas sociales al servicio del ideal democrático.

Repetidamente reprocha Mannheim al liberalismo su ceguera para los efectos formadores de la sociedad. Los liberales, por otra parte, podían confiadamente «dejar que el individuo se ajuste libremente por sí solo, sin interferencia exterior», porque los factores sociales de la época «creaban silenciosamente la norma nece-

⁶⁹ Mannheim nos ha dado esta definición de las «Técnicas sociales»: «Con la expresión "Técnicas sociales" me refiero a todos los métodos que influyen en la conducta humana, de suerte que encaja en los patrones de interacción y organización social existentes». *Libertad, poder*, página 24; véase también *Diagnóstico*, págs. 9-13; *Libertad y plan social*, págs. 241-268; ofrece la definición de técnicas sociales en la página 250 de esta obra.

⁷⁰ *Libertad, poder*, pág. 195.

⁷¹ *Ibid.*, pág. 197; *Diagnóstico*, págs. 9, 41, 195.

⁷² *Libertad, poder*, pág. 195.

⁷³ *Ibid.*, pág. 220; *Soc. y Psic. social*, pág. 277.

⁷⁴ *Diagnóstico*, págs. 13-18; *Libertad, poder*, pág. 45.

saría de conducta»⁷⁵. El error del liberalismo no radicaba, pues, en prescindir de las influencias educativas de los factores sociales, ya que ellos han actuado educativamente siempre, sino en no tener conciencia de los mismos: «no poseían la clave del ambiente social y sus influencias», nos dice Mannheim⁷⁶. Pero desde el momento en que falta esa estabilidad social, que era el presupuesto implícito del liberalismo, no podemos seguir confiando la formación humana a los ajustes individuales. Y, en efecto, Mannheim nos advierte que «cuanto más estudiamos la sociedad actual, menos podemos evitar el ver que todas las condiciones básicas de la época del liberalismo están desapareciendo, o bien transformándose en otras nuevas, y que nos hallamos ante configuraciones completamente nuevas»⁷⁷. Por tales motivos, aun cuando Mannheim acepte el ideal individualista del liberalismo, considera que este, en tanto sistema, ya no es aplicable.

Del totalitarismo como proceso de moldear la conducta humana, ha trazado vigorosas aunque rápidas descripciones. La oposición antitética de esta posición al liberalismo se indica en este fragmento en el que, por otra parte, manifiesta la estructura conceptual de su doctrina: «El hecho de que nuestras instituciones, nuestros recursos educativos y nuestras valoraciones, no son sino distintos aspectos del mismo proceso ha sido pasado por alto por los teóricos del *laissez faire*, y ha sido subrayado hasta el exceso y exagerado en la práctica por los gobiernos autoritarios»⁷⁸. La posición totalitaria controla las técnicas sociales para la conformidad⁷⁹, y «para imponer a sus conciudadanos un sistema total de valores»⁸⁰. Como medio para realizar este ideal de conformidad antagónico de «las ideas de personalidad y de individualidad»⁸¹ impone una forma de organización social que produce por su misma

⁷⁵ *Libertad, poder*, pág. 194; *Soc. y Psic. social*, págs. 281-282; *Diagnóstico*, págs. 106, 110.

⁷⁶ *Libertad, poder*, pág. 200.

⁷⁷ *Soc. y Psic. social*, pág. 278; véanse las págs. 278-282. En otro lugar, al hacer un diagnóstico de la situación presente, analiza detenidamente los «principales síntomas de la crisis»; véase *Libertad, poder*, págs. 21-38, parte primera, I. Lo mismo en el fragmento: «Algunos factores sociológicos que trastornan el proceso valorativo en la edad moderna», en *Diagnóstico*, págs. 30-42; núm. 3; II; así como también el análisis que ofrece de los factores desorganizadores de la sociedad en las partes I, II y III de *Libertad y planificación social*, págs. 43-146.

⁷⁸ *Libertad, poder*, págs. 193-194.

⁷⁹ *Soc. y Psic. social*, pág. 279.

⁸⁰ *Diagnóstico*, pág. 17; *Libertad, poder*, pág. 233.

⁸¹ *Soc. y Psic. social*, pág. 280.

estructura, la personalidad autoritaria ⁸², y emplea como recursos educativos el adoctrinamiento, la inculcación, las órdenes y las prohibiciones ⁸³. Es manifiesto que nada contraría más a Mannheim que esta forma de moldear la conducta humana, tanto en lo que respecta a su ideal como en cuanto a sus recursos educativos.

Ya que Mannheim disiente de cada una de estas dos posiciones que él enfrenta antagónicamente, se ve arrastrado a una superación dialéctica de las mismas, tal que, respetando el ideal democrático de la personalidad, tenga en cuenta la influencia formadora de los factores sociales. El resultado será lo que repetidamente denomina la *coordinación democrática*.

En la base de su sistema hay que colocar lo que él define como «una evidencia psicológica más profunda»: «La de que la personalidad es una e indivisible», o también la evidencia de «la plenitud y totalidad de la persona» ⁸⁴. De otro lado, por el método del análisis consciente de la situación, ha constado angustiosamente el proceso de desintegración que amenaza a la sociedad actual, y que repercute en una correlativa desintegración de las personalidades: «Hoy sabemos que la conducta humana y la formación de la personalidad dependen en gran medida de estas mismas instituciones. Su desintegración representa la desintegración de la personalidad. Esperamos la desorganización de la personalidad allí donde se desintegran las instituciones, porque hoy sabemos que la conducta y el carácter no son entidades abstractas en sí mismas, sino que se desarrollan primordialmente del contexto de las actividades y, en gran medida, de los patrones institucionalizados de la acción cooperativa. Esto es, si el patrón de la cooperación pierde su fuerza reguladora ya no son aceptables los controles. Pierden su vitalidad y su prestigio, de consiguiente, la conducta está llamada a desintegrarse» ⁸⁵. O, como afirma en otro lugar, «la desintegración de la personalidad corresponde, por lo general, a la desintegración de la sociedad» ⁸⁶.

Desde este punto de vista, la reintegración de la personalidad no puede lograrse sino desde donde tiene su origen, tanto para efectos perniciosos como para efectos saludables, la formación

⁸² *Libertad, poder*, pág. 251; *Diagnóstico*, pág. 17.

⁸³ *Libertad, poder*, págs. 194, 197, 204, 308.

⁸⁴ *Diagnóstico*, pág. 80.

⁸⁵ *Libertad, poder*, pág. 35. Tras de la desintegración surge como un espectro siniestro la amenaza de una vuelta a la barbarie, véase *Libertad, poder*, págs. 263-264.

⁸⁶ *Diagnóstico*, pág. 128.

de la conducta humana, «disponiendo el medio de determinada manera, particularmente el medio social»⁸⁷. Existe, pues, una correlación mutua entre lo que acaezca en la sociedad y en la personalidad humana, según se enuncia en este fragmento: «Experiencias recientes nos han mostrado el punto de partida para nuestras investigaciones, enseñándonos que tiene que haber una correlación más profunda entre la desorganización de la sociedad y la desorganización de la conducta del individuo, y aun de ciertos estratos de la mente humana y viceversa, que mientras más fuertemente está organizada una sociedad, tanto más fuertemente parecen estar integradas las formas de conducta y las correspondientes actitudes mentales»⁸⁸. De esto deduce que para neutralizar la desintegración de la personalidad habrá que recurrir a una *planificación y coordinación de los procesos sociales*. Una definición de este método aparece en las siguientes palabras: «La coordinación no significa crear hechos nuevos por órdenes burocráticas, sino el uso de las indispensables fuerzas espontáneas de la sociedad para fomentar ciertos objetivos deseables. Significa la armonización de todas las fuerzas espontáneas y vitales de la sociedad, previendo los modos como probablemente actuarán y la constante correlación de las adaptaciones necesarias»⁸⁹.

Lo que Mannheim denomina su Tercera Posición difiere del liberalismo clásico «que no cuenta con ninguna teoría acerca de la coordinación»⁹⁰. Pero además, «la reintegración democrática difiere del autoritarismo y la organización rígida por su capacidad para emplear los tipos más variados de personas mediante el desarrollo y la exploración de funciones adecuadas para cada grupo social. En esta forma, la integración no significa simplemente conformidad, tal como los conservadores querrían que creyéramos, ni significa tampoco orden a cualquier precio. Significa interdependencia ordenada y continuidad entre las instituciones humanas, cooperación, fines comunes y comprensión común, en lugar del aislamiento, la frustración y el egoísmo»⁹¹. Su ideal consiste en planificar para la libertad⁹².

⁸⁷ Continúa el texto: «El análisis completo del ambiente social, la descomposición de su totalidad en factores, es el método nuevo que salvará ese abismo en nuestros conocimientos y conducirá a un control científico del hombre por el hombre», *Soc. y Psic. social*, pág. 320.

⁸⁸ *Libertad y plan soc.*, pág. 120; véanse págs. 120-123.

⁸⁹ *Soc. y Psic. social*, pág. 283.

⁹⁰ *Libertad, poder*, pág. 196.

⁹¹ *Ibid.*, pág. 198.

⁹² *Soc. y Psic. social*, pág. 335.

Evidentemente, la coordinación ha sido concebida como un recurso para moldear indirectamente la conducta humana. Mannheim rehúye toda acción directa sobre las personas, y así prefiere prescindir de los mandatos en la mayor amplitud posible⁹³. Por el contrario, concentra su acción sobre los factores sociales, tratando de descubrir los efectos educativos de cada uno de ellos, para coordinar su influencia en orden a la consecución de objetivos deseables. Aunque Mannheim habla de una *Ciencia social* y de un control *científico* del ambiente, lo que en realidad significa no es más que la evaluación funcional de los factores sociales como medios educativos que condicionan la conducta humana. Esto es lo que trata de hacer al analizar los siguientes factores sociales: las relaciones personales y los grupos primarios⁹⁴; los grupos organizados⁹⁵; las instituciones sociales⁹⁶; los mecanismos sociales secundarios⁹⁷; la asignación de papeles, y las normas de interacción⁹⁸. Anteriormente, en *Libertad y planificación social*, había estudiado las diferentes formas de control social sobre la conducta humana, y señala los métodos directos e indirectos⁹⁹, aunque, en lo esencial, esa clasificación corresponde a los análisis ulteriores de *libertad, poder y planificación democrática*.

La teoría educacional del sociólogo Mannheim representa un progreso sustancial sobre otras teorías educacionales de orientación sociologista. Desde Durkheim hasta el brasileño Azevedo, los sociologistas han concebido la educación como un proceso de transmisión cultural de unas generaciones a otras. Cuando Kriek escribe que «la educación es la asimilación típica de los miembros a las normas y ordenaciones de la comunidad»¹⁰⁰, piensa fundamentalmente en el tesoro cultural de la sociedad con sus fines y valores, que se transmite de una generación a otra. Concebían

⁹³ Ibid., pág. 303, 334; *Diagnóstico*, págs. 114-115.

⁹⁴ *Libertad, poder*, págs. 200-204.

⁹⁵ Ibid., págs. 204-206.

⁹⁶ Ibid., págs. 206-210.

⁹⁷ Ibid., págs. 211-217.

⁹⁸ Ibid., págs. 249 y 259.

⁹⁹ *Libertad y plan soc.*, págs. 277-316.

¹⁰⁰ E. KRIECK: *Bosquejo de la ciencia de la educación*, pág. 29; Editorial Losada. Buenos Aires, 1952. A su vez escribe Azevedo: «Pero el proceso que asegura la continuidad y el desenvolvimiento de la sociedad, por la trasmisión del patrimonio social es la educación». F. DE AZEVEDO: *Sociología de la educación*, pág. 105; 4.^a edición; Fondo de Cultura Económica. México, 1958.

estos autores que la transmisión cultural se realiza primordialmente por una influencia difusa, asistemática e inintencional del mismo grupo social general, aun cuando llegue también a concentrarse en instituciones especiales que imparten la educación sistemática. Por su parte, Mannheim ha perdido totalmente de vista el concepto de transmisión del patrimonio cultural, que constituía para los sociologistas la esencia del fenómeno educativo¹⁰¹. Esta esencia se ha esfumado para él. Sólo considera en la educación el proceso causal y los factores sociales que condicionan la conducta humana. Es todo un síntoma que Mannheim sostenga que «sólo puede entenderse adecuadamente la educación si la consideramos como una de las técnicas para influir en la conducta humana y como un medio de control social»¹⁰².

A todo esto se añade otra no menor discrepancia entre la concepción de los sociologistas y la de Mannheim. De las dos formas de educación que distinguen los sociologistas: la espontánea y la sistemática, la forma de educación espontánea constituye siempre la expresión fundamental y originaria del proceso educativo; es ella la forma en que primariamente se ejerce la función social de la educación, aun cuando exista juntamente con ella la educación sistemática. En cuanto a los factores educativos, se expresaba de esta manera el sociologista Azevedo: «Pero para actuar sobre sus miembros, la sociedad se sirve: a) del conjunto de fuerzas e instituciones sociales, domésticas, políticas, económicas y religiosas, "en las cuales se ve envuelto el individuo desde la cuna hasta el sepulcro", y que ejercen sobre él una acción difusa y asistemática; b) de las escuelas y de los sistemas escolares que se organizan para realizar la "función específica" de educar por medio de una acción fuertemente concentrada y sistemática»¹⁰³. En la educación sistemática, el adulto controla conscientemente la educación organizada en un ambiente adecuado para lograr

¹⁰¹ Sospechamos que Mannheim ha relegado al pasado en el siguiente fragmento el concepto sociológico de educación como transmisión cultural: «En la sociedad del pasado era posible la transmisión de los hábitos, costumbres y concepciones del mundo, que permitían a los individuos llenar funciones en la sociedad fijadas más o menos de antemano. En una sociedad dinámica como la nuestra, sólo puede ser eficaz una educación para el cambio mismo. Esta consiste en una formación del espíritu exenta de todo dogmatismo, que capacite a la persona para levantarse por encima de la corriente de los acontecimientos en vez de dejarse arrastrar por ellos» (*Diagnóstico*, págs. 84-85).

¹⁰² *Diagnóstico*, pág. 105.

¹⁰³ F. DE AZEVEDO, pág. 119; 1. c.

objetivos deseables. Dewey pensaba que «las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente, formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros»¹⁰⁴. Pero el dominico, consciente sobre el ambiente educativo, que los sociologistas restringen a ambientes limitados como la escuela y el hogar, pudiera acaso extenderse a los ambientes sociales generales y a los factores e instituciones más amplios. Mannheim se ha dejado embriagar por este expansivo impulso de coordinar los efectos educativos de la sociedad entera. Valga este texto como testimonio: «En cuanto al primer punto hemos visto que la idea original del concepto sociológico del yo fue inspirada por el deseo de rehacer al hombre mediante la regulación de su ambiente. Vimos como esta idea, al desarrollarse, se apoderó primero de los ambientes inmediatos: el hogar, la escuela, el taller... Después, dijimos, llegó el control de unidades regionales, y, finalmente, se amplió hasta controlar la extensión total de un país, usando la nueva técnica social para regularlo todo desde el centro, desde las nuevas posiciones claves de la sociedad»¹⁰⁵.

Ahora bien, esta coordinación general de la sociedad equivale a desplazar la forma de educación formal y asistemática que ejercían inconscientemente los factores sociales y las instituciones, sustituyéndola por una forma de educación consciente y sistemática que controle los efectos educativos de todas las fuerzas sociales. A esta forma de educación consciente y sistemática se refiere en estas palabras: «La libertad planificada sólo puede realizarse manejando esas técnicas de una manera *deliberada y competente*, de tal modo que haya de *comprenderse teóricamente* toda clase de influjo que pueda ejercerse sobre los seres humanos»¹⁰⁶.

Mannheim ha perdido la confianza en la eficacia de la educación espontánea, y, en consecuencia, cuando sugiere el «paso de la costumbre a la ciencia social»¹⁰⁷, nos está invitando a renunciar a la forma de educación espontánea en la que tanto confiaban los educadores sociologistas. «Si actualmente hacemos consciente aquella labor silenciosa y reflexionamos acerca de ella, es debido a que estas influencias no organizadas están debili-

¹⁰⁴ JOHN DEWEY: *Democracia y educación*, pág. 28; véanse las páginas 28-32. Editorial Losada. Buenos Aires, 1946.

¹⁰⁵ *Soc y Psic. soc.*, pág. 330.

¹⁰⁶ *Libertad y plan soc.*, pág. 268. El subrayado es nuestro.

¹⁰⁷ *Libertad, poder*, pág. 195.

tándose y decayendo, y debido a que se están desarrollando ampliamente nuevos y más completos patrones sociales, los cuales no pueden ser controlados sin una exploración sistemática de su naturaleza»¹⁰⁸. Y en otro lugar escribe: «Los valores de aceptación general deben basarse sobre un consenso tácito o explícito. La costumbre representaba en el pasado ese consentimiento tácito, pero ahora que tiende a desaparecer y no puede ser mantenida por mucho tiempo es necesario desarrollar nuevos métodos, en los cuales jueguen su papel la persuasión, la imitación, la libre discusión y el ejemplo conscientemente aceptado»¹⁰⁹.

Las nuevas soluciones educativas que Mannheim propone afectan a las formas de educación. No parece que nuestro autor haya fundamentado una doctrina esencial acerca de la educación en sí, sino acerca de las formas de educación más adaptadas a las circunstancias sociales por él consideradas. Alguien pensará por esto que su teoría carece de validez general, y que habrá de ser revisada si retornara una situación social semejante a la del liberalismo, como es al menos teóricamente posible. Pero, en verdad, no se trata de decidirse por la forma de educación espontánea o por una coordinación sistemática de los factores sociales, pues hay que trascender más bien ambas formas de educación, ya que, como exponemos en otro lugar, no constituyen más que formas fenoménicas del proceso educativo y no expresan su esencia. Por eso parece más importante revisar los fundamentos que sustentan la doctrina de nuestro sociólogo.

Mannheim ha caído prisionero en las redes que él mismo había tendido, y es muy posible que no logre liberarse de ellas a pesar de los esfuerzos que derrocha en el empeño. La concepción pragmatista de los valores, que el autor acepta junto con otras tesis también pragmatistas como el sentido funcional del conocimiento, implica forzosamente que ellos «tengan que cambiar con el medio social»¹¹⁰. Según este criterio, las profundas transformaciones sociales acaecidas en la edad moderna, señaladas tan prolijamente por Mannheim, habrían de originar una correlativa

¹⁰⁸ Ibid., pág. 200.

¹⁰⁹ *Diagnóstico*, pág. 150.

¹¹⁰ Ibid., pág. 180. «Los códigos y las normas no son para el sociólogo fines en sí mismos, sino siempre la expresión de un juego recíproco entre el individuo y el grupo. El hecho de que las normas no sean en sí absolutas, sino que se modifiquen con los cambios del orden social ayudando de esta suerte a resolver los problemas con que la sociedad se enfrenta, no es cosa que puede ser vista desde la experiencia de un individuo aislado» (ibid., pág. 104).

inseguridad de valores. De ello ha deducido con insistencia la frustración del sistema educativo liberal para condicionar la conducta humana ¹¹¹. Por este motivo no puede confiar en las formas de educación espontánea que transmiten inconscientemente y por la *costumbre* el patrimonio cultural, ya que «se encuentran evaporados todos los valores que pudieran guiarlos» ¹¹².

Pero al mismo tiempo que profesa esta disolvente interpretación pragmatista de los valores, pretende llenar ese vacío con convicciones profundas de lo que él denomina «experiencias paradigmáticas» ¹¹³. «La nueva democracia militante habrá de desarrollarse, por tanto, una nueva actitud frente a los valores. Habrá de diferir del *laissez faire* relativista de la época anterior en la medida en que tenga el valor de llegar a un acuerdo sobre algunos valores básicos, aceptables para todo aquel que comulgue en las tradiciones de la civilización occidental» ¹¹⁴. Esos valores son principalmente: «fraternidad, ayuda mutua, decencia, justicia social, libertad, respeto por la persona» ¹¹⁵. Y puesto que la reintegración de la conducta humana ha de realizarse conscientemente por medio de la coordinación, la forma positiva de afirmar su experiencia paradigmática es la *planificación para la libertad* ¹¹⁶.

La lógica de un sistema cualquiera exige que se apliquen en todos los casos unos mismos principios al margen de consideraciones o conveniencias personales. En concreto, la concepción pragmatista de los valores aspira a ser una teoría universalmente válida. El propio Mannheim la adopta para socavar la validez de los valores aceptados en la época liberal, con el solo procedimiento de remover las condiciones sociales en las que tales valores servían de ajuste. Sin embargo, Mannheim pone todo su empeño en preservar la validez absoluta de aquellos otros valores que, como la libertad, el respeto por la persona, etc., fundamentan la democracia. Se comete aquí una incongruencia lógica manifiesta-

¹¹¹ «No es extraño, por tanto, que nuestra sociedad carezca de un trasfondo sólido de valores comunes y de todo aquello que da consistencia a un sistema social» (ibid., págs. 39-40). «El resultado es un caos moral, en donde los valores religiosos, las tradiciones familiares y los principios morales de la sociedad, pierden continuamente terreno sin ser reemplazados por otros principios» (ibid., pág. 110).

¹¹² Ibid., pág. 40.

¹¹³ Ibid., págs. 179-189.

¹¹⁴ Ibid., pág. 17.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Ibid., pág. 195.

ta, sin que valgan a desbaratarla las preferencias subjetivas del autor: en efecto, la predilección que el autor tenga por los valores de la democracia no basta para preservarlos de la influencia disolvente de la tesis pragmatista, lo mismo que no preserva a otros valores; y si fuera tan eficaz esa preferencia subjetiva para preservar algunos valores, con el mismo criterio podrían salvarse los valores de la época liberal.

Mannheim ha intentado en vano resolver esta aporía incrustada en su sistema. En una nota distingue *el punto de vista funcional de los valores y el punto de vista cualitativo de los mismos*¹¹⁷. Pero resulta que el primer punto de vista disuelve la validez universal de los valores; mientras que el segundo los confiere vigencia absoluta. ¿En qué medida pueden aplicarse simultáneamente estos dos puntos de vista a unos mismos e idénticos valores? Mannheim así lo ha intentado en este fragmento: «De todo esto se deduce, por lo menos, que las valoraciones cristianas tienen dos facetas: una corresponde al hecho de que como valores tienen que regular la conducta, y otra corresponde al hecho de que estos valores son expresión directa de una experiencia básica que no requiere ser compartida con nadie. O dicho en otra forma: los valores pueden siempre interpretarse, al mismo tiempo, como medios para acomodarse a situaciones reales y como tipos de ajuste que están dirigidos por una particular *Weltanschauung*, o sea, por unas pocas experiencias básicas que orientan ese ajuste o acomodo»¹¹⁸. Sólo le restaría a Mannheim tratar de aplicar a este fragmento el principio de contradicción.

Esta incongruente dualidad antitética de vigencia que Mannheim atribuye simultáneamente a los valores manifiesta la tendencia del autor a buscar soluciones de los problemas por la vía del eclecticismo. Ambos puntos de vista antagónicos quedan sintetizados por el autor en su concepto de la *democracia militante* que nos presenta como situado más allá del liberalismo relativista del *laissez-faire* y del totalitarismo. Pero esta síntesis no consiste ahora más que en poner juntos los dos puntos de vista discordantes: unos valores absolutos de lo que nos dice que «no es difícil ni señalarlos ni ponerse de acuerdo sobre ellos» y unos valores relativizados como parecen ser los que contenía el liberalismo, y que el propio Mannheim consideraba como conveniente dejar «a las diferencias de credo, de elección individual y de

¹¹⁷ Ibid., pág. 223, nota 1 al cap. III.

¹¹⁸ Ibid., pág. 180.

experimentación libre»¹¹⁹. Mannheim ha deducido por sí mismo las consecuencias educativas de su inconsistente transacción conciliadora. «La síntesis de estos dos principios habrá de reflejarse en nuestro sistema educativo en la medida en que aquellas virtudes básicas sobre las que domina el acuerdo hayan de inculcarse en el niño con todos los métodos educativos a nuestra disposición. Pero las cuestiones más complejas se dejarán abiertas para evitarnos los dañosos efectos del fanatismo»¹²⁰. Conducidos por este texto, hemos sido llevados hasta el problema del adoctrinamiento que tanta gravedad reviste para los pensadores liberales y pragmatistas, entre los que contamos al mismo Mannheim.

Aunque en el último fragmento citado se apela a «todos los métodos educativos a nuestra disposición», para lograr el acuerdo común de los niños sobre los valores básicos, Mannheim, como buen liberal, rechaza el procedimiento totalitario de la inculcación o adoctrinamiento directos¹²¹. Por otra parte, conocemos suficientemente en qué consiste el método de la coordinación o planificación democrática, y Mannheim recurre a él para lograr «el desarrollo de un acuerdo básico» compatible con una diferencia de valoración en asuntos secundarios.

Cualquier liberal preguntaría insistentemente si la solución anotada por Mannheim alude de hecho a la inculcación y el adoctrinamiento o, por el contrario, pretendiendo liberarse de estas prácticas antidemocráticas, reincide en ellas sin advertirlo. El problema general de la libertad y la amenaza de determinismo que contra ella puede suponer la planificación democrática preocupaba vivamente a Mannheim en la parte VI. «La libertad en la etapa de la planificación», de su obra *Libertad y planificación social*¹²². Dejamos que el propio Mannheim ofrezca la respuesta: «A primera vista puede parecer sin importancia el que planeemos el ambiente a fin de suscitar la conducta deseada, dejando la puerta abierta a las desviaciones individuales; sin embargo, ahí reside toda la diferencia. En primer lugar, tal procedimiento suscita la intervención de la parte activa del yo, que es la base

¹¹⁹ Ibid., págs. 17-18.

¹²⁰ Ibid., pág. 18.

¹²¹ «Y como la planificación democrática del sistema de valores no puede consistir en la inculcación de los mismos, una de las tareas más urgentes es la de estudiar cuidadosamente los factores que hacen funcionar el proceso espontáneo de la formación de valores» (ibid., página 41).

¹²² *Libertad y plan. soc.*, págs. 375-387.

ontológica de la libertad; en segundo lugar, proporciona la posibilidad de una libre integración y una competencia pública en cuanto a las ideas. Las innovaciones se producen en su mayor parte mediante una libre integración de tipos que se apartan de la norma, y que permanecen como tipos de disensión insignificantes fuera de la estructura social establecida y, sin embargo, aportan con frecuencia nuevas ideas y soluciones posibles en las situaciones de crisis en los cambios sociales»¹²³.

Por lo que dejan traslucir estos textos, parece ser que Mannheim pensaba haber resuelto el problema con sólo introducir un cierto ámbito donde funcione la libre elección de algunos valores. Es posible que los liberales se considerasen satisfechos con este punto, ya que al fin y al cabo Mannheim no hace otra cosa sino respetar la doctrina que ellos sostenían. Sin embargo, el problema persiste, aunque más restringido, en lo que respecta a los valores fundamentales acerca de los que desea lograr «un acuerdo básico» necesario para que subsista la democracia. Aquí ya no se trata de tolerar las «desviaciones individuales», sino de fomentar «en forma positiva el desarrollo de un acuerdo básico»¹²⁴. ¿No equivale eso a «imponer a los ciudadanos un sistema de valores»? Que se trate de un sistema total de valores, como acaece en las dictaduras, o sólo de un grupo parcial de valores como desea Mannheim para su democracia militante, es únicamente cuestión de más o menos, pero en el fondo existe siempre una imposición de valores.

Todavía encuentra Mannheim una salida que le ofrece abierta

¹²³ *Libertad, poder*, pág. 210. En otro lugar reincide en la misma solución: «Esta concentración del esfuerzo en nuestro mundo democrático no ha de conducir necesariamente a la dictadura, porque, aparte del hecho de que esta política ha de encontrarse democráticamente sostenida, existiría todavía un ámbito suficiente de experimentación y de libertad para la acción de las diversas minorías. El punto fundamental en todas estas sugerencias es que la democracia no significa necesariamente una sociedad sin forma, una sociedad sin una política sobre los valores, sino una en la cual tiene lugar de modo continuo la integración del consenso en planos diferentes» (*Diagnóstico*, pág. 46). «Como ya hemos dicho, en la etapa de la planificación la libertad sólo puede quedar garantizada si la autoridad que planifica la incorpora al plan mismo. Ya sea un individuo o un grupo, o una asamblea popular la autoridad soberana ha de estar obligada por un control democrático a dejar en su plan ancho campo para la libertad una vez que han sido coordinados los instrumentos para influir en la conducta humana: planificar para la libertad es la única forma lógica que queda de libertad» (*Libertad y plan. soc.*, pág. 385).

¹²⁴ *Diagnóstico*, pág. 45.

uno de los autores que cita su inmensa erudición: «T. H. Green ha visto ya que es compatible con una actitud progresista liberal el intervenir en la influencia ambiental en tal forma que nuestro mejor yo se sienta alentado a hallar la solución acertada»¹²⁵. Pero también esta puerta conduce a un callejón sin salida. Entre la inculcación directa y lograr el acuerdo básico mediante una influencia indirecta sobre el ambiente que habrá de condicionar la elección de los individuos, sólo intercede una diferencia de procedimiento, pero no existe una diferencia esencial en la cosa misma, pues en uno y otro caso se consigue un efecto idéntico, que es la inculcación de determinados valores.

No se piense que atribuimos a Mannheim un determinismo o adoctrinamiento que él rehusa aceptar, sino que ponemos de manifiesto una restricción a la libertad que se deduce necesariamente de sus principios. Todavía más, esa determinación de la libertad, que equivale ciertamente a un adoctrinamiento velado, la ha reconocido Mannheim bajo apariencias fenoménicas de libertad, en cualquier forma de control social que condicione la conducta humana. El propio Mannheim reconocía la identidad esencial entre los controles sociales de influencia directa y los de influencia indirecta, e incluso ha establecido unas leyes de transmutación de los controles sociales de influencia directa a indirecta o viceversa¹²⁶. Esta identidad esencial significa que bajo una influencia directa o indirecta sobre la voluntad se produce siempre el mismo efecto determinante, es decir, una misma forma de adoctrinamiento. Nuestro autor ha tenido que reconocerlo así, con una sinceridad que le ennoblece: «En estas circunstancias, el individuo puede tener la ilusión de libertad, y, sin duda, hace efectivamente sus propias adopciones. Pero desde el punto de vista sociológico, las soluciones posibles están más o menos determinadas previamente por el control social de la situación»¹²⁷.

Mannheim, como tantos otros autores, se ha enredado en las redes de un problema que inmoviliza a los mejores espíritus liberales: ¿Puede realizarse una educación para la libertad y la democracia que no incurra en la inculcación ni en el adoctrinamiento? La última respuesta que desde la posición de Mannheim puede ofrecerse a este interrogante es mantener viva la preocupación que al mismo Mannheim le desasosegaba, según nos la

¹²⁵ *Libertad, poder*, pág. 210.

¹²⁶ *Libertad y plan. soc.*, págs. 316-333.

¹²⁷ *Ibid.*, pág. 278.

describe un momento de espontaneidad: «¿Y quién planificará a los que han de trazar los planes? Mientras más pienso en esta cuestión más me obsesiona. Una cosa, sin embargo, me parece clara: la cuestión tiene un doble significado, uno religioso y quietista, y otro realista y político. En primer lugar, parece como si pudiéramos realmente conducirnos siguiendo nuestro propio plan, pero de hecho actuamos con arreglo a una ley que nos es impuesta y que está más allá de nosotros. Sin duda, podemos dirigir y dominar las fuerzas racionales e irracionales en ciertas esferas, pero pasado un cierto límite están fuera de nuestro alcance y nos dominan. Pero en su sentido realista y político esta cuestión implica que nadie planifica a los planificadores. De aquí se sigue, por consiguiente, que los planificadores sólo pueden reclutarse en grupos ya existentes. Así, pues, todo dependerá de cuál de estos grupos, con sus puntos de vista ya dados, ofrecerá la energía, la decisión y la capacidad para dirigir el vasto mecanismo social de la vida moderna. Vivimos en un mundo de problemas no resueltos; por esto será quizá menos útil dar una respuesta optimista que terminar dejando la cuestión sin resolver»¹²⁸.

¹²⁸ Ibid., págs. 80-81.