

DOCUMENTOS

El primer programa alemán de sociología de la educación

Theodor Julius Geiger (1891-1952) es considerado el padre de la sociología de la educación alemana. La relación entre la sociología y la educación fue apuntada por el herbartiano Paul Thieme, a comienzos del siglo XX. El avance de la sociología promovido por Weber, Simmel, Sombart, Spann, Tönnies y otros, permitió que en los años 20 del siglo pasado comenzaran a proliferar estudios sociológicos sobre la educación, como los que publicaron Leopold von Wiese, Wilhelm Paulsen, Ulrich Peters, Hugo Schröder y otros. A partir de estos trabajos, Theodor Geiger propuso una nueva disciplina: la sociología de la educación. En 1930 publicó un artículo titulado «Erziehung als Gegenstand der Soziologie» [Educación como objeto de la sociología], que concluía con un programa, que también servía de introducción a la disciplina. A continuación se traduce este programa pionero y se le añaden algunas notas de tipo bibliográfico.

Theodor Geiger⁹⁰

*Programa e introducción a una sociología de la educación*⁹¹

Se podría haber hecho el intento de dividir la sociología de la educación con respecto a una introducción a la sociología general. Sin embargo, resulta más correcto y más claro desarrollar la introducción desde el objeto mismo, a fin de que se entienda la sociología de la educación como una rama particular, que elabora el objeto pedagógico con métodos sociológicos.

La sociología de la educación es una rama lateral de la sociología en general y cae por ello en el ámbito de la sociología particular. Distingo:

⁹⁰ Traducción y notas: Francesc J. Hernández Dobon (Universidad de Valencia).

⁹¹ Procedencia del texto: Theodor Geiger: «Erziehung als Gegenstand der Soziologie» [Educación como objeto de la sociología], en *Die Erziehung. Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 5 Jahrg., Heft 7, Leipzig, Quelle und Meyer, 1930, pp. 405-427; artículo compilado en la serie *Soziologische Texte*, ed. Heinz Maus y Friedrich Fürstenberg, vol. VII: Theodor Geiger: Arbeiten zur Soziologie, ed. Paul Trappe, Darmstadt, Luchterhand, 1962, pp. 293-315 (el texto traducido en pp. 309-314).

A. Rama sistemática

Investiga la esencia, el proceso y las formas de socialización de la educación como realidad de validez intemporal. Se tiene que dividir en dos partes:

I. Parte general o principal

1. Resulta fundamental investigar la *esencia de la educación en general como un fenómeno social*. Una prueba de ello se encuentra en un fragmento de los dos epígrafes precedentes [de este artículo]. Se trata de tipificar y delimitar recíprocamente la educación y los procesos sociales unidos con ella. Se plantea en este punto la tarea de asegurar los conceptos (sociológicos) de la educación, la formación, la enseñanza y otros procesos grupales de adaptación mencionados más arriba.

Por ello se muestra en seguida que el objeto de las ciencias de la educación sólo puede ser por encima de todo la educación *consciente*. De lo que resulta una subdivisión:

a) La educación como función espontánea de los grupos es ya objeto de la sociología general, y lo es también desde la perspectiva de los procesos sociales complementarios. La educación tiene que ser considerada junto con el proceso de socialización e integración en los grupos. En el sistema de la sociología de la educación, esté proceso sería incluido como un proceso básico, y aquí se efectuaría un tratamiento con un acento un tanto diferente, a saber, insistiendo más en el momento auténticamente educativo, en tanto que el contexto total de la vida de los grupos pasaría más a un segundo plano.

b) La investigación de la educación como un sistema de trabajo, independizado para cumplir una función parcial, representa un capítulo particular. Con el apoyo de las indicaciones ofrecidas en los capítulos precedentes, habría que investigar más exactamente la estructura de la educación organizada y la conexión, a menudo complicada, de las instituciones educativas con el resto de la vida social.

2. *El proceso de la educación como un proceso que se realiza entre seres humanos y al que se le supone un determinado sentido*. En el epígrafe 1 se ha relacionado la sociología de la educación con la teoría general de la formación. En este segundo epígrafe se relaciona, en cambio, con la psicología social, por una parte, y con la teoría del método, por otra parte. La «educación en general» es un acontecimiento cultural, por lo que su lugar por antonomasia está en la esfera social de la vida. El *hecho educativo* social ocurre en el marco de aquel acontecimiento cultural como un caso particular. Se trata aquí, por tanto, de la investigación de las relaciones supuestamente educativas entre los seres humanos. A ello se refiere, por ejemplo, el ensayo de Luchtenberg *Übertragungsformen des Wissens* y el de Stoltenberg sobre *Kundnehmen und Kundgeben* incluidos en la antología de Scheler *Versuche zu einer Soziologie des Wissens*⁹². Está claro que los actos educativos, según su impronta y

⁹² En el año 1924, el Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften [Instituto de Investigación en Ciencias Sociales] de Colonia publicó, en el vol. 2 de sus *Schriften* [Escritos], un grueso volumen preparado por Max Scheler (1874-1928), con el título *Versuche zu einer Soziologie des Wissens* [Ensayos para una sociología del conocimiento] (Múnich: Duncker & Humblot, reimpr. Ayer Publishing, 1975). El segundo ensayo de la antología es *Übertragungsformen des Wissens* [Formas de transmisión del conocimiento] (pp. 151 y ss.), de Paul Luchtenberg (1890-1973), profesor de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Colonia (poco después en Dresde), y el cuarto de los ensayos es el breve texto *Kundnehmen und Kundgeben. Ein Beitrag zur Gesellmerklehre (Sozialphänomenologie)* [Recibir noticia y dar noticia. Una contribución a la doctrina de las informaciones sociales (Fenomenología social)] (pp. 208 ss.), de Hans Lorenz Stoltenberg, de Berlín.

su curso correspondiente, tienen que ser distintos a los principios educativos dominantes. La educación naturalista «desde el niño» se realiza con otras formas de relación que la educación humanista para los valores eternos o la educación nacionalista para la naturaleza sagrada del pueblo. El planteamiento de cuestiones del sociólogo es teórico. Se interesa por la índole condicionada de los actos educativos respecto de las formas sociales, mediante los diferentes sentidos que se supone a aquellos. El pedagogo se preguntaría de un modo distinto si establece el vínculo de una determinada intención con su acto pedagógico; si hay alguna posibilidad, mediante la ejecución del acto en una determinada forma social, esto es, mediante el establecimiento de una determinada relación, de facilitar la consecución de una intención educativa particular. De manera completamente tosca y sin tener en cuenta ninguna sutileza, el pedagogo se pregunta si se coloca a una distancia propia de una relación de dominio, de camaradería, de frialdad o de cualquier otro tipo; o si tiene que tratar a la mayoría de los pupilos como un grupo solidario o como un agregado de individuos.

Por lo tanto, si el proceso de educación es investigado como un proceso entre seres humanos, al que se le supone un determinado sentido, hay que tener presente que generalmente este sentido determinado está dado mediante la noción general de la educación, que el pedagogo varía de manera particular, de acuerdo con la respectiva ideología educativa.

II. Parte particular o descriptiva

1. Hay que plantear un análisis sociológico del *círculo vital con una función típicamente educativa*. Como tal círculo vital, en primer lugar se presenta la escuela; en cambio, la familia se presenta sólo de manera parcial, pues la familia tiene, además de la función educativa, una plétora de otras funciones. Sin embargo, en su efecto educativo, se ha de debatir aquí sólo en tanto que ella educa para el «macrocosmos del mundo», y no tanto en cuanto que educa su propio microcosmos. La educación para la familia figura más arriba, en el epígrafe A I, 1.a).

En este capítulo se trata del fenómeno de la familia y la escuela como círculo vital, es decir, como grupos sociales en los que los seres humanos están y actúan unos con otros. Si entresacáramos los problemas principales de una sociología de la escuela como círculo vital, el resultado sería:

a) La clase escolar en su estructura social variable según cada tipo de escuela y principio educativo. Esto sería lo que Hugo Schröder ha intentado⁹³, aunque, por cierto, al poner un acento excesivamente fuerte en lo psicológico, no sería capaz de llevarlo a consumación en el sentido sociológico.

⁹³ Geiger se refiere probablemente al libro de Hugo Schröder *Soziologie der Volksschulklasse. Vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder* [Sociología de las clases de la escuela popular. Sobre la vida comunitaria de los niños de la escuela popular] (Halle; Saale: M. Niemeyer, 1928). En esta obra, Schröder analizaba los procesos grupales en la escuela popular o primaria desde la perspectiva de las relaciones entre el individuo y la comunidad, que estudiaba, apoyándose en los trabajos del pedagogo y político marxista Otto Rühle (más de 20 libros sobre escuela e infancia publicados entre 1896 y 1927), según una clasificación en tres clases: proletarios, campesinos y burgueses. Un año antes, la Sección de ciencias de la educación y saberes de la juventud de la Akademie gemeinnütziger Wissenschaften de Erfurt también había publicado el opúsculo *Soziologie und Schule* [Sociología y escuela], Erfurt: K. Stenger, 1929. Schröder había comenzado estudiando el problema de los niños ilegítimos; después de los libros mencionados sobre temas educativos, los repertorios bibliográficos dan cuenta de alguna producción literaria en dialecto bajo alemán y del libro *Der Spinntrupp im deutschen Volkstum* [Los grupos de tejedores en el folclore popular] (Berlín : Deutsche Landbuchh., 1939), redactado junto con Heinrich Sohnrey, escritor que se adaptó a la ideología imperante en el momento.

Se oye a menudo caracterizar la clase escolar como «comunidad de vida». No lo es -a lo sumo se podría desear que *se convierta* en ello-. En todo caso, de entrada nunca lo es, y sería precisamente una tarea importantísima dentro de este capítulo investigar el proceso de socialización, que acaece mutuamente entre los niños recién escolarizados o entre una clase escolar existente y un niño particular recién escolarizado.

Aquí se desarrolla ante nosotros toda la problemática de la convivencia escolar de los niños, tanto las agrupaciones supuestamente relacionadas con la enseñanza, como las no relacionadas. También forma parte de esto la cuestión de la estructura social de la relación entre profesor y estudiantes, que se presenta científicamente como una *tipología de la orientación educativa*. Se sigue la cuestión de la autoadministración de los escolares, según sus funciones en la clase, según la disciplina autónoma de la escuela y según el sistema de sanciones.

La diversidad infinita de las cuestiones planteadas es incrementada mediante la inclusión de cuestiones particulares como la coeducación y las escuelas menos segregadas, así como también gracias a la diferenciación de la estructura social de la vida escolar en el marco de diferentes formas de urbanización.

b) De manera semejante, hay que analizar *la escuela como un todo*. Entonces se suscita la cuestión de la relación mutua de las clases escolares como grupos, y después la relación entre los escolares de las diferentes clases escolares, e incluso la cuestión de la estructura del cuerpo docente y sus efectos en la situación educativa del alumnado.

Rudolf Lochner ha aportado el borrador de un cuestionario en el anexo de su *Deskriptiven Pädagogik*⁹⁴, que publicó dos años más tarde en el librito *Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe*, Berlín, 1929, donde el cuestionario está algo modificado. Es totalmente cierto que con el recurso a la encuesta y al informe realizado con la ayuda profesores con una formación sociológica previa (y sólo con estos profesores) se podrían acumular inapreciables experiencias para a) y b). Sólo que, según mi opinión, no se tendría que elaborar según el cuestionario de Lochner, ya que ese cuestionario reúne 173 preguntas en una hoja, y además, una parte de las cuestiones es imposible que puedan ser contestadas de manera clara.

2. *La doctrina de las instituciones y las organizaciones de la educación* considera la forma social de aquello que tiene un supuesto sentido típicamente educativo, no tanto como círculos vitales de seres humanos, sino como *instituciones*, es decir, como *organizaciones de un objetivo y de un dispositivo que tiene que servir a su consecución*. (Este es el concepto sociológico de institución). Se pone a discusión aquí el sistema de la educación pública en su organización, en su división en las estructuras institucionales de sus elementos particulares (las escuelas). Las instituciones educativas se tienen que contemplar como aquellas formas organizativas, que representan el marco preestablecido para los círculos vitales, con una función típicamente educativa⁹⁵.

⁹⁴ Rudolf Lochner (1885-1978) publicó en 1928 su *Deskriptiven Pädagogik* [*Pedagogía descriptiva*] (Reichenberg: Gebr. Stiepel), con el expresivo subtítulo: «Líneas fundamentales y exposición de los hechos y leyes de la educación desde una perspectiva sociológica». Un año después (Geiger dice dos) apareció *Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe* [*La clase escolar como grupo social*] (Berlín: O. Schwartz, 1929), que era una guía breve para la observación e investigación de las clases escolares.

⁹⁵ La relación dinámica entre la institución escolar y el círculo vital de la escuela (funcionarios escolares, orientadores juveniles) reclama más atención en tanto que las orientaciones modernas preferirían prescribir completamente de la vida educativa el «momento coactivo rígido» de la organización («Transformación de la escuela»). (Nota de Geiger) [Con el título, *Transformación de la escuela*, había publicado Wilhelm Paulsen un libro unos años antes (*Die Überwindung der Schule: Begründung u. Darst. d. Gemeinschaftsschule*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1926), al que parece aludir el autor. Paulsen estuvo vinculado a la innovadora Escuela Rütli de Berlín.]

En este contexto habría que debatir el problema de la *escolarización*, en caso de que no se quisiera tratar comparativamente, en el ámbito internacional, en la sociología histórica de la educación.

Habría que dedicar aquí un capítulo a la *familia como institución de la sociedad*. Precisamente -y ante todo- porque la familia ha sido provista con poder pleno respecto de la educación pública, con lo que ha sido elevada legítimamente a la categoría de institución social reguladora. Por ello habría que tomar con un escrupuloso cuidado los aspectos extraordinariamente diferentes que presenta la familia como institución pública (con carácter normativo) y las familias en tanto grupos sociales reales (con carácter fáctico).

3. *La doctrina del entrelazamiento y competencia de las formas educativas sociales, unas con otras y con otras formas sociales*. En conexión con el punto 1 hay que investigar en primer lugar el encadenamiento de las formaciones sociales escolares y extraescolares en el niño y en el profesor. ¿Cómo actúan los *estratos sociales de rango* en el interior de la estructura de la clase escolar? ¿A partir de cuándo y cómo, por ejemplo, obtiene la distinción de clase el significado de una distancia categórica para los seres humanos infantiles? Quisiera observar aquí que las opiniones de Bode, Reiniger y otros⁹⁶, sobre que esta distancia categórica se expresaría en las ciudades, pero pasaría a segundo plano en el campo, detras de las relaciones armónicamente patriarcales, parecen desatinadas en su universalidad, por lo menos sobre la base de la intuición inmediata. La tesis es válida sólo para pequeñas o medianas relaciones rurales. La investigación colectiva de Leopold von Wiese sobre el pueblo⁹⁷ vuelve recientemente a confirmar que en la vida rural, como consecuencia de la proximidad espacial más estrecha, se producen unas distancias sociales significativas, más nítidas en el caso del mundo infantil, mayores que en el caso de la atmósfera impersonal de la gran ciudad, que, en general, tiene menos sentido para el concepto del rango social. En el campo, encontramos todavía una división de rangos corporativa (patrimonial), que aísla a los individuos de manera más nítida que en la división de clases.

La inclusión del niño en los vínculos sociales presentes en el mundo escolar, por una parte, y la *expansión paulatina del mundo de vida social* del niño más allá de la casa parental y de la escuela, por otra parte, se han de investigar en este contexto.

A esto pertenece la cuestión de la posición del niño entre la casa parental y la escuela, entre la pandilla juvenil y la escuela, etc.

Por ello, los compromisos típicos y los casuales se han de mantener recíprocamente de manera duradera.

Correspondería al planteamiento de cuestiones mencionado más arriba, en el punto 2, investigar la cuestión ulterior de la conexión entre la escuela como institución y el resto del mundo de vida social que resulta significativo para la escuela como tal o para el niño. Escuela e iglesia, escuela y estado, escuela y casa parental, serían las cuestiones nucleares. De estas respuestas se derivarían otras cuestiones.

⁹⁶ Rudolf Bode (1881-1970) fue un pedagogo, especializado en educación física y gimnasia rítmica, sobre las que publicó varios libros desde 1913. Max Reiniger (1879-ca. 1929) fue profesor, pedagogo y editor de la revista semestral *Die Volksschule* (desde 1912). Publicó, entre otros libros, un manual para la enseñanza de la historia.

⁹⁷ Geiger se refiere a la obra colectiva, editada por Leopold von Wiese (1876-1969), *Das Dorf als soziales Gebilde* [El pueblo como formación social]. Berlín: Duncker & Humblot, 1928, publicada en la revista trimestral *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie*, que inauguraba una colección titulada «Beiträge zur Beziehungslehre» [Contribuciones a una doctrina de las relaciones].

B. Rama histórica

Aquí no se consideraría ya, desde una posición tranquila, la obra educativa con toda la multiplicidad de sus formas de socialización, sino que se completaría la consideración mediante el enfoque de la obra educativa en el curso histórico-social. Para esto y verdaderamente sólo para esto, hay disponibles muchos trabajos previos. No necesitamos pensar más que en Paul Barth, Müller-Lyer, Kawerau o Ernst Kriek⁹⁸; además, cada historia de la educación y cada historia de la pedagogía contienen también fragmentos para este capítulo. Se trataría ante todo:

1. Establecimiento de los *tipos históricos de la educación* en su sucesión y en su conexión, según la semejanza de sus estilos, con las correspondientes estructuras sociales coetáneas.

2. En torno al establecimiento de los *tipos históricos de pensamiento educativo* y su sucesión. En el primer punto llegábamos a una sociología de lo *pedagógico*, mientras que este tendría que ver exclusivamente con una sociología de la «*pedagogía*». En torno a estas dos cuestiones girarían las siguientes:

a) ¿Cómo están determinadas la ideología y la ciencia de la educación por medio de todos los estilos sociales y mentales? Ello levantaría frecuentemente puentes con una sociología general, histórica, del conocimiento, como la que ha sido iniciada por sociólogos epistemólogos, por Max Scheler y su círculo, por una parte, o, recientemente, por Karl Mannheim, por otra parte⁹⁹.

b) ¿Cómo repercute un ideología educativa que tiene tantas influencias (lo pedagógico) sobre la praxis educativa (la pedagogía)?

Quizá habría que dedicar una sección particular a una cuestión que ya había planteada anteriormente: ¿Hasta qué punto el pensamiento vocacional pedagógico que se ha configurado crea un tipo de ser humano particular del *homo paedagogicus*, que en una situación pedagógica particular es favorable y capaz de oponer resistencia a la presión de los poderes sociales que le acometen (por ejemplo, círculos de opinión de partidos políticos, situación de clase, rutina burocrática, etc.)? ¿Y hasta qué punto, por el contrario, la ideología educativa ha sido desviada o difuminada en su especificidad pedagógica mediante poderes sociales de aquel tipo?

⁹⁸ Geiger alude a obras como *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung* [La historia de la educación en su significado sociológico e histórico-intelectual] (Leipzig: Reiland) de Paul Barth (1858-1922), cuya primera edición había sido publicada en 1911, y que conoció varias reediciones y ampliaciones (la 5ª y la 6ª, en 1925); la serie *Die Entwicklungsstufen der Menschheit* [Las fases del desarrollo de la humanidad] (Múnich: Langen) de Franz Müller-Lyer (1857-1916), compuesta de varios volúmenes sobre «El sentido de la vida y la ciencia» (vol. 1), «Fases de la cultura y líneas directrices del progreso» (vol. 2), «Sobre las formas de familia, matrimonio y parentesco» (vol. 3), «La familia» (vol. 4), «Las fases del amor» (vol. 5), etc.; también, diversos libros sobre la enseñanza de la historia y su estructura sociológica, estudios históricos y unas *Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* [Tablas sinópticas para la enseñanza y el trabajo histórico desde el comienzo de la Edad Media hasta la actualidad] (Berlín; Leipzig: Franz Schneider, 1921), habían sido publicadas por Siegfried Kawerau (1886-1934), autor también de una *Soziologische Pädagogik* [Pedagogía sociológica] (Leipzig: Quelle & Meyer, 1923); y, por último, probablemente una *Geschichte der Bildung* [Historia de la formación] (Múnich: R. Oldenburg), que había sido publicada también en 1930 por Ernst Kriek (1882-1947), quien compuso también bastantes libros sobre educación, entre ellos una muy reeditada *Erziehungs-Philosophie* [Filosofía de la educación] (Jena: E. Diederichs, 1922).

⁹⁹ Ya ha sido citada la antología de textos editada por Max Scheler, *Versuche zu einer Soziologie des Wissens* [Ensayos para una sociología del conocimiento] (véase nota 2). En 1925, Scheler publicó *Die Formen des Wissens und die Bildung* [Las formas del conocimiento y la formación] (Bonn: F. Cohen) y, al año siguiente, *Die Wissensformen und die Gesellschaft* [Las formas del saber y la sociedad] (Leipzig: Der Neue-Geist Verlag, 1926), que era un estudio sobre los problemas de la sociología del conocimiento. En 1928 había publicado su célebre *Die Stellung des Menschen im Kosmos* [El puesto del hombre en el cosmos] (Darmstadt: Otto Reichl). Un año después, Karl Mannheim publicó *Ideologie und Utopie* [Ideología y Utopía] (Bonn: F. Cohen, 1929).