

Karl Mannheim: la educación cívica

Antonio Vara Coomonte

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: La inevitable socialización de los individuos se lleva a cabo en la conciencia colectiva y aquí están los hechos objetivos que hay que constatar y explicar, lo que constituye la exigencia epistemológica de la teoría del conocimiento. Pero cuando la conciencia colectiva es "perversa" para el aprendizaje social de los individuos, ¿nos debemos limitar a describir sus hechos objetivos? Respuesta original de Mannheim: por un lado es imprescindible dicha constatación, pero por otro se impone el cambio cognitivo de esa superestructura del conocimiento, y para ello hay que reeducar a los ya educados, lo que requiere toda una planificación de técnicas sociales de intervención (podemos decir Pedagogía social). Es decir, hay que modificar la conducta social de los individuos y se impone una educación cívica.

ABSTRACT: The unavoidable socialisation of individuals takes place in the collective conscience. It is here where the objective actions that need to be confirmed and explained appear- that which constitutes the epistemological demand for the theory of knowledge. But, when the collective conscience is "perverse" in terms of the social learning of individuals, should we limit ourselves to a description of their objective actions?. An original answer by Mannheim: on the one hand, this confirmation is essential but, on the other, the cognitive change in its superstructure of knowledge prevails; therefore, it is necessary to re-educate learners, which requires a complete planning of the social techniques of supervision (we may call this Social Pedagogy). In other words, it is necessary to modify the social behaviour of individuals, and civic education is required.

1. K. Mannheim (Budapest 1893 – Londres 1947): la sociología del conocimiento.

Si hay alguien que haya escrito de *sociología del conocimiento* ese es Mannheim. Y si hay alguien que sea vivo ejemplo de aquello que ha sostenido, y popularizado, ese es él también. Al que entonces podemos aplicar su misma proposición que, de una forma muy sintética, y al mismo tiempo muy didácticamente planteada, sería: el conocimiento que asimilamos como personas, y el conocimiento que tiene una sociedad como mentalidad colectiva de una época, están *socialmente condicionados*, y ello proporciona *hechos objetivos* para el estudio de dicho conocimiento.

Mannheim aconseja especialmente reconocer *el carácter social del conocimiento* para dar auténtica validez a la “psicología del conocer”; es decir, que plantea que no hay aprendizajes estrictamente psicológicos, sino *aprendizajes sociales* que, además, se llevan a cabo en unos *marcos de conocimiento prefijados*.

Se desprende que la conciencia colectiva *conforma* el conocimiento general que una sociedad llega a tener como expresión cultural, y que *conforma* también las acciones individuales concretas que se acomodan a dicha conciencia colectiva. Se puede decir, entonces, que la conciencia colectiva actúa al modo de *el marco general de referencia* para la inexcusable socialización – educación de los individuos.

La originalidad de Mannheim que quiero destacar y resumir desde un lenguaje de hoy consiste en lo siguiente: la “teoría del conocimiento” es inevitable; o si se quiere, y para mejor entendernos, la inevitable socialización de los individuos se lleva a cabo en la conciencia colectiva; y en esto se encuentran los hechos objetivos que hay que constatar y explicar como exigencia epistemológica de dicha teoría. Pero, ¿cuando dicha conciencia colectiva es “perversa” para los individuos, nos tenemos que limitar a describir simplemente los hechos objetivos? Respuesta: Por un lado es imprescindible dicha constatación para tener un conocimiento objetivo de la realidad; pero por otro se impone el *cambio cognitivo* de esa superestructura del conocimiento no adecuada para la humanidad, y para ello hay que *reeducar a los ya educados*, lo que requiere toda una planificación de *técnicas sociales de intervención* (podemos decir Pedagogía social) en dicha conciencia colectiva. Es decir, hay que modificar la conducta social de los individuos y se impone una educación cívica.¹

Hecha la presentación general, hay que decir que la biografía de Mannheim es todo un ejemplo de “condicionamiento social de la existencia”, ya que como persona y como intelectual sufrió en sus propias carnes *la teoría “trágica” del conocimiento* que le tocó vivir, siendo las principales circunstancias: ser de origen judío; nacer en un contexto nacional en el que se implanta el socialismo real (comunismo) sin ser él un marxista muy convencido, pero una contrarrevolución de derechas le obligó al exilio; tener que vivir después, y con sus antecedentes de sangre, en la Alemania de Hitler, lo que le condujo a un segundo exilio que le llevó a Gran Bretaña. Mas dicho esto tengo que advertir de inmediato que recurro a la exposición sociobiográfica no tanto como explicación que se justifica en sí misma, sino como recurso histórico que a modo de hilo conductor me lleve al período vital que más me interesa, el de su residencia forzosa en

¹ Para ir introduciéndonos en el pensamiento de Mannheim: No es lo mismo “conocimiento” que “ideología”, y a él lo que le preocupa es anteponer lo primero a lo segundo. Pues le interesa sobre todo explicar el conocimiento existente en la esfera política (como consecuencia de la contraposición de los diversos puntos de vista políticos y de situaciones sociales), pensando que ello constituye el factor dominante de las estructuras sociales, o mejor, “superestructuras”, y de sus cambios cognitivos.

Londres después de 1933, ya que es a partir de aquí donde creo que se va a desarrollar especialmente la propuesta de Pedagogía social que me interesa exponer para esta ocasión.

Porque parto del presupuesto siguiente: Mannheim va dejando de ser sociólogo “puro” (del conocimiento, de la cultura o de la educación) hasta llegar al ámbito de la Pedagogía social (pedagogía socio – política), como consecuencia de su propia existencia y de los tiempos que vive. Dicho desde otro ángulo: las “circunstancias orteguianas” (el propio Ortega y Gasset tuvo las suyas) le inducen a abandonar el plano puramente teórico, ajustado a la exigencia epistemológica de la ciencia social, por el plano de las propuestas consecuentes para sobrevivir a la tragedia de los totalitarismos de un signo o de otro y sobre todo para prevenirla; o también, para “educar al educador” con las técnicas (sociales) más adecuadas.² Dicho con palabras más autorizadas (V. Usón Pérez, 1993, p. 83, siendo yo el que hace el subrayado): “A grandes rasgos, podría afirmarse que los escritos de Mannheim se inician en torno a una Filosofía de la Historia y de la Cultura, tienen como centro la Sociología del Conocimiento y acaban en una *Psicosociología del cambio*, correspondiendo con el triple contexto en el que se desarrolla su vida: húngaro, germano y anglosajón”

2. La sociobiografía del intelectual: la sociología del conocimiento en propia carne.

Su lugar de nacimiento y su origen le condicionan muy especialmente³: nace en Budapest en 1893 hijo de un judío húngaro y de una judía alemana. Sus estudios discurrieron entre Budapest, Berlín, París y Friburgo antes de ir a la Universidad de Heidelberg, en 1926, como profesor. De este periplo estudiantil podremos obtener las claves de su formación.

Debemos comenzar por su Budapest natal. Junto a su gran amigo y a su vez gran intelectual Lukàcs, intervino en la fundación de la *Escuela Libre de Humanidades*, en 1927, en plena juventud ambos, preocupados fundamentalmente por “la crítica elitista de la cultura”, confiando en la fuerza que el pensamiento de un grupo ilustrado como el de ellos podía tener en la regeneración de Europa.⁴

² Hay que recordar al respecto que la expresión “educar al educador” pertenece a la 3ª *Tesis de Marx sobre Feuerbach*. ,Y que acudo a ella como un recurso lingüístico. El “educador” sería la mentalidad colectiva perversa. Anticipando conocimientos: ¿no cobra así su más apremiante sentido la Pedagogía social como “educación política” al estilo de Ortega y Gasset?

³ Sabemos que la libertad hay que plantearla con arreglo a la adaptación al medio y especialmente al medio ambiente en que se nace.

⁴ Por cierto, ¿esto no nos recuerda mucho a Ortega y Gasset y a otros aquí en España?

Pero la revolución húngara de 1918 irrumpió de lleno en ese grupo intelectual, y lo fragmentó: nuestro Mannheim se negó a afiliarse al Partido Comunista, lo que sí hizo su amigo Lukàcs. Es la primera prueba de reafirmación personal de convicciones, y de no ir los dos por el mismo camino. En todo caso, ambos tienen que emigrar, y juntos, a Alemania huyendo de la represión derechista de 1920.

Lukàcs continuaría siendo un ferviente intelectual y luchador marxista, y Mannheim sería un hombre de izquierdas sin querer tener protagonismo político y dedicado a plantear la batalla en el campo académico mediante el requerimiento de la ciencia. Y al respecto le tuvo que influir mucho lo que Max Weber, su guía intelectual, había dicho y había profesado. Y sin duda conocía *El político y el científico* del maestro. En fin, Mannheim sería un buen académico primero en Friburgo, después en Heidelberg y más tarde en Frankfurt.

Como parece que su amigo y gran intelectual Lukàcs es muy importante en su vida, creo que conviene unas pinceladas de él para así mejor entender a Mannheim. Y en pocas palabras se puede decir de Lukàcs: es un reconocido filósofo y literato en el “ambiente ético y estético impregnado de mucho subjetivismo pesimista” que imperaba en el momento y que planteaba la necesidad de una renovación radical, (no podía ser menos), de la civilización moderna. Pero dio un brusco giro y del pesimismo pasó al optimismo de la revolución y se hizo comunista participando activamente en la revolución húngara de 1919. Mannheim no se quedó con los brazos cruzados, pero no “se apuntó” al Partido Comunista, y aquí comienza el distanciamiento político e intelectual. El caso es que Lukàcs llegó a ser un gran ideólogo marxista y escribió un libro de referencia, *Historia y conciencia de clase* (1923); y otros muchos, como *El asalto a la razón*, donde hace un juicio crítico muy negativo de la filosofía y la literatura contemporáneas “como decadencia cultural al servicio del imperialismo” y sin duda alguna, Mannheim encajaba en estos parámetros.

Conociendo ya quién era el amigo Lukàcs, prosigamos con la sociobiografía de Mannheim que se mantiene en la encrucijada de la lealtad a la amistad y a la dignidad a sí mismo debida y a la exigida por la Academia. Pero a propósito de Lukàcs y de academias, después de la ruptura afectiva e intelectual entre ambos, cabe preguntarse: ¿la obra de Mannheim *Ideología y utopía*, no será una contrapartida de *Historia y conciencia de clase*? Parece que sí.

Situemos ahora a Mannheim en Heidelberg, que es entonces el centro intelectual por excelencia del mundo alemán, y en parte, de la cultura europea. Ambiente intelectual que se puede resumir diciendo: el “espíritu Weber” lo invadía todo. Pues téngase en cuenta que Max Weber había muerto entonces (1920) con todos los honores y la gloria de un gran pensador, un gran académico y un gran sociólogo que había puesto a Marx en su sitio, refutándolo en

aquello que era preciso. Y, además, los familiares de Weber de la talla de su esposa Marianne Weber, y de la de su hermano Alfred Weber (que fue el director de la tesis de Mannheim) estaban considerados entre las mayores personalidades intelectuales de la ciudad. Pues bien, ese espíritu de Weber era el que orientaba y entusiasmaba a Mannheim.⁵

De la Universidad de Heidelberg nuestro autor se traslada a Frankfurt, en 1930. Pero en la primavera de 1933, ante la subida al poder de Hitler fue expulsado de la Universidad y tuvo que refugiarse – recuérdese que este es el segundo exilio- en Gran Bretaña.

Nos encontramos, pues, si no con un *outsider*, sí con un refugiado – como él se denominaría – un hombre triplemente marginal: en cuanto judío, en cuanto a emigrante (dos veces) y en cuanto hombre de cultura alemana en el mundo anglosajón, zarandeado por los avatares de la historia europea. Una característica, (la marginalidad) bastante frecuente entre los sociólogos (...). (E. Lamo de Espinosa, 1993, p. 8).⁶

En Londres es lector de Sociología en la *London School of Economics*, lugar de aposento de otro exiliado como Popper, (que por cierto, criticaría duramente a Mannheim metiéndolo en el mismo cajón de sastre que era su concepción del historicismo). Pero de este exilio en Londres interesa destacar que desde 1945 hasta su muerte en 1947, Mannheim fue profesor de Sociología y Sociología de la Educación en el *Instituto de Educación*.

Y también destacar que al final de la sociobiografía de Mannheim nos encontramos con un abandono de la rigidez epistemológica de los cánones de la sociología y una mayor incidencia en la práctica educativa, o en la Pedagogía social como educación política de las nuevas generaciones. Mannheim es al final de su vida “más educador social” que sociólogo. Las circunstancias le llevaron a ello: había que prevenir los totalitarismos que tanto condicionaron su vida, y que tanto mal causaron a la sociedad. No más totalitarismos, ni bolcheviques, ni fascistas, ni otros, y en ello también coincide con Ortega y Gasset (*La rebelión de las masas*, 1981, pp. 115 y 116):

⁵ También se interesó por Weber nuestro Ortega y Gasset, preocupado por aclararse respecto al propio concepto de sociedad y al *papel jugado por los individuos en ella*; lo mismo que Mannheim. Aunque Ortega se muestra casi provocativo hacia Weber y su planteamiento de sociología comprensiva o subjetivista, y Mannheim encuentra en ello como una especie de tabla de salvación sociológica. Véase: Ortega y Gasset (1983, p. 733): “Una vista sobre la situación del gerente o *manager* en la sociedad actual”; y también de Ortega y Gasset *El hombre y la gente*. Y el interesante estudio de Pellicani, (1998): “Ortega y Gasset y el “misterio” de la sociología”.

⁶ Haciendo comparaciones: Raimond Aron se refiere a la “mala suerte” de Ortega y Gasset, al exilio intelectual y político al que se le sometió. Pero debía decir que dichas circunstancias son las que provocan su originalidad filosófica. Todo ello, por supuesto, salvando las distancias que separan las circunstancias de Mannheim y las de Ortega.

Uno y otro - bolchevismo y fascismo – son dos seudoalboradas; no traen la mañana de mañana, sino la de un arcano día, ya usado una o muchas veces; son primitivismo. Y esto serán todos los movimientos que recaigan en al simplicidad de entablar un pugilato con tal o cual porción del pasado, en vez de proceder a su digestión

De un modo especial hay que resaltar el reconocimiento del prestigio de pedagogo social⁷ que Mannheim llegó a conquistar. Lo que significó que en 1947, poco antes de morir, se le ofreciera la Sección Europea de la UNESCO, cargo que su prematura muerte le impide ocupar.⁸ Es decir, que al final de su vida nos encontramos con el Mannheim más pedagogo que sociólogo, o si se prefiere, con un gran creyente en las posibilidades educadoras de las nuevas generaciones:

Junto a una cierta “fe” en la Sociología, se da también en Mannheim una profunda creencia en la capacidad de la Educación para reorientar los intereses y la acción, sobre todo de las nuevas generaciones, hacia los valores de la libertad y de un mundo unido. Su creciente preocupación y estudios sobre la educación, tanto de la juventud como de adultos – “*educación para la democracia*” -, le procuran un puesto en el Instituto de educación de la Universidad de Londres, en 1946. Poco antes de morir en enero de 1947, se le ofrece la dirección de la Sección Europea de la UNESCO, cargo que su prematura muerte le impide ocupar. Está convencido de que así como el *sentimiento comunitario* se ha dirigido hacia la tribu, la *polis*, o se ha manipulado hacia el nacionalismo hostil y destructor, del mismo modo puede redirigirse *hacia un mundo sin fronteras y en paz*. Se muestra esperanzado por la oportunidad histórica que brinda la ONU para coordinar la cooperación internacional y la reconstrucción, tras la guerra, de un “nuevo mundo”, de una nueva sociedad, y confía en la tarea encomendada a la UNESCO de promover un gran proyecto educativo en el ámbito mundial.” (V. Usón Pérez, 1993, p. 97, subrayado mío).

Una conclusión general se desprende del repaso de la vida intelectual de Mannheim: Se forma en los presupuestos teórico – metodológicos de los clásicos de la sociología. Pero acaba reconvertido en ferviente educador social.

Conoce los presupuestos de Durkheim, (recuérdese su estancia en París), y es consciente de la exigencia empírico – positiva de la ciencia social; y como ha quedado reflejado, conoce sobre todo los de Weber, a través del cual aprendió a refutar a Marx en aquello que era refutable.⁹ Es decir, conoce perfectamente bien al trío sociológico clásico, con lo que logra una sólida base científico - social. Pero la peculiaridad de Mannheim, su originalidad,

⁷ Intuyo que a Mannheim no le disgustaría este calificativo que le doy de Pedagogo social. ¡Porque incluso habla de “educación de adultos”! Véase: (1930): “Adult educational and the Social Sciences”, *Tutor’s Bulletin of Adult Education*, 2nd series, Nº 20: 27 – 34.

⁸ ¡Siempre envuelto en la tragedia! ¿Nos podemos imaginar la Pedagogía social que hubiera propuesto? Además, en el sueño de la ONU- UNESCO... Como el sueño de Comenio hecho realidad, ¿recuerdan?

⁹ Sin olvidar otros encuentros o conocimientos: con Heidegger, y todo lo que significa, en Friburgo. Y en Frankfurt, con las primeras actividades del *Instituto de Investigación Social* fundado por Max Horkheimer.

es que acaba fundamentándose en un “cuarteto”, pues a los tres clásicos añade a Freud, tan importante éste para sus propuestas en torno al “socioanálisis” y al diagnóstico.¹⁰

Se puede concluir su sociobiografía: es cierto que la obra de Mannheim sólo se hace comprensible mediante el recuerdo de los paradigmas en los que se ha desenvuelto la sociología clásica por excelencia, incluyendo la psicología freudiana (o como se suele decir, mediante la amalgama de los mismos). Pero no es menos cierto que en ello radica su valor, en saberse intelectual comprometido en la búsqueda de criterios de razón no dogmática que guíen su interpretación socio-política de la época y sus propuestas. En síntesis, le interesa el socioanálisis de la sociedad actual y el diagnóstico; o mejor, prescribir los remedios, educar para el futuro, para prevenir los nefastos totalitarismos y también las nefastas consecuencias del nuevo liberalismo.¹¹

3. Una aproximación a Mannheim sin prejuicios epistemológicos.

Como he dicho, la peculiaridad de Mannheim consiste en haber sido un intelectual comprometido con su tiempo, que se inicia y madura en el estudio social desde los presupuestos “rigurosos” de la epistemología, y termina más interesado en el consejo y en la práctica, (o si se quiere, utilizando la terminología francesa al uso, en la “ingeniería social”).¹² Lo que puede dar una idea equivocada y sobre todo muy confusa de él, al menos cuando se le escruta desde el “ciencismo” en torno a lo social.

Creo que el error de Mannheim consiste en haberse empeñado en estar tan ceñido a la exigencia epistemológica de la sociología. Sin duda la influencia de Weber influyó mucho. En el mundo de la filosofía no hubiera tenido problemas de reconocimiento epistemológico. Al estilo de Ortega y Gasset, por ejemplo, con el que vengo haciendo tantas comparaciones siempre que la ocasión se presta. Es como si el español se hubiera empeñado en definirse como sociólogo por haber escrito *La rebelión de las masas*.¹³ Todo depende entonces, de las

¹⁰ Carlos Lerena (1983, pp. 510 – 511) destacó la peculiaridad de dicha amalgama haciendo hincapié en lo que se refiere a la consideración que hace Mannheim de los presupuestos de Freud.

¹¹ Es muy importante esta precisión en torno al liberalismo. Para hacer más actual el discurso de Mannheim, crítico de los totalitarismos, pero también muy crítico con el nuevo liberalismo que impregnaba la sociedad de masas de entonces.

¹² Aunque hay que puntualizar y decir, ojo, no cabe confundir una “práctica por la práctica” con una “práctica debidamente orientada por la teoría”. Evidentemente es en este segundo campo en el que estoy situando a Mannheim.

¹³ Respecto a la relación Ortega y Gasset y Mannheim, me estoy limitando a apuntar unas simples notas, a las que hay que dar el valor de tal. Pero tienen también la intención de la invitación a este estudio. Una pista concreta: Mannheim cita, al menos en una ocasión que yo sepa, a Ortega y Gasset, y lo hace en *El problema de las generaciones*. Posiblemente hay más citas recíprocas, que desconozco, y de las que qui-

“claves” que se den para la interpretación, y hay que reconocer que Mannheim las dio exquisitamente sociológicas, pero las circunstancias le llevaban, y sin darse mucha cuenta, por los derroteros de la “ingeniería social”. Pero en esto reside precisamente el valor de Mannheim.

Es muy frecuente la referencia a Mannheim con el calificativo de “figura controvertida”, y ya sabemos, entonces, lo que significa: se emite este juicio desde el marco de los presupuestos epistemológicos en el quehacer positivo de la sociología, porque en su itinerario intelectual se constata el paso desde el ámbito de la “pura” teoría a la práctica social de la llamada “ingeniería social”, dando la sensación de que nos encontramos ante un autor de amalgamas.¹⁴ Lo que es cierto. Como también lo es que en ello se encuentra precisamente su interés y su peculiaridad, y que esta singularidad puede y debe ser analizada desde los mismos presupuestos epistemológicos de su sociología del conocimiento, sobre todo en su obra principal *Ideología y utopía*, publicada originalmente en 1929. Un texto que me sirve de apoyo (V. Usón Pérez, 1993, pp. 97 y 98):

Afectado por las más terribles experiencias de la Historia contemporánea, en la obra de este último período trata de dar respuestas a las dudas, a la perplejidad y a los acuciantes problemas que se plantean. (...) Según Lukács, interviene activamente en el “asalto a la razón”. Para Popper, además de enemigo de la “sociedad abierta”, representa “la miseria del historicismo”, mientras que Hayek lo señala marchando por el “camino de servidumbre”. Lo cierto es que el mérito de Mannheim reside no tanto en la oferta de soluciones, y menos definitivas, cuanto en el carácter profundamente explorador, problematizador y sugerente de sus escritos, asistemáticos y abiertos

Se puede decir que Mannheim más que haber sido olvidado por completo, se ha mantenido como una figura “controvertida” y un tanto “marginal” por las disputas epistemológicas de unos y otros en torno a él; (también desde este sentido de los compromisos teóricos le toca a Mannheim sufrir la intolerancia). Estoy de acuerdo con Emilio Lamo de Espinosa (cf. 1993, p.10), uno de los académicos españoles que más está contribuyendo a mantener vivo el interés por nuestro autor¹⁵, cuando dice que hay que rescatar a Mannheim de las malas interpretaciones de unos, los lukac-

siera tomar nota. Por otra parte, en cuanto a las claves de interpretación, hay una abundante literatura que destaca la consideración sociológica de Ortega y Gasset. Ya he dado mi punto de vista: al español le interesa sobre todo empaparse bien del significado de lo individual en el mismo concepto de sociedad.

¹⁴ Además de las amalgamas de su itinerario intelectual, Mannheim es también en muchas ocasiones puesto en entredicho por su eclecticismo respecto a los usos que hace de los clásicos que son Marx, Durkheim y Weber, con los que mantiene un permanente e inevitable encuentro con asimilación específica y concreta según las circunstancias. Personalmente creo que acaba decantándose, y sin que él sea muy consciente de ello, por el discurso “oculto” de Durkheim en su tácita intención positivista-reorganizadora de lo social, es decir, en la Pedagogía social que de ello se desprende.

¹⁵ Véase, además, Emilio Lamo de Espinosa (1992) “La crisis del positivismo clásico y los orígenes de la sociología del conocimiento en Karl Mannheim” en *Libro homenaje a Luis Rodríguez-Zúñiga*, centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, pp. 565-602, donde se encontrará una magnífica explicación de la sociología del conocimiento manheimiana en el contexto de la Alemania de Weimar.

sianos como Goldmann o Gabel para los que era un marxista "burgués", y de los otros, los positivistas como Popper, Hayeck o R. Aron para los que era un "marxista" burgués.¹⁶

En la intención de recuperar a Mannheim hay que mencionar y agradecer la ocasión del centenario de su nacimiento en 1993, (1893-1947), y destacar al respecto dos hechos, la *Reunión internacional sobre Karl Mannheim* en el ámbito del *Congreso Húngaro de Sociología* (7-10 de julio de 1993), y el "Monográfico sobre Karl Mannheim", coordinado por Emilio Lamo de Espinosa, de la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 62, Abril-Junio 1993.

Desde estas líneas se quiere hacer una invitación a continuar con el reencuentro sin prejuicios con la obra de Mannheim, para que ello redunde en una mejor valoración de su aportación sociológica y sobre todo la estrictamente pedagógica, muy insuficientemente tratada; y se quiere hacer, además, una invitación muy concreta para una consideración del autor desde el ámbito más particular de la Pedagogía social donde estoy convencido de que existe un fructífero campo a explorar, y donde yo ahora hago poco más que plantear el hecho, aunque con la mejor voluntad. Y para ello, ya lo he repetido, es preciso recuperar sobre todo al segundo Mannheim, es decir, al emigrado a Gran Bretaña en el que, sin desdeñar el valor epistemológico del período anterior, podemos encontrar lo que denomino valiosos "ensayos de filosofía social" en los que la lógica del discurso es la del intelectual que analiza el presente con honestidad y hace propuestas socio - educativas, o pedagógico – sociales que suponen una normatividad pedagógica, es decir, una Pedagogía social. Desde esta perspectiva es desde la que abordaré la dimensión de pedagogo social de Mannheim que estoy reivindicando.

4. La obra de Mannheim desde una aproximación más pedagógica.

4. 1. Ideología y utopía, y el papel de los intelectuales en la educación social.¹⁷

Correlacionando su producción teórica con su currículum biográfico, hay que decir que su gran obra, (por la que es fundamentalmente conocido y reconocido) es *Ideología y utopía*, sobre la que hay que advertir: es un conjunto de ensayos, no uniformes, unidos y publicados

¹⁶ Conviene recordar que Popper se refiere expresamente a Mannheim en dos de sus obras, *La miseria del historicismo* (1941) y *La sociedad abierta y sus enemigos* (1945), debiendo recordar respecto a estas fechas de referencia que Karl Mannheim muere en 1947 y en la misma nación, la inglesa, que también acoge como emigrante exiliado a Karl Popper, que por lo que se ve coinciden únicamente en la condición de exiliados y en el nombre. Más rodeado de intolerancia e incomprensión no se puede estar.

¹⁷ No me olvido de que en esta primera etapa de la producción de Mannheim debería incluir su trabajo *El problema de las generaciones*, publicado en 1928. Lo cito, para que sea tenido en cuenta, y por si es de interés para alguien. Está traducido al castellano por I. Sánchez de la Yncera, y publicado en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 62, 1993, lo que ha supuesto una gran aportación. Por mi parte dejo el comentario de este trabajo de Mannheim para otra ocasión

bajo forma de libro, cuya primera edición alemana es 1929, que contenía las partes segunda, tercera y cuarta de la edición actual. La primera parte de la edición que conocemos hoy fue escrita por Mannheim como introducción a la edición inglesa, publicada en Londres en 1936. Por tanto, hay que tener en cuenta, (para no perderse innecesariamente), que los diferentes capítulos fueron escritos en diferentes épocas, con su propio objetivo intelectual. Aunque no por ello hay que desdeñar el carácter unitario que el autor quiso imprimir a la selección del conjunto de los textos en torno a la “sociología del conocimiento”.

Conviene decir eso, sobre todo desde el punto de vista pedagógico, ya que creo que es de ahí de donde hay que partir para entender la temática de lo que puede llamarse “sociología de la educación en Mannheim”, por lo que este autor ha sido tan citado. Pero sin olvidar al respecto que dicha sociología es concebida como parte de la *sociología de la cultura* a la que Mannheim se refiere continuamente como marco de lo educativo.¹⁸

Lo que más le preocupa a Mannheim es comprobar que, al estar el pensamiento socialmente condicionado, los hombres tienden a ver el mundo que les rodea de una forma distinta, desde ópticas distintas, porque los hombres actúan unos con y contra otros, en grupos diversamente organizados, y mientras que lo hacen así, piensan unos con y contra otros. Estas personas, reunidas en grupos, se esfuerzan, de acuerdo con el carácter y la posición de los grupos a los que pertenecen, por cambiar la naturaleza y la sociedad que les rodea o por mantener la realidad ambiental en una condición determinada. (Mannheim, 1973, p. 6).

Es decir, en un mismo contexto social, o en un marco general formado por grupos distintos, unos grupos quieren quedarse como están, y hacen lo posible para no cambiar porque tienen sus motivaciones que esgrimen; y otros grupos quieren cambiar y hacen lo posible para conseguirlo y también exponen sus causas.

Y la existencia de dichos grupos con intereses distintos no es una abstracción, sino una realidad de este mundo, que ha de ser tenida en cuenta y valorada como generadora de pensamientos distintos y, además, encontrados.

Y ante esa evidencia, Mannheim advierte: que la sociología del conocimiento ha de tener en cuenta el pensamiento en una situación histórico – social concreta ¹⁹ donde no son los

¹⁸ Antes de nada quiero decir: voy a exponer una síntesis didáctica de lo que considero fundamental para la argumentación que desarrollo en este trabajo. Es decir, no aquilato la explicación; para ello se ha de ir a las fuentes mismas, o a fuentes indirectas, que las hay muy buenas. Por ejemplo, acudir a J. Carlos Gómez Muñoz para una adecuada interpretación hermenéutica de la teoría del conocimiento en Mannheim. Ver: K- Mannheim, (1990): *El problema de una sociología del saber*, Tecnos, Madrid, edición, traducción y estudio de J. C. Gómez Muñoz.

¹⁹ Durkheim diría que hay que partir de las condiciones de tiempo y lugar en que se sitúan los hechos educativos conforme a las necesidades de la “economía interna” de la sociedad.

individuos aislados los que realizan el pensar, sino los hombres en grupos determinados que desarrollan un estilo particular de pensamiento, en una serie infinita de respuestas (Cf. Mannheim, 1976, p. 6).

En síntesis, cada grupo social tiene su forma de pensamiento e intereses en correspondencia a su posición en la vida política y social, y actúa conforme a ellos, en la dirección que le guía su *instinto de grupo*. Evidentemente, a nuestro autor lo que le interesa es explicar ese “instinto” para comprenderlo, pero también para actuar sobre él; lo veremos.²⁰

Una pregunta obligatoria: cuando Mannheim habla de grupos sociales, ¿incluye el concepto de clase social? Respuesta: sin duda, pero con matices. Veamos (cf. J. M. González, 1979, p. 108): es el grupo es el que juega el papel de variable independiente e influyente en la sociedad. Con el término “grupo social” Mannheim no se refiere sólo a las clases sociales, como hubiera deseado el marxismo dogmático, sino también a generaciones, grupos de diferentes status o posiciones sociales, sectas, grupos profesionales, escuelas de pensamiento, etc. Sin embargo, Mannheim acaba reconociendo que “(...) de todos los grupos y unidades sociales antes mencionados, la estratificación en clases es la más importante, puesto que, en último análisis, todos los otros grupos sociales surgen y se transforman como partes de las condiciones más fundamentales de la producción y del poder”. Y continúa diciendo muy acertadamente J. M. González: Mannheim recoge el análisis de Marx de las relaciones entre superestructura ideológica e infraestructura económica, pero amplía el análisis a todos los grupos sociales, y no sólo a las clases sociales, “reduciendo así la fuerza crítica de la argumentación marxista”.

Si Marx hablaba de *opresores* y *oprimidos*, Mannheim lo hará sobre todo de *ideología* y de *utopía* como formas antitéticas de pensamiento. La ideología es mantenida por los grupos dirigentes, y la utopía por los grupos oprimidos. O mejor dicho: el pensamiento del grupo

²⁰ Hablando de “instinto”, quiero recordar que me he referido a la influencia de Freud en Mannheim. Puede ser muy interesante detenerse en otra ocasión en explicar si Mannheim emplea el sentido de “instinto de grupo” con el significado freudiano de “instinto cultural”. Creo que sí. Mas no quiero al respecto sostener ninguna postura, sino plantear simplemente la cuestión por si puede ser interesante el analizarla en otra ocasión. En *El malestar de la cultura*, Freud desarrolla la tesis de que la cultura es una expresión colectiva con un desarrollo “traumático” que descansa en la represión de lo instintivo. La cultura tiene unas tendencias destructivas que conllevan un instinto de agresión en pugna con un instinto de placer. Dice Freud: “A mi juicio, el destino de la especie humana será decidido por la circunstancia de si – y hasta qué punto – el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva emanadas del instinto de agresión y autodestrucción. En este sentido, la época actual quizá merezca nuestro particular interés. Nuestros contemporáneos han llegado a tal extremo en el dominio de las fuerzas elementales que con su ayuda les sería fácil exterminarse mutuamente hasta el último hombre” (Freud, *El malestar de la cultura*, 1968, III: 64-65. Cuando Freud habla de época actual lo está haciendo en el año 1930. La primera edición de *Ideología y utopía* de Mannheim es de 1929 que se completa con la edición inglesa de 1936.

dirigente es ideológico, pero lanza la acusación de utopía contra el grupo oprimido. Este último tiene en su pensamiento bastantes elementos utópicos y lanza a su vez la acusación de ideológico, de encubrir la realidad, al grupo dominante.

Como puede verse, Mannheim se muestra preocupado por las condiciones de existencia y el conflicto de intereses entre opresores y oprimidos, condiciones y situaciones que engendran corrientes antitéticas de pensamiento. Pero “dulcifica” el planteamiento del conflicto como luchas de clases al estilo de Marx, y emplea una terminología distinta para explicar dicho conflicto.

Mas, ante la diversidad social y el conflicto latente entre los diferentes grupos y clases sociales que tienen diferente pensamiento y, por tanto, diferente acción, Mannheim se pregunta: “¿Es posible, para los diferentes estilos de pensamiento (...) fundirse unos con otros, y someterse a una síntesis? El curso del desarrollo histórico muestra que tal síntesis es posible (...)”. (Mannheim, 1973, p. 155).

Y así hemos llegado a un punto crucial en el desarrollo de la teoría del conocimiento de Mannheim: tener en cuenta a *los intelectuales* para conseguir la dirección o rumbo de dicha síntesis de estilos de pensamiento. Por tanto, la solución de Mannheim a su propuesta de la síntesis coherente de estilos de pensamiento, es que es a la “intelligentsia” a quien corresponde la *consecución del nuevo orden*, haciendo una verdadera síntesis de los diferentes grupos sociales.

Y dicho eso, creo necesario comparar una vez más este planteamiento de Mannheim con el de Marx. Me basaré para ello en el buen intérprete de los clásicos que es I. Zeitlin (1976, p.349):

Los “desastres sociales” son sólo “inevitables” y “naturales” en determinadas circunstancias. Pero en circunstancias diferentes, los hombres pueden construir, de un modo consciente, sus sistemas económicos y sociales y así moldear su propio destino. Pero si para Marx esto suponía destruir la estructura de clases de la sociedad concediendo el papel relevante al proletariado en la construcción del nuevo orden, para Mannheim no se trata de destruir la existente estructura de clases, sino de cambiar la sociedad, lo que compete a la elite intelectual, que nuestro autor califica de “estrato relativamente no clasista que no está demasiado firmemente situado en el orden social. (Mannheim, 1973, p.157).

Los intelectuales, por tanto, debido a su posición o situación en el contexto de la estructura social de clases y grupos, son los “más aptos” para cumplir la misión pedagógica, política y pública, de realizar “la síntesis” de los diferentes estilos de pensamiento y conducir a la sociedad por “derroteros racionales”.

¿Por qué ellos? Porque no constituyen una clase social independiente, sino que forman un estrato “relativamente” no clasista, que no está demasiado imbricado en la estructura del orden social. Considera que son un estrato “desclasado”, que son, en fin, la “intelligentsia socialmente desligada” como diría Alfred Weber (Mannheim, 1973, p. 157). También se refiere a los intelectuales por su “carácter liberado de su mentalidad”.

Para comprender la posición de Mannheim sobre los intelectuales y la función de síntesis que cumplen, hay que acercarse “sin prejuicios” a la obra *Ideología y utopía*, (1973, pp. 156 y 166); pero también a otra obra muy importante del autor, *Ensayos de sociología de la cultura* (1962).²¹

4. 2. Sociología de la cultura y Diagnóstico de nuestro tiempo.

A la segunda etapa, o período inglés, corresponden principalmente las obras *Diagnóstico de nuestro tiempo*; *Libertad, poder y planificación democrática*; *Ensayos sobre sociología de la cultura*; y *Sociología*.

No he mencionado intencionadamente en esta segunda etapa la obra *Introducción a la sociología de la educación*, que en el ámbito educativo es curiosamente la más citada de Mannheim. Téngase en cuenta que no fue escrita por el propio Mannheim, sino por W. A. C. Stewart, sobre notas tomadas de un curso de Sociología de la educación que Mannheim dictó en su última época, en el *Instituto de Educación* de Londres. No podemos sino lamentar que el propio Mannheim no redactara su curso antes de morir, porque la edición de Stewart es “poco posible” debido a las contradicciones que encierra. De esta obra manejo la edición italiana de 1967, donde por cierto, no se “escamotea” que es Stewart el redactor sobre notas que dice tomadas en el curso de Mannheim, siendo muy interesante la “Introducción” que escribe (pp. 19-32) como interesante es también el “Prefazione” de Sergio de Giacinto (p. 518) por la contextualización que hace de nuestro autor.

Aunque en la *Introducción a la Sociología de la educación* a la que me acabo de referir no se encuentre un discurso del que nos podamos fiar, tenemos la suerte de poder construir dicho discurso a través de las ideas expuestas por Mannheim en su obra *Diagnóstico de nuestro tiempo*, que es donde expresamente se refiere a la educación como práctica social y a lo que es específico de la sociología de la educación de acuerdo con los presupuestos teórico – prácticos en los que nuestro autor se desenvuelve.

Pero hay que decir que la obra *Diagnóstico de nuestro tiempo* no es la única, aunque sí la principal, en la que Mannheim nos habla de la educación como práctica social y de sociología de la educación. El discurso educativo se completa con *Ensayos sobre sociología de la cultura* y con *Libertad, poder y planificación democrática*.

Mas no se comprenderá dicho discurso sociológico en Mannheim si no se tiene en cuenta que su preocupación principal es una sociedad que ofrezca mejores posibilidades de éxito

²¹ Mucho se ha escrito sobre el papel de los intelectuales. Lo más reciente que tengo delante es un magnífico trabajo de Rafael del Águila, (2001), “Intelectuales impecables y la crisis del discurso de izquierdas”, donde se habla de los intelectuales como nuevos prometeos. Desde aquí se amplía el horizonte del punto de vista de Mannheim.

que la surgida de los totalitarismos del Siglo XX. Mejores posibilidades de éxito en el sentido de dar a sus miembros un mayor *grado de libertad*. Encuentra Mannheim los instrumentos para ello en la *planificación social y en la transformación de la democracia* de su tiempo en una “*democracia militante*” capaz de mantener los valores básicos de una sociedad en la que predomine como su esencia la libertad individual. Piensa que para transformar la sociedad es menester un sistema educativo óptimo, entendida la educación como técnica social, y que para comprender la naturaleza de la educación es menester a su vez que ésta sea estudiada sociológicamente, pues la ciencia orienta la práctica. El siguiente texto resume muy bien el pragmatismo que orienta sus planteamientos teniendo en cuenta la evidencia de la crítica situación socio – política que vive la Europa de su tiempo:

En mi opinión, puede desarrollarse un nuevo orden social y cabe frenar las tendencias dictatoriales encerradas en las técnicas sociales modernas, siempre que nuestra generación tenga el valor, la imaginación y la voluntad necesarios para adueñarse de ellas (Mannheim, 1973, p. 22).

En síntesis, para la elaboración del discurso socio educativo de Mannheim, y sobre todo para la elaboración de lo que denomino su Pedagogía social, hay que comenzar por el estudio del tratamiento en torno a la educación en el contexto de la sociología de la cultura y del conocimiento. Comprender después el papel que se le asigna a la intelectualidad en la formación de una sociedad homogénea. Y estudiar el papel que cumple el sistema educativo en la configuración de lo que Mannheim llama “la construcción de la democracia militante”.

5. La democracia militante.

Dice Mannheim que el hecho más destacado de la sociedad en que vive es el “liberalismo individualista” y que la sociedad se ha convertido en una “sociedad de masas”, siendo a éstas a las que hay que imputar los cambios fundamentales que vive la sociedad. Y nuestro autor tiene una gran preocupación: ¿cómo lograr gobernar a las masas para que la sociedad no se vea abocada a los autoritarismo extremos que tanto odia, y al liberalismo individualista tan pernicioso?

Mannheim se ha percatado: los estados totalitarios han conseguido la influencia que tienen en el gobierno de las masas debido precisamente a que no utilizan “técnicas caseras” como él mismo dice, ya que éstas pertenecen a la época del artesanado. Utilizan, por el contrario, unas técnicas perfeccionadas. Pues bien, el ejemplo le sirve. Esto es también lo que quiere nuestro autor, pero no para conseguir un estado autoritario, que odia a muerte, sino para lograr la “democracia militante” con la que sueña, es decir, dando la vuelta al ejemplo. Hay que “adueñarse” de las técnicas y ponerlas al servicio de los fines de la democracia.

¿Qué entiende por “técnicas sociales?” : “(...) El conjunto de los métodos que tratan de influir la conducta humana y que en las manos del gobierno operan como un medio de control social singularmente poderoso” (Mannheim, 1978, pp. 9 y 10).

El tema del “terror” a la eficacia de dichas técnicas, y al buen o mal uso que se pueda hacer de ellas, es algo que no escapa a su consideración. Las técnicas pueden ser buenas o malas; todo depende del uso que haga de ellas la voluntad y la inteligencia humanas. Porque abandonadas dichas técnicas a sí mismas, y sin tutela, conducen a la dictadura.

En cambio, pueden considerarse como una de las realizaciones más magníficas de la humanidad si se las hace servir a un buen propósito, frenándolas continuamente, y si en vez de ensoñarse de los hombres estos son los verdaderos dueños. Pero sólo seremos capaces de modificar el curso de los acontecimientos y evitar el destino de Alemania, Italia y Rusia, si mantenemos una constante vigilancia y usamos de la mejor manera posible nuestro conocimiento y nuestro juicio (Mannheim, 1978, p.13).

Si a lo largo de la exposición han sido muchas las oportunidades para hablar de la influencia que ejercen en Mannheim los paradigmas de Weber y de Marx, vamos a tener ahora la oportunidad de apreciar la influencia de Durkheim. Observa Mannheim que Durkheim en su obra *De la división del trabajo social* plantea que sólo las sociedades muy simples pueden funcionar sobre la base de la homogeneidad y de la cohesión social. Mannheim propondrá, para conseguir la homogeneidad que persigue “*el nuevo ideal de la planificación para la libertad*” (Cf. Mannheim, 1978, p.15).

Pero, el nuevo orden al que aspira Mannheim, ¿se consigue por el simple uso más inteligente y humano de las nuevas técnicas sociales como *la planificación*? Respuesta: no; se requiere algo más. Se requiere la orientación por el espíritu. Y es aquí donde entra en juego el concepto que es clave para Mannheim: la democracia militante, que en el siguiente texto vemos en qué consiste y cuáles son sus condiciones de funcionamiento:

Nuestra democracia, para sobrevivir, tiene que transformarse en una democracia militante. Existe, desde luego una diferencia fundamental entre el espíritu combativo de los dictadores, por una parte, que tratan de imponer a sus conciudadanos un sistema total de valores y una organización social como camisa de fuerza, y una democracia militante, por la otra, que únicamente llega a serlo en defensa del procedimiento de cambio social tenido comúnmente por justo de aquellas virtudes y valores básicos – fraternidad, ayuda mutua, decencia, justicia social, libertad, respeto por la persona, etc. – que son los fundamentos del funcionamiento pacífico de un orden social. La nueva democracia militante habrá de desarrollar, 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 aquello que comulgue en las tradiciones de la civilización occidental. (Mannheim, 1978, p. 17)

Mas la “democracia militante” no se conseguirá si no se produce una incidencia adecuada en el sistema educativo. Hará falta, entonces, un tipo de educación destinado a la ciuda-

danía nacional y mundial, en vez de la educación para las funciones de la vida familiar y la vecindad, que es lo que impregna el sistema educativo de su tiempo. Pero el cambio de actitud que se exige al sistema educativo requiere ser planificado:

Por otra parte, si nuestra democracia contemporánea llegara a la conclusión de que esta estructura espiritual es indeseable o que es impracticable o no sucedera tratándose de grandes masas, hemos de tener el valor de insertar este hecho en nuestra estrategia educativa. Pero concentrando al mismo tiempo nuestros esfuerzos en lograr una educación para la discriminación racional allí donde esto se encuentre a nuestro alcance. Es posible seguir los dos caminos: educar por entero en valores irracionales a una sociedad que sólo descansa en valores de este tipo o preparar y educar para la deliberación racional allí donde los valores sean de tal naturaleza que permitan una justificación racional, por ejemplo, por fundamentos utilitarios. (Mannheim, 1978, p.38)

6. Recuperar a Mannheim como un clásico de la pedagogía social (educación cívica y política).

Sin entrar ahora en consideraciones puntuales y mayores aclaraciones al respecto, quiero recordar para esta ocasión la referencia de Lorenzo Luzuriaga (cf. 1968, pp. 9, 19 y 22), que al hacer la clasificación de la "pedagogía social moderna" incluye a Mannheim en el apartado de la pedagogía social "sociológica", (junto a Durkheim), citando a nuestro autor varias veces a lo largo de la obra. Mannheim encaja perfectamente en la definición de pedagogía social de L. Luzuriaga al entender la educación como un factor dinámico que actúa sobre la sociedad deformándola o modificándola.

Pues bien, ese factor dinámico sobre la sociedad, (que puede considerarse como "ingeniería social"), es lo que creo que precisamente convierte a nuestro autor en "pedagogo social". Puede decirse que el núcleo temático por el que se define o caracteriza gira en torno al valor cívico, *como educación cívica y política*; es decir, como educación del ciudadano, en tanto que estrategia educativa para la consecución de la reconstrucción social de una sólida democracia²².

Tomando la historia como principal propedeútica, la propia historia sociobiográfica de Mannheim se nos muestra como un valioso recurso para hablar de educación cívica y política, porque su proyecto socioeducativo es ante todo vivencial. Nadie mejor que él para hablar de etnocentrismo, de diversidad cultural, de constatación del relativismo socio-cultural, de intolerancia y de fanatismos sean estos nazis, comunistas o de bloques, así como de las consecuencias de la II Guerra Mundial. Y nadie como él para abogar por las ventajas del consenso democrático²³.

²² La referencia a Dewey es aquí inevitable. Para una adecuada, situación temporal, recuérdese que Dewey publica *Democracia y educación*, 1916, obra que Mannheim conoce bien. Se cita siete veces en "Introducción" a la *Sociología de 1ª educación*.

6.1. Reconstrucción democrática de la sociedad.

De ahí que su Pedagogía social se pueda concretar en la consideración de la *reconstrucción democrática de la sociedad* mediante los siguientes pasos, expuestos de forma esquemática y con la correspondiente documentación bibliográfica:

Primero: Se parte de un socioanálisis de la época. Véase *Diagnóstico de nuestro tiempo (1943)* y *E1 hombre y 1a sociedad en la época de crisis (1940)*.

Segundo: Utilizar la estrategia "del control de la técnica de la educación", en el doble sentido de la "educación de masas" y de una filosofía social como "ética de las relaciones organizadas". Véase *Diagnóstico de nuestro tiempo (1943)* e *Introducción a la Sociología de la educación (1962)*. Para el estudio de la educación de masas en Mannheim, recomiendo la vía indirecta de C. Wright Mills (1963) en "La sociedad de masas y la educación liberal", recurso que también valdría para el estudio de las elites, los sociodiagnósticos de crisis, etc. en los que Mills es un experto, que, además, siente simpatía por Mannheim y lo pone como ejemplo de intelectual en *La imaginación sociológica* (Mills, C. W. 1959).

Para el estudio de la ética de las relaciones organizadas que propone Mannheim recomendando también la vía indirecta, en este caso la de Durkheim, del que mucho se podría decir para clarificar a Mannheim, y del que hay infinidad de textos que pueden ser cada cual más ilustrador. Pero permítaseme que acuda a uno menos conocido pero muy actual respecto a la enseñanza de la filosofía y que expresa muy bien lo que aquí se quiere decir:

La renovación no tiene que esperar a una ley que la promulgue, sino que debe partir de la iniciativa de aquellos profesores que, convencidos de esta necesidad, sepan presentar a la filosofía bajo el único aspecto que ahora puede ser importante: el de la filosofía social. (E. Durkheim, 1895).

Tercero: Consecución de una democracia "militante" mediante la correspondiente planificación de la libertad. Véase *Libertad, poder y planificación democrática (1947)*. A Mannheim le preocupa la conquista de la democracia pero insistiendo en su estabilidad y perdurabilidad. De ahí que sostiene: nuestra democracia, para sobrevivir, tiene que transformarse en una democracia militante (cf. *Diagnóstico de nuestro tiempo*, p. 17). O lo que es lo mismo: hay que conquistar la democracia y perseverar vigilantemente en su mantenimiento²⁴.

²³ Tema en el que Mannheim se convierte en una referencia constante, incluso una vez propuesto el "fin de la historia".

²⁴ Ni qué decir tiene la cantidad de advertencias que Mannheim hace contra la militancia fanática, de ahí el interés que pone en destacar las cualidades del hombre militante: "Para nosotros, la fidelidad a causas comunes y la solidaridad afectiva, no han de estar en contradicción con la aparición de una personalidad independiente dotada de capacidad crítica para el juicio. Creemos que es posible crear un tipo de hombre

Cuarto: Los intelectuales tienen una gran misión en la consecución del espíritu democrático y en su mantenimiento. El tema de los intelectuales en Mannheim es muy complejo, pero creo que se puede resumir la misión que les asigna destacando que no se refiere a toda la intelectualidad, sino a una élite: "Esta situación social, el tener mayores perspectivas, proporcionó siempre la energía potencial que capacitaba a los intelectuales "más sobresalientes" para desarrollar la sensibilidad social que era esencialmente precisa para armonizar con las fuerzas dinámicamente en conflicto" (*Ideología y utopía*, 1929, p. 160²⁵).

6. 2.- Planificación de las técnicas sociales.

Teniendo en cuenta de un modo más concreto la estrategia planteada por Mannheim respecto a la técnica educativa para la educación cívica y política, creo importante hacer hincapié en las siguientes consideraciones:

Primera: Pensando la educación como uno de los modos de influir en la conducta humana, se hace evidente que la técnica educativa sobre su eficacia con relación a otras formas de control social que actúan fuera de la escuela. La estrategia escolar y la extraescolar han de formar una sola y así poder poner freno a las influencias sociales que desorganizan la vida de la comunidad. Se impone un "ataque coordinado" contra los efectos desorganizadores de la sociedad de masas en la mentalidad individual, advirtiéndose que esta actitud sociológica no pretende conseguir la personalidad independiente propia del liberalismo, sino la personalidad solidaria que requiere el nuevo espíritu democrático. (*Diagnóstico de nuestro tiempo*, p. 105).

Segunda: "La sociología para el educador tiene que enfrentarle con los principales mecanismos activos de una sociedad (...). Una democracia tiene que crear instituciones que permitan una tolerancia del conflicto y de la duda, mientras que al mismo tiempo asegure una más profunda sostenida convicción del derecho a la libertad hasta donde sea posible", (*Introducción a 1a Sociología de la educación*, 1962, p. 228).

Tercera: Pero ha de reconocerse que la escuela no es el único medio con que cuenta la sociedad para impartir educación, sino que la escuela comparte su función educativa con la familia, el orden industrial, la iglesia, los servicios sociales y los medios informativos. Pero la escuela debe asumir una responsabilidad concreta con arreglo a la educación no formal:

militante y dotado por el gusto de la aventura y la exploración que no sea fanático", en *Diagnóstico de nuestro tiempo*, p. 76. En esta misma obra se encuentran magníficas alusiones del autor al frecuente comportamiento de intolerancia de algunos jóvenes en contextos ideológicamente cerrados.

²⁵ Un texto de Durkheim (de "L'élite intellectuelle et la démocratie", *Revue Bleue*, 1, 1904, 705-706) para mejor explicar a Mannheim: "Hemos de ser ante todo consejeros y educadores. Estamos hechos para ayudar a nuestros contemporáneos a que se reconozcan en sus ideas y en sus sentimientos más bien que para gobernarlos. En el estado de confusión mental en que vivimos, ¿puede haber una misión más útil que ésta?"

Permitir a sus alumnos que puedan captar adecuadamente estas influencias extraescolares que fluctúan incesantemente a través de su campo de consciencia, (cf. *Introducción a la Sociología de la educación*, p. 229). Mannheim concede una considerable importancia a las técnicas educativas de los medios de comunicación social, principalmente la radio, y que hoy sería la televisión. Pero hay un problema: ¿Cómo hacerlos verdaderamente educativos si no tienen esta misión? Respuesta: se requiere una planificación democrática de las técnicas.

Ante la situación que se acaba de apuntar convendrá dejar bien claro, (para no crear falsas expectativas respecto a las posibilidades de ingeniería social) que en Mannheim, como en la mayoría de los filósofos sociales, no encontraremos recetas definitivas o soluciones puntuales, sino simples puntos de apoyo para ir discutiendo propuestas. Debemos seguir explorando y hacer discurrir al logos.

7. (A modo de conclusión). El nuevo “pacto educativo”: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.

El título de este apartado corresponde al título del libro de Juan Carlos Tedesco (1965) que desde mi punto de vista retraduce a la problemática de nuestros días el planteamiento de Mannheim respecto a la educación de la ciudadanía. Son muchos los ejemplos de similitud que se pueden poner entre el autor clásico y el moderno, pero con uno creo que es suficiente: Véase el Capítulo 8 "Los docentes: ¿profesionales, técnicos o militantes?" y téngase en cuenta todo lo dicho hasta ahora sobre Mannheim. Leer este texto de Tedesco después de un ejercicio de reflexión sobre Mannheim es repensar a éste desde las necesidades del día de hoy, lo que es muy recomendable. También lo es el proceso inverso: Iniciarse en Mannheim a partir de dicho texto. Si se elige esta opción, propongo hacerlo por aquí:

(...) Esta crisis de la función de homogeneización cultural se refleja en la erosión de la capacidad socializadora no sólo de las instituciones escolares, sino también del conjunto de las instituciones clásicamente responsables de esta función. En este sentido, uno de los problemas más serios que afronta actualmente la formación del ciudadano no es lo que podría llamarse el "déficit de socialización" que caracteriza a la sociedad actual. Vivimos un período en el cual las instituciones educativas tradicionales - particularmente la familia y la escuela -están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social. Este "déficit de socialización" no ha sido cubierto por los nuevos agentes de socialización - los medios masivos de comunicación y, en especial, la televisión -, los cuales no han sido diseñados como entidades encargadas de la formación moral y cultural de las personas. Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por eso, la tendencia actual de los medios consiste en depositar en los ciudadanos mismos la responsabilidad de elegir los mensajes que quieran recibir (Juan Carlos Tedesco, 1995, p. 36).

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ÁGUILA, Rafael del. (2001): "Intelectuales impecables y la crisis del discurso izquierdista", *Revista Claves de Razón Práctica*, Nº 113, junio 2001, pp. 16 - 24
- DEWEY, Jhon. (1971): *Democracia y educación*, Losada, Bs. As. Edición original de 1916
- DURKHEIM, E. (1895): "L'enseignement philosophie et l'agrégation de philosophie", *Revue Philosophique*, nº 39, 1895, pp. 121-147.
- DURKHEIM, E. (1904): "L'élite intellectuelle et la démocratie", *Revue Bleue*, 1, 1904, pp. 705-706.
- FREUD, S. (1968): *Psicología de las masas y El malestar de la cultura*, en *Obras Completas, Tomo III*, Biblioteca Nueva.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1992): "La crisis del positivismo clásico y los orígenes de la sociología del conocimiento", en *Libro homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (Coord.). (1993): "Monográfico sobre Karl Mannheim", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 62, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 8 – 13 pp.
- LERENA, Carlos. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid.
- LUKÀCS, G. (1969): *Historia y conciencia de clases*, Obras completas, III, Grijalbo, México. Original de 1923. Traducción de Manuel Sacristán.
- LUKÀCS, G. (1967): *El asalto a la razón. La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*, Grijalbo, Barcelona.
- LUZURIAGA, L. (1968), *Pedagogía social y política*, Losada, Bs. As., 1968.
- MANNHEIM, K. (1930): "Adult Educational and the Social Sciences", *Tutor's Bulletin of Adult Education*, 2nd series, Nº 20, 27 – 34 pp.
- MANNHEIM, K. (1952): "The Problem of Generation" en Paul Kecskemeti (edt.): *Essays on the Sociology of Knowledge*, Routledge and Kegan Paul, Londres. Original en alemán del año 1928. Traducción al castellano de SÁNCHEZ DE LA YNCERA, Ignacio, (1993): "El problema de las generaciones" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nº 62, *Monográfico sobre Karl Mannheim*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 193 – 242 pp.
- MANNHEIM, K. (1987): *Ideología y utopía*, F. C. E., México. Edición original alemana de 1929, e inglesa de 1936.
- MANNHEIM, K. (1969): *El hombre y la sociedad en época de crisis*, La Pléyade, Original de 1940, traducido también y publicado en 1942 como *Libertad y planificación social*, F. C. E., México.
- MANNHEIM, K. (1957): *Ensayos de Sociología de la Cultura. Hacia una sociología del espíritu*, Aguilar, Madrid.

- MANNHEIM, K. (1963): *Ensayos de Sociología y Psicología social*, F. C. E., México.
- MANNHEIM, E. (1996): *Introducción a 1a sociología de la educación*. Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid.²⁶
- MANNHEIM, K. (1953): *Libertad, poder y planificación democrática*. F. C. E., México. Edición original de 1950.
- MANNHEIM, K. (1990): *El problema de una sociología del saber*, Tecnos, Madrid. Traducción y estudio preliminar de C. Carlos Gómez Muñoz.
- MANNHEIM, K. (1975): *Diagnóstico de nuestro tiempo*, F. C. E., México. Edición original en inglés de 1943.
- MILLS, C. W. (1961): *La imaginación sociológica*, F. C. E. México. Edición original de 1959.
- MILLS, C. W. (1973): *Poder, política, pueblo*, F. C. E., México. Edición original de 1963.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1966): "La pedagogía social como programa político", en *Obras completas, Tomo I, (1902 - 1916)*, Revista de Occidente, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1981): *La rebelión de las masas*, Alianza editorial, Madrid. Original de 1929.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983): "Una vista sobre la situación del gerente o manager en la sociedad actual" en *Obras Completas, vol. IX*, Alianza Editorial, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983): *El hombre y la gente*, en *Obras Completas, vol. VII.*, Alianza Editorial, Madrid.
- PELLICANI, L. (1998): "Ortega y el misterio de la sociología", *Revista de Occidente*, Nº 205, pp. 5- 24.
- POPPER, K. (1961): *La miseria del historicismo*, Taurus, Madrid. Edición original de 1941.
- POPPER, K. (1967): *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Bs. As. Edición original de 1945.
- STEWART, W. A. C. (1962): *An Introduction to the Sociology of Education*, R.. K. P. London.,²⁷
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Anaya, Madrid.

²⁶ El valor bibliográfico de esta obra es únicamente referencial y hay que aclarar su confusión, más bien delito editorial, una vez más. Como se sabe, Mannheim murió en 1947 así que no pudo publicar en 1962 una *Introducción a 1a Sociología de 1a educación*. El que lo hizo fue W. A. C. Stewart sobre unas notas tomadas de un curso de sociología de la educación que impartió Mannheim en su última etapa, en el *Instituto de Educación* de Londres. Hay que lamentar que el propio Mannheim no redactara su curso antes de su muerte, ya que la edición preparada por Stewart es "poco posible" debido a las contradicciones que encierra. La edición española de *Introducción a la sociología de la educación* hecha por la Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1966, pone a Mannheim como autor, y más que ocultar la trama de la edición original parece que la escamotea.

USÓN PÉREZ, Valentín. (1990): *Libertad y planificación. La "planificación para la libertad" de Karl Mannheim*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Director de la Tesis Dr. José M^a González García, un buen conocedor de la obra de Mannheim.

USÓN PÉREZ, Valentín, (1993): "Karl Mannheim (1893 – 1947): "La construcción social de la libertad" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, .N^o 62, *Monográfico sobre Karl Mannheim*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 83 – 98 pp.

²⁷ Véase la anterior nota a pie de página. La edición original inglesa hace constar la "colaboración" de Stewart. De esta obra manejo la edición italiana MANNHEIM, K. – STEWART W. A. C. (1967), *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, de la editorial La Scuola Editrice, Brescia, donde expresamente se dice que Stewart es el redactor a partir de unas notas tomadas en el curso de Mannheim sobre *Sociologia de la educación*. De esta edición es muy interesante el "Prefacione" de Sergio de Giacinto, pp. 5 – 8, por la contextualización que hace del pensamiento de Mannheim.