

# LOS DOS TIPOS DE EDUCACIÓN GENERAL EN WEBER UNA PROPUESTA DE INTERPRETACIÓN

Adriana Marrero<sup>1</sup>  
Universidad de la República  
Uruguay

## Resumen:

Nos proponemos discutir la usual interpretación de la educación general en la sociología weberiana, según la cual se la asocia con modos particularistas de la conformación de las élites y con formas aristocráticas de existencia. En cambio, proponemos la existencia de dos formas de educación general en la sociología weberiana: una intelectualista y de fundamentos universales, seculares y basada en el logro, y otra artístico-lúdica, de fundamentos particularistas, aristocrática y propia del feudalismo. Se discuten las consecuencias de las interpretaciones carismáticas del éxito, tanto del económico ligado al especialismo burgués, como del estamental relacionado con el generalismo intelectualista.

## I. El planteo

La distinción entre educación especializada y educación general puede rastrearse a todo lo largo de la obra de Max Weber, y tiene su expresión más completa en su análisis del estamento de los literatos chinos<sup>2</sup>. Weber describe los fundamentos, objetivos y mecanismos de generación y continuidad de un estamento en particular –el de los letrados en la China antigua- para delinear las características distintivas de la educación generalista, construida como una de las formas “típicas” de educación. En relación a ella, enfrentará a la educación especializada, también construida como tipo, propia de la estructura burocrática moderna. Aunque se encuentra inserta en sus trabajos de Sociología de la Religión, los tipos de educación se encuentran íntimamente ligados a otros aspectos relevantes de la sociología weberiana. De un modo inmediato, refiere a los objetivos de la educación y a los medios que corresponden a cada uno de los posibles objetivos; de un modo más mediato, a la estratificación social, a los grados y las formas de relacionamiento con el mundo y sus fundamentos religiosos, los tipos de dominación y en definitiva, a los tipos de racionalidad en general.

En principio, la tipología comprende dos “tipos sociológicos de educación” opuestos, que ocuparían, por sus objetivos, el lugar de extremos de un continuo: aquella educación que procura despertar el carisma por un lado, y la que busca una instrucción especializada, por otro. Entre ambos extremos se encuentran “todos los tipos de educación” que buscan el cultivo de estilos de vida más o menos refinados, acordes con el “ideal cultural del estrato dominante”. De este modo habría tres tipos de objetivos, y tres tipos de educación (o instrucción, según el caso): carismática, especializada y generalista.

“Históricamente, los dos polos opuestos más extremos en el campo de los objetivos de la educación son despertar el carisma, es decir, cualidades heroicas o dones mágicos, por una parte, y transmitir una instrucción especializada, por otra parte. El primer tipo corresponde a la estructura carismática de la dominación, el último a la estructura burocrática *racional* (moderna). Ninguno de ellos, se encuentra sin relación y sin posibilidades de transición hacia

---

<sup>1</sup> Adriana Marrero es Doctora en Sociología (U. de Salamanca), Magister en Educación (CIEP-IDRC) y Licenciada en Sociología (U. de la República, Uruguay). Es Directora del Departamento de Sociología y Economía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay y Profesora de Teoría Sociológica en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.

<sup>2</sup> Weber, M., (1983)

el otro. El héroe guerrero o el mago necesitaban de los conocimientos especializados, y los funcionarios especializados suelen ser instruidos en algo más que el puro saber. Pero son polos opuestos. Entre estos polos radicales se encuentran todos los tipos de educación que intentan *cultivar* en el educando un tipo determinado de *estilo de vida*, secular o espiritual, pero en todo caso estamental.”<sup>3</sup>

No es difícil advertir la relación que establece Weber entre los objetivos de la educación en cada uno de los tres tipos y los tipos de dominación de su sociología: una *estructura carismática* de dominación buscará seleccionar a la élite dominante de entre los poseedores de un determinado “carisma”, el cual dependerá del tipo de sociedad de que se trate. Por su parte, una *estructura burocrático-racional* requerirá especialistas en áreas concretas del saber, que dominen en profundidad alguna de las múltiples tareas que son producto de la división del trabajo y de la parcelización de funciones derivadas de la racionalización administrativa moderna. Por último, las formas de dominación *tradicional-patrimonialistas*, y en general, de tipo estamental, presentarían diversos tipos de educación, genéricamente designables como “generalista”, dirigidos ya sea al cultivo de las artes o del intelecto, pero en todo caso, no especializados ni encaminados a la “instrumentalización” del educando.

El asociar los tipos de educación con los de dominación conduce directamente a la cuestión de la relación entre la educación y la constitución y legitimación de las élites. Ya sea carismática, especializada, o generalista, la educación actúa, tanto como legitimadora de la dominación, tanto como propiciatoria de una personalidad social que distinguirá al que la posea como parte de la élite: el elegido, el especialista, o el “cultivado”. Simultáneamente, en los fundamentos de los objetivos educativos de cada uno de los tipos subyace también la posibilidad de acceso a la élite respectiva, ya que cada uno de los tipos se ubica en un posiciones relativamente diferentes del eje “universalismo-particularismo”.

Una educación que procura despertar el carisma, es radicalmente particularista en sí misma. No puede ser universalista, ya que sólo puede estar dirigida a esos que ya lo poseen, que son, necesariamente pocos. Por la propia extracotidianeidad que caracteriza al carisma, una cualidad que todos posean no puede adquirir el carácter de “carismática”. Por eso no se vale de la enseñanza –que es propia de tipos universalistas - sino de la búsqueda de pruebas y señales que ratifiquen la posesión de la cualidad más o menos mística de que se trate, a la vez que se aplican unas disciplinas, a veces ascéticas, que supuestamente facilitan su emergencia. En este caso, una división radical separa a los elegidos del resto y los ubica por encima; si el carisma no se posee, *no puede ser adquirido a través del aprendizaje*. Por el contrario, en principio cualquiera puede acceder a la educación general o a la especializada, y puede adquirir a través de ellas las cualidades, conocimientos o habilidades definidos como necesarios para la integración a las élites respectivas.

De aquí que, si adoptamos el punto de vista de la existencia o no de la posibilidad de que aquellas cualidades “elitescas” puedan ser adquiridas a través de la educación, la tríada tipológica se convierte ahora en una diáda, que está definida por la tensión entre el particularismo de una visión innata del carisma y el universalismo propio de unas enseñanzas accesibles a cualquiera. En esta perspectiva, la educación generalista deja de ocupar lugares más o menos indefinidos o equidistantes dentro del continuo, sino que se aproxima a uno de los extremos, el del especialismo, que comparte su fundamento universalista. Recurramos nuevamente al texto de Weber:

“La disciplina carismática de la antigua ascetismo mágica y las pruebas heroicas que hechiceros y héroes guerreros emprendían con los muchachos, tenían como objetivo ayudar al novicio en la adquisición de una “nueva alma” en sentido animista, es

---

<sup>3</sup> Weber, M., (1983), p. 334

decir, a un renacimiento o reencarnación. En nuestro lenguaje, esto significa *despertar* y probar una facultad que se tenía como don gracioso puramente personal. Pero un carisma no puede ni enseñarse ni inculcar. Su germen *está ahí*, se infunde a través de un milagro de renacimiento mágico, pero si no, es inalcanzable. La educación especializada intenta que el alumno resulte prácticamente útil para fines administrativos: para que lleve una oficina, una contabilidad, un taller, un laboratorio científico o industrial, un ejército disciplinado, etc. Esto, aunque en grados diferentes, puede emprenderse, en principio, con cualquiera. Por último, la pedagogía de la cultura, pretende *educar* un “hombre de cultura” es decir, un hombre con un determinado estilo de vida interior y exterior, cuyos tipos difieren según el ideal cultural del estrato dominante. En principio, también esto puede hacerse con cualquiera. Lo único que cambia es el objetivo.”<sup>4</sup>

### **La educación general y la formación humanística de los Literatos Chinos.**

Como tantas otras veces en su obra, Weber se vale de la descripción de una heterogénea constelación de fenómenos e influencias históricas singulares –aquí, el Confucianismo, la supervivencia de la magia en la imaginación popular, la burocratización del estado Chino desde la antigüedad, etc.- para construir un *tipo ideal* –en este caso la educación generalista- e ilustrar, a la vez, uno de los posibles modos de ocurrencia –la adquisición y acreditación del conocimiento entre los letrados chinos-.

Weber adjudica a la educación en la antigua China un papel singularísimo en, el menos, tres aspectos o procesos destacados que esta formación contribuye, a su vez, a articular: 1. En lo individual, en tanto factor privilegiado para la determinación del estatus social, más importante, en principio, que cualquier otro factor, incluidos la propiedad o el linaje; 2. En la racionalización de la administración del Estado; y 3. En la unificación cultural de China. La formación del estamento de los literatos viene a constituirse así en un fenómeno de tremendo impacto sociocultural e histórico; en un fenómeno inigualable, podríamos decir, si no fuera, tanto en sus fundamentos, como en sus efectos, perfectamente comparable con el impacto que siglos más tarde habría de tener, en Occidente, el modelo de educación especializada inspirada en el protestantismo ascético.

“Desde hace doce siglos, lo que determina el rango social en China es, mucho más que la propiedad, la cualificación oficial establecida por la *educación*, y en particular por los exámenes. China era el país en el que la formación literaria se había convertido en la medida de la apreciación social de un modo totalmente exclusivo, todavía más que en la época de los humanistas en Europa o en los últimos tiempos en Alemania. Ya en la época de los Estados en Lucha, los aspirantes a cargos de formación literaria (lo que entonces significaba únicamente que conocían la *escritura*) penetraron en todas las estructuras estatales, como vehículos del progreso hacia la administración racional de toda “inteligencia”, constituyendo, como los brahmanes en la India, la expresión definitiva de la unidad de la cultura china”<sup>5</sup>

El modelo de la educación letrada china es caracterizado por Weber a través de los siguientes rasgos:

1. **Basado en la “técnica de exámenes”**, los cuales estaban destinados a comprobar “si se poseía un cultivo literario y el *modo de pensar* derivado de él, adecuado al hombre de élite”<sup>6</sup>. Consistían en una sucesión de exámenes de erudición literaria, que se

---

<sup>4</sup> *ibid.*, p. 334

<sup>5</sup> Weber, M., (1983) p. 323

<sup>6</sup> *ibid.*, p. 335

alejaban del modelo burocrático-racional de exámenes dirigidos a acreditar una cualificación especializada, pero también de las pruebas heroicas que pretenden acreditar un carisma.

2. **Dependencia perpetua de la escuela**, primero, a causa de los exámenes, y luego, a causa del cargo. El sistema de exámenes ligaba de por vida al candidato a un compromiso con el perfeccionamiento literario, el disciplinamiento y una conducta acorde al rango alcanzado, al punto que no “era raro encontrar a nonagenarios entre los candidatos a exámenes oficiales”<sup>7</sup>. Aún después de obtenido un cargo público, la conducta y desempeño del letrado eran evaluados periódicamente y en forma pública. Como consecuencia de lo cual podía mantenerse el puesto, pero igualmente podía ser degradado o ascendido<sup>8</sup>.
3. **Carácter secular**: los exámenes carecían de contenido religioso, estaban desvinculados de autoridades eclesiásticas o sectarias y eran un asunto puramente político. “La enseñanza se realizaba en parte mediante tutores privados, en parte en colegios subvencionados con cuerpos docentes, pero ningún sacerdote formaba parte de ellos”<sup>9</sup>. Esto diferencia a la educación literaria china de la educación generalista de Oriente (Hinduismo, Judaísmo) pero también de la educación cristiana, todas ligadas al aprendizaje de textos sagrados.
4. El carácter secularizado y universalista de la enseñanza literaria no necesariamente era reconocido como tal por las masas. Los exámenes, que acreditaban el conocimiento de los textos clásicos y de los modos de ser y pensar adecuados a alguien “cultivado” pero de modo alguno pretendían el descubrimiento de cualidades innatas excepcionales, tenían sin embargo, en la **visión popular, un sentido mágico y carismático**<sup>10</sup>.
5. **Toda la educación era de tipo literario o basado en la escritura**, lo cual, dado el carácter pictórico y eminentemente visual de la escritura china, tendría importantes consecuencias prácticas. Convertida en un arte de caballeros y estilizada al extremo, la escritura se prestó poco al desarrollo del pensamiento sistemático y el razonamiento. Aunque con una gramática rigurosa, la lengua hablada, monosilábica y por ello muy dependiente de la entonación, sólo podía producir un número muy limitado de palabras escritas, por lo que tampoco pudo contribuir al desarrollo del razonamiento y la lógica. Al centrarse exclusivamente en la escritura –aún el cálculo estaba excluido de la enseñanza china- la educación literaria contribuyó a separar, más de lo que es usual, el pensamiento de la expresividad, la perfección estilística de la pragmática de la comunicación y, en definitiva, a los letrados de los plebeyos.
6. **Toda la educación era de tipo clásico o generalista**. No eran los tipos diferentes de educación –general o especializada- los que distinguían al estamento de los letrados de los funcionarios, sino únicamente el nivel de la educación, medida a través del número de exámenes rendidos. La formación especializada simplemente no existía; nunca hubo otro tipo de educación además del clásico y éste gozó siempre de un altísimo prestigio tanto entre las élites como entre las masas<sup>11</sup>.
7. **Orientado a la universalidad o autocompletitud**. El “hombre cultivado” rechaza la especialización y “aspira a la universalidad”, máxima cualidad a la que es posible

---

<sup>7</sup> *ibid.*, p. 370

<sup>8</sup> *ibid.*, p. 341

<sup>9</sup> *ibid.*, p. 339

<sup>10</sup> *ibid.*, p. 341

<sup>11</sup> *ibid.*, p. 147

aspirar. Ni la riqueza, obtenible sólo mediante la “unilateralización”, es igual de importante, ya que “un hombre cultivado no es una herramienta” evaluable según criterios de utilidad<sup>12</sup>. Como subraya Weber, este ideal de “distinción estamental del polifacéticamente instruido *gentleman* confuciano” está en máxima tensión con el ideal del profesional especializado del protestantismo ascético<sup>13</sup>.

8. **La educación consistía sólo en la asimilación de ideas ya existentes.** Lejos de una formación asentada en fundamentos que permitiera la generación y acumulación de conocimiento nuevo, la ética de la adaptación social sobre la que descansaba la educación generalista china, obligaba a la permanente relectura de los textos clásicos. Sin la ayuda de la lectura de los textos, “el espíritu trabaja en el vacío” ya que “el pensamiento sin la lectura es un pensamiento estéril”. Sin estudio, “el ansia de saber dilapida el espíritu, convierte la benevolencia en torpeza, hace de la franqueza imprudencia, convierte la energía en rudeza, de la audacia hace insubordinación y lleva la firmeza de carácter a la extravagancia”<sup>14</sup>
9. **Perseguía intereses prebendarios.** Aunque la riqueza no era el principal fin perseguido, era necesaria para brindar al estudioso las condiciones para dedicar una vida entera al cultivo personal y al mantenimiento de niveles de vida acordes al ideal de vida confuciano. Pero no era la riqueza sino la búsqueda por alcanzar y mantener un cargo desde el cual ejercer poder político y disfrutar de una situación estamental privilegiada, lo que distinguía a los letrados. Sin educación “no podía conseguirse nada en el mundo, ni siquiera desde la posición más influyente. Pero también al contrario: no se podía conseguir nada, por mucha virtud que se tuviera, sin una posición influyente”<sup>15</sup>.

El carácter literario y generalista de la educación confuciana, junto a su orientación universalista contribuyeron a la conformación de un estamento sumamente distintivo cuyo modo de existencia consistía en el cultivo personal durante toda la vida. La distancia entre las masas iletradas, y una élite intelectual comprometida, por su dependencia a la educación formal y por su necesidad de un nivel de vida acorde, con un perfeccionamiento permanente en cualidades sin una utilidad práctica inmediata, fue muy marcada, y llegó a verse como un rasgo aristocratizante de la educación en la que se basaba.

En efecto, este carácter “aristocratizante” de la educación generalista de los letrados chinos, ha sido frecuentemente señalado como prueba de una tendencia inmanente hacia el elitismo, que sería característica de toda orientación generalista en materia educativa. Por otro lado, el carácter aparentemente más “democrático” de la educación especializada orientada al aprendizaje de las ciencias naturales y de las tecnologías, tal como fue impulsado originariamente por el puritanismo, suele ser señalado como un rasgo intrínseco al especialismo burgués.

Sin embargo, esa asociación conceptual puede ser discutida tanto en sus fundamentos teóricos, como en sus consecuencias prácticas, pero sobre todo, en sus vías de fundamentación religiosa.

Desde un punto de vista estrictamente *teórico*, ambos tipos son “universalistas”, ya que cualquiera puede acceder al cultivo intelectual o a la instrucción especializada. Desde el punto de vista de las consecuencias prácticas, ambos sirven como forma de reproducir y legitimar unas élites dominantes, positivamente privilegiadas.

---

<sup>12</sup> *ibid.*, p. 368

<sup>13</sup> *ibídem*

<sup>14</sup> *ibid.*, p. 370

<sup>15</sup> *ibid.*, p. 368

El efecto aristocratizante de la educación generalista de los letrados chinos, que se traduce en la formación de un estamento privilegiado, y connotado de características carismáticas por parte de las masas es, con todo, resultado del logro; tiene un fundamento y una dinámica básicamente universalistas, y es interpretado como prueba de ese mismo universalismo: cualquiera puede lograr el autoperfeccionamiento, aunque en esa tarea vital se constituya a sí mismo como parte de una élite y se separe, cada vez más, de la masa de la que eventualmente formó parte.

El logro da también lugar a otra élite, aquella a la que pertenece el burgués, aunque en este caso, su fundamento religioso (puritano) es particularista y aristocrático, ya que la gracia es inaccesible a la mayoría y no es adquirible por el propio esfuerzo. Sólo un pequeño grupo de elegidos podrán llegar lejos y alto, y sólo Dios sabe quiénes lo componen. Para quienes obtienen el éxito en el mundo, éste no es interpretado en términos de logro, como simple resultado del esfuerzo y el talento, sino como la manifestación visible de una cualidad, personal, intransferible, y no enseñable: la gracia divina. Esta interpretación carismática del éxito económico tiene paradójicos efectos en la conformación de las élites, que ya no son vistas como resultado de la meritocracia o el esfuerzo. Se abre un abismo entre ganadores y perdedores, dificultando la legitimación de pretensiones igualadoras. Simultáneamente, abre el camino para la racionalización de todas las relaciones sociales, incluidas las parentales y familiares. La comunidad de fieles es la única a la que se siente verdaderamente unido el creyente, y en tanto se trata de una comunidad invisible, no genera, realmente, fidelidad alguna. Todas las relaciones se convierten en igualmente impersonales, y desde este punto de vista, no son susceptibles de regulación ética alguna.

Por este efecto paradójico, desde el punto de vista de su relación con las cosmovisiones que legitiman los distintos modos de dominación, la distinción entre las élites y las masas, entre los virtuosos y las masas, *se realiza* en el mundo confuciano a través de la conformación de un estamento letrado, pero *se prueba* a través del éxito en el dominio del mundo por parte de un especialista burgués. Desde el punto de vista de la conformación de las élites económicas y sociales, el resultado es prácticamente el mismo. El refinamiento esteticista inculcado a través de una larga educación en la China de los mandarines tiene evidentes efectos elitescos y aristocratizantes, pero con todo, su fundamento es universalista, y la distinción, adquirida.

El éxito del especialista moderno, principalmente a través de la aplicación racional del conocimiento técnico a la producción industrial y dirigida al lucro, tiene efectos también en la conformación de otras élites, que no se caracterizan, como las anteriores por el refinamiento de sus costumbres, por el conocimiento de textos clásicos o el cultivo de las artes, sino por una particular concepción de la vida profesional. Convertido en una exigencia de tipo religioso, el "Beruf" se constituye como el principio organizador de una ascesis cotidiana basada en una ética particularista, intencionalmente dirigida a la confirmación de un carisma y un cierto destino ultraterreno, a través del logro del éxito y la diferenciación. La relativa ajenidad que las formas modernas del elitismo burgués mantienen respecto del cultivo de las expresiones artísticas o culturales más refinadas, y su orientación mucho más cercana e instrumental hacia las cuestiones del mundo, no menoscaban en nada su calidad de élites, ni vuelve más abierto y universalista su acceso a ellas.

Como dice Weber sobre el capitalismo hoy, una vez perdido su fundamento religioso, también la búsqueda de logro (pero necesariamente, pocas veces su consecución) ha quedado sometida a su propia mecánica. Una vez que la racionalidad tecnoeconómica se instala en el mundo como único criterio universalmente válido, y va permeando poco a poco los intersticios de la vida social, el éxito -independizado de los criterios prácticos y

expresivos- pasa a convertirse en la única vía de legitimación para su búsqueda, y la única medida de su consecución.

### **La educación generalista: dos tipos**

Como decíamos, Weber distingue, según los objetivos que persigue la educación, tres tipos: especializada, general, y carismática. La relación entre los “polos opuestos” queda bien clara por el recurso a la posibilidad o no de la adquisición de las cualidades pertinentes a través de acciones educativas. Sin embargo, el modo como se relacionan la educación general y la especializada, cuando tomamos en cuenta otros textos, no es tan clara como aparece planteada en los ensayos sobre sociología de la religión. Por un lado, los dos tipos de educación son similares en cuanto a su posibilidad de universalización, y al grado de racionalización de sus medios con vistas a los objetivos que se proponen. Pero por otro, pueden llegar a constituir, tal como dice Weber, “contrapolos extremos”, y entonces, la educación generalista pierde la mayoría de los atributos que le eran adjudicados en “Los literatos chinos”: pasa a tener fundamentos particularistas y pierde su carácter racional.

Tal como queremos mostrar aquí, ello se debe a que Weber realmente desarrolla *dos tipos diferentes de educación general*, y no a uno solo. Y es que, junto a la educación literaria en la Antigua China que describe en sus ensayos de Sociología de la Religión, a la que ya nos hemos referido, Weber describe, en “Economía y Sociedad” otro tipo de educación también de tipo general: la que es propia de la educación aristocrática de los señores en el feudalismo.

Igualmente dirigida a la adquisición de un estilo de vida refinado, este tipo de educación general se encuentra principalmente ligada a formas tradicionales de dominación, pero sobre todo, a una estructura social basada en los lazos de sangre, el linaje y la herencia. Lejos del universalismo que servía de fundamento a la educación en China, la enseñanza de los saberes apropiados a la élite sólo puede estar dirigida a los pocos que ya la componen, ya que tiene como principal propósito y también como resultado, la ratificación y legitimación de un privilegio que no descansa en último término, en la adquisición de habilidades aprendidas con fin alguno.

Ella se configura, así, como una “*educación aristocrática*”, propia y distintiva del feudalismo, donde se conjuga el cultivo de “*las musas*” con la educación gimnástico-militar, el juego y el lujo de la actividad gratuita<sup>16</sup>, los que son vistos como exigencia emanada del honor estamental, o, en palabras de Weber, “como medios utilizados para la autoglorificación y conservación de la aureola de la capa dominante frente a los dominados”<sup>17</sup>. Es este tipo de educación generalista, propio de capas cuyo privilegio estamental viene dado hereditariamente y cuyo honor radica en la simple existencia y no en los servicios que puedan prestar, la que constituye “el contrapolo extremo contra la “*formación especialista*” propia de la estructura puramente burocrática”.<sup>18</sup> Sobre todo, no se trata de una educación universalista; es una educación de élites, confinada al círculo elitescos de unas capas dominantes cuyos privilegios jurídicamente protegidos vienen dados por lazos de sangre y únicamente destinada a la legitimación y sustentación de un estilo de vida distintivo, cuyo honor descansa en el “*ser*”.

Comparemos esta descripción con el generalismo de la antigua China, que no está vinculado a la adscripción a un determinado linaje, y se encuentra además, inscripto en una estructura social relativamente racionalizada, burocratizada y definida por el logro educativo. Aunque esta forma de generalismo aún está ligada al honor estamental, éste viene

---

<sup>16</sup> Weber, M., (1944), vol. IV, p. 247

<sup>17</sup> *ibid*, p. 228

<sup>18</sup> *ibídem*.

como resultado del ejercicio del cargo –o a la obtención del diploma- y no es, como en la educación aristocrática, *anterior* a él. Cuando, como en China, la estructura de dominación tiene carácter prebendal, y se ejerce a través de cuadros administrativos burocráticos, la educación general adquiere las características de una “formación cultural” de tipo eminentemente intelectual y literaria, y está mucho más próximo a la enseñanza especializada<sup>19</sup>. Es por eso que Weber la usa como contrapunto en su comparación entre tipos de educación que, desde el punto de vista de su universalismo y su racionalidad, podrían considerarse como similares, aunque sus efectos sean bien diferentes.

A diferencia del cultivo del ocio y el juego “nobles” propios de la educación artístico-gimnástica del caballero, el generalismo “intelectualista” tiene una orientación claramente práctica: “El funcionario patrimonial no funda su honor en la “existencia” sino en sus “servicios” y de ellos espera las ventajas y los ascensos”<sup>20</sup>. Ello no quiere decir tampoco, por el otro lado, que sea posible asimilar el interés prebendal del burócrata chino con la búsqueda de ganancias que es propia de la mentalidad especialista, típicamente burguesa. Aunque obtiene sus medios de subsistencia del ejercicio de las funciones de su cargo, a través de remuneraciones fijas (lo que aleja al tipo de la “gratuidad” del estilo de vida aristocrático-feudal), la dignidad de este funcionario radica en no considerar su trabajo como una actividad de tipo lucrativo<sup>21</sup>, lo que lo aleja del especialismo burgués. Es posible delinear así, de este modo, un tipo de educación (en principio) universalista, racionalizada, orientada al logro y determinante del rango social, que puede ser distinguido, tanto de la educación especializada de las sociedades modernas, como del generalismo aristocrático reseñado antes.

Parece plausible sostener que esta distinción realizada al interior de la educación general, y que permite discernir entre una educación artístico-lúdica y una educación intelectual-utilitaria, al punto que convierte a la primera de ellas en contrapolo de la especializada, y a la segunda en una forma internamente próxima a ella<sup>22</sup>, adquiere una relevancia especial en la sociología de la dominación de Weber.

Por un lado, es en esta “radical” diferencia –entre tipos de generalismo educativo- donde sitúa Weber la distinción entre el patrimonialismo y el feudalismo, para lo cual, por otro, define el papel central que tiene siempre la educación en un sistema de dominación cualquiera:

“Por un lado, el patrimonialismo (...) y, por otro lado, el feudalismo *se distinguen* entre sí de un modo radical en el sector que ofrece en todas partes la más amplia superficie de ataque para la influencia que ejerce la estructura de dominación sobre la cultura: en el sector de la *educación*”<sup>23</sup>.

Obsérvese que tal como es delineado en *Los literatos...*, el universalismo propio de la educación especializada y de la educación general que llamaremos, para abreviar, intelectualista, se liga a la relativa racionalización de las relaciones sociales que es propia de sociedades burocratizadas, (sean o no modernas) en las cuales tanto la posición social como el acceso a cargos se encuentra, en principio, independizado de las relaciones de parentesco y descendencia. Aunque la procedencia familiar pueda de hecho incidir en las oportunidades de logro, tanto para el funcionariado patrimonialista formado en el intelectualismo, como para el burócrata especializado de las sociedades modernas, las posibilidades de ascenso

---

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibid*, p. 250

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 228

<sup>23</sup> Weber, M., (1944), vol. IV, p. 228

dependen, ante todo, de las cualidades individuales adquiridas o susceptibles de adquisición, y no del privilegio estamental:

la "burocracia, lo mismo que los funcionarios puramente patrimoniales, se basan en la "nivelación" social en el sentido de que, en su tipo puro, solamente exigen capacidades personales -la primera, de carácter objetivo y especializado; los segundos, de carácter puramente personal- y hacen caso omiso de toda diferenciación estamental. *Justamente representan el instrumento específico para la disolución de estas diferencias* -sin perjuicio de la circunstancia anteriormente aludida de que inclusive las capas de funcionarios burocráticos y patrimoniales se convierten nuevamente en portadores de un determinado "honor" social estamental, con las consecuencias inherentes."<sup>24</sup>

Como si la diferencia con la situación de los estamentos feudales no quedara aún suficientemente clara, Weber se preocupa de reiterar de inmediato que el feudalismo, en cambio, se orienta por la organización estamental y tiende a acrecentar "cada vez más impetuosamente" este carácter<sup>25</sup>.

En definitiva, parece haber tantas diferencias entre una forma de generalismo y el especialismo, como entre dos formas distintas de educación general. Los tres tipos parecen haberse convertido, realmente, en cuatro. Posiblemente sea acertado argumentar que esta aparente falta de nitidez conceptual no es más que fruto de la infinita riqueza de lo real; o también que estamos ante uno de los múltiples aspectos problemáticos que se han señalado sobre las tipologías weberianas<sup>26</sup>, como es la cuestión de la superposición de los tipos ideales o puros, con los tipos semihistóricos, que ya observara Aron<sup>27</sup>. De hecho, Weber distingue entre tres tipos de educación, pero utiliza, en sus textos, por lo menos cuatro. Y cuando se busca abstraer aquellas diferencias que separan a las dos formas de generalismo, resulta que ellas terminan remitiendo a los momentos sociohistóricos en los que Weber las ubica. Todas, salvo, tal vez, una: la tensión entre particularismo y universalismo -ya referida aquí - que ocupa un lugar relevante justo allí donde se desarrolla la tipología de los objetivos de la educación: en los ensayos sobre Sociología de la Religión.

Proponemos desplazar el punto de atención desde los *objetivos* de la educación construidos como "tipos", hacia los tipos de *educación* que realmente describe, haciendo uso de la distinción entre logro y adscripción que Weber utiliza para distinguir la educación propia del patrimonialismo de la del feudalismo, y a la vez incorporar al análisis la cuestión del carácter particularista o universalista de sus fundamentos inmediatos. Si operamos de esta manera, es posible arribar a una partición en *cuatro "tipos" de educación* diferentes, que serían:

1. La *carismática*, que adquiere en cada momento tendencias hacia algún tipo de "especialización" y que es típicamente adscriptiva y particularista en sus fundamentos. Se dirige al renacimiento del elegido y legitima una dominación basada en cualidades supuestamente excepcionales (el mago, el hechicero, el héroe guerrero);
2. La *artístico-lúdica* o *aristocrática*, también particularista en sus fundamentos y adscriptiva, de tipo generalista pero principalmente artística y gimnástico-militar, dirigida al desarrollo de la ociosidad y el juego propios del disfrute de un modo de vida propio de la nobleza, y destinada a mantener y legitimar el carácter hereditario

---

<sup>24</sup> *ibid.*, p. 217. Las cursivas son mías.

<sup>25</sup> *ibídem*

<sup>26</sup> Ver, por ej., Weinert, F., (1996)

<sup>27</sup> Aron, R., (1985) vol. II p. 296

del privilegio a través de una concepción del honor fundado en la simple existencia (el caballero noble medieval);

3. La “*formación cultural*” o *intelectualista*, universalista en sus fundamentos y orientada al logro, de tipo generalista y de índole intelectual y literario, dirigida al desarrollo de una forma de pensamiento y de vida distintivas, propias de un hombre cultivado pero dedicado al servicio público como aspirante a cargos, orientada a la nivelación social<sup>28</sup>, y destinada a la legitimación de la distancia social a través de la creencia popular en el carácter carismático o mágico de sus cualidades (el letrado chino);
4. La especializada, de tipo universalista, dirigida al dominio de un campo restringido del saber racionalmente aplicable para la obtención sistemática de ganancias o de salarios en estructuras típicamente modernas, también niveladora, y destinada a la legitimación del éxito económico de las capas emergentes, a través de la obtención de un honor de tipo estamental (típicamente, el burócrata moderno): (en cuanto a sus efectos educativos, la burocracia) “es la base de una evolución específicamente “estamental” en el mismo sentido en que pudieron serlo los muy distintos funcionarios del pasado”<sup>29</sup>

La tipología que resulta de esta división no se corresponde directamente con la estructura tripartita de los tipos de dominación<sup>30</sup>, ni de la que Weber utiliza en *Los literatos chinos*, pero consideramos que encuentra suficiente sustento en otros textos del propio Weber, entre ellos, los ya citados de *Economía y Sociedad*. Por lo demás, guarda un visible isomorfismo con otras tipologías relevantes, -la de los tipos de acción social<sup>31</sup> y la de los motivos por los que se atribuye legitimidad a un orden<sup>32</sup>- con las cuales presenta, además, correspondencias conceptuales que vale la pena explicitar aquí. Comencemos por la primera de ellas.

En principio, no es novedoso asociar la acción afectiva y con el tipo carismático, en este caso de educación, ni tampoco lo es el establecer una correspondencia entre la acción racional de acuerdo a fines y la educación *especializada* moderna. Quedan por resolver los tipos intermedios ligados a lo tradicional y lo valorativo-racional. En cuanto a primero de los términos, también parece obvia la asociación entre la acción tradicional y la educación *artístico-lúdica*, que también es tradicional. Tal vez sea más difícil resolver la cuestión de la educación intelectualista. Desde varios puntos de vista, parece corresponder también a los tipos tradicionales, y al respecto, es difícil obviar el relevante hecho de que Weber la desarrolla justamente en su capítulo sobre patriarcalismo. Por otra parte, es difícil pasar por alto el énfasis en la racionalización de los procesos sociales que la orientan, en especial el universalismo, la diferencia que mantiene con lo que es típico de las sociedades estamentales y el carácter secularizado del que habría de convertirse en su caso más ejemplar: el sistema de exámenes de los letrados chinos.

Por último, parece claro que Weber no limita la educación generalista a los modos tradicionales de dominación, ni a los modos tradicionales de conducta; no sólo admite la coexistencia de la educación generalista con la especializada en las sociedades modernas, sino que se refiere expresamente a los conflictos que esa coexistencia conllevaba en las sociedades de entonces:

---

<sup>28</sup> En el sentido ya señalado. Ver Weber, M (1944) p. 217.

<sup>29</sup> Weber, M., (1944) v. IV, p. 129

<sup>30</sup> Lerena, C., (1999) p. 76

<sup>31</sup> Weber, M., (1944) v. I, pp. 22ss.

<sup>32</sup> Ibid., p. 35

“Tras todas las discusiones del presente en torno a los fundamentos de la cultura se encuentra en algún punto decisivo el combate del tipo del “especialista” contra el antiguo “hombre culto”, combate que en todas las más íntimas cuestiones culturales se halla determinado por la incesante propagación de la burocratización de todas las formas de poder públicas y privadas y por la importancia cada vez mayor del saber especializado.”<sup>33</sup>

Desde estos otros puntos de vista, entonces, la educación generalista de tipo *intelectualista*, podría asociarse a una racionalidad valorativa “determinada por la creencia consciente en el valor (...) de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor”<sup>34</sup>. En otras palabras, adquirir “formación cultural” supone la puesta en práctica de un curso racional de acción con vistas a un fin que es percibido como un valor en sí mismo (la “formación”, la “cultura”, el “saber”) con independencia de las consecuencias (el lucro, las ganancias, etc.). Vista así, una educación de tipo generalista universalista -que no esté circunscripta al estrecho círculo de las élites nobiliarias- difícilmente pueda ser conceptualizada en términos de conducta tradicional en sentido weberiano: no está determinada una costumbre arraigada -aunque los contenidos aprendidos sí pertenezcan a una tradición-, y tampoco puede afirmarse que esté situada “en la frontera, y más allá, muchas veces, de lo que puede llamarse una acción con sentido”, o que tenga algún tipo de parentesco con una “oscura reacción a estímulos habituales”<sup>35</sup>

Tal vez sea posible una mejor aproximación a esta cuestión, recurriendo a la segunda tipología explicitada antes: la de los *fundamentos sobre los que se asienta la creencia en la validez de un orden*. Planteado de un modo que tenga una relación más estrecha con nuestro objeto de interés: *¿Sobre qué bases se asienta la creencia en la legitimidad de un tipo cualquiera de educación?* Del mismo modo como Weber emparenta los objetivos de la educación con los tres tipos puros de dominación, pero funda la creencia en la legitimidad de la dominación en cuatro tipos de motivaciones<sup>36</sup>, sería igualmente posible proponer que esos tres tipos de objetivos pueden estar sostenidos, psicológicamente en cuatro tipos diferentes de legitimidad.

Así, sería posible sostener que los actores creen en la legitimidad de la educación que reciben (o que imparten) en méritos de cuatro tipos de fundamentos:

1. la creencia afectiva en lo que ella revela (un carisma: educación carismática, mística o mundana, pero extracotidiana)
2. la creencia en la validez de la tradición que mantiene o trasmite (educación aristocrática, artístico-lúdica, históricamente feudal )
3. la creencia racional en el valor absoluto que ella tiene (la educación como fin en sí, el valor de una “formación cultural”, con independencia de sus frutos económicos)
4. de la creencia racional en su eficacia para el logro de fines racionalmente perseguidos (la educación como medio, “instrucción especializada”)

Como consecuencia, si en lugar de retener los tres tipos de educación que se conforman según sus objetivos, tomamos en cuenta las tipología molares de los fundamentos de la creencia en la legitimidad de cada tipo de educación, y de los modos de actuar en cuanto a la educación, podremos obtener un mayor rendimiento heurístico e interpretativo.

---

<sup>33</sup> Weber, M., (1944), v. IV, pp. 129-130

<sup>34</sup> Weber, M., (1944), v. I, p. 23

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> Weber, M., (1944), v. I, p. 35

### Tipos de Educación en la Sociología Weberiana: Sus fundamentos y sus resultados

RESULTADO	FUNDAMENTO	
	Particularista	Universalista
<b>Honor individual</b>	Carismática	Especializada
<b>Honor estamental</b>	Artístico-lúdica (Generalista)	Intelectualista (Generalista)

#### BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aron, R., "Las etapas del pensamiento sociológico", Bs. As., Ediciones Siglo Veinte, vol. II, 1985
- Bendix, R., "Max Weber", Buenos Aires, Amorrortu, 1979
- González León, R., "El debate sobre el capitalismo en la sociología alemana. La ascesis en la obra de Max Weber", Madrid, CIS, 1998.
- Lerena, C., "Educación y cultura en Max Weber", en F. Enguita (Ed.) Sociología de la Educación, Barcelona, Ed. Ariel, 1999
- Weber, M., "Balance (Resultat): Confucianismo y puritanismo" en Sociología de la Religión, Madrid, Ed. Istmo, 1997
- Weber, M., "Introducción a la Ética económica de las religiones universales (Einleitug)" en Sociología de la Religión, Madrid, Ed. Istmo, 1997
- Weber, M., Economía y Sociedad. México, Fondo de Cultura Económica, 1944, vol. I, III y IV
- Weber, M., Ensayos sobre sociología de la religión, Madrid, Taurus, 1983, vol. I
- Weber, M., "La ciencia como vocación", en "Ensayos de sociología contemporánea", vol. I, Barcelona, Planeta-de Agostini, 1985
- Weber, M., "La ética protestante y el espíritu del capitalismo", Barcelona, Península, 1985. (1985b)
- Weinert, F., "Weber's Ideal Types as Models in the Social Sciences" en O'Hear, A., "Verstehen and human understanding", Cambridge, Cambridge University Press, 1996.