

# Memoria y olvido de Carlos Lerena

pp. 61-81

Julio Mateos Montero  
*Fedecaria-Salamanca*

Vicente M. Pérez Guerrero  
*Fedecaria-Sevilla*

La apostilla que sigue a este “Pensando sobre Carlos Lerena”, lo de “una deuda pendiente”, quiere y puede tener varias lecturas. Por una lado, miembros y grupos de Fedecaria debemos mucho al estudio que, con más o menos intensidad y extensión, hemos hecho de su obra desde los días en que, tras publicarse *Escuela, ideología y clases sociales en España*, el sociólogo riojano causó un notable impacto en medios intelectuales donde surgía un creciente interés por los problemas sociológicos de la educación. Somos parte de un minoritario conjunto de aprendices del maestro Lerena, el cual ha dejado una reconocible huella en algunos trabajos que, en una u otra medida, han valido para construir las trincheras del pensamiento crítico. Otra deuda proviene de una certeza: en justicia con la envergadura y enjundia de la obra lereniana la lectura de la misma (la nuestra también) se nos antoja incompleta, escasa, y, por ello, aún “está pendiente” el aprovechamiento y explotación creativa de un legado intelectual que, digámoslo desde el principio, está a la altura de los mejores, de los escritos por los más renombrados autores de la crítica social de nuestro tiempo y que gozan del mayor reconocimiento como consagrados analistas de la educación y la cultura. Si hiciéramos como el monje que se lamenta de sus faltas y, sobre todo, de las del resto del mundo, habríamos de acentuar ese diagnóstico, pues ese tipo de “deuda” que se adquiere pasando de puntillas allí

donde habría que detenerse, es muy común en los estudiosos que recurren y acuden a la autoridad de un Pierre Bourdieu o de un Basil Bernstein, por citar dos ejemplos cimeros, manteniendo un sospechoso y notorio olvido sobre Carlos Lerena Alesón. En efecto, veintidós años después de su muerte, las enseñanzas de nuestro personaje han calado en una minoría, pero han resbalado por la superficie cognitiva de la mayoría; incluso han sido muy mal interpretadas, precisamente, por la superficialidad de los discursos propios del pensamiento dominante. Por tanto, nos proponemos cumplir con el encargo de Fedecaria de dar cuenta, en los límites de este trabajo y de nuestra capacidad, de la memoria y el olvido de un personaje que en el curso de nuestras pesquisas ha adquirido perfiles bio-bibliográficos bastante nítidos.

Para cumplir con tal propósito nos apoyaremos en el trabajo *Conversaciones, entrevistas y recuerdos sobre Carlos Lerena* de este mismo volumen, puesto que se ha concebido como complemento sustancial e imprescindible a lo que sigue<sup>1</sup>.

Y lo que sigue es, en primer lugar, una presentación del personaje, pues en todo trabajo de este carácter procede, por deferencia para con los lectores, comenzar aclarando de quién se va a hablar y no dar nada por sabido. Seguirá una aproximación a la biografía y a la obra de Lerena, ya que las experiencias vitales e intelectuales, las circuns-

<sup>1</sup> Cuando citemos un texto de esa parte del trabajo se hará de esta forma (*Conversaciones... p...*), con referencia al autor o persona entrevistada, indicando el correspondiente número de página del presente volumen. Las citas de obras de Lerena se remiten a *Publicaciones de Carlos Lerena*. Cuando se trate de citar en el texto trabajos de otros autores nos remitimos a las *Referencias bibliográficas* que siguen al artículo.

tancias que concurren en la formación de los sujetos, de una u otra forma, tienen reflejo en su pensamiento. Y, también, a la inversa. En tercer lugar nos introduciremos en el legado intelectual de nuestro autor situándolo históricamente, abordando algunas encrucijadas de la sociología de la educación de ayer y de hoy, conscientes de hacerlo con un modesto ajuste a las dimensiones y profundidad que permite la ocasión. Y, finalmente, trataremos de la vigencia que tienen las enseñanzas de Lerena problematizando el presente, tal y como él lo hizo, lo cual tal vez nos permita abrir una vez más la puerta a las desazones e inquietudes que, inevitablemente, conlleva preguntarse: Sociología crítica de la educación y de la cultura ¿para qué y para quiénes?

Ya habrá adivinado el lector que la idea implícita en el título del artículo, *Memoria y olvido*, atravesará cada uno de los apartados que acabamos de anunciar. Y más que unas nuevas (otras) páginas dedicadas a Carlos Lerena *In memoriam*, tenemos la ambición de romper los silencios sobre un pensador que resiste como solo resisten aquellos que nos legaron obras de fuerza inusitada, y que son la mejor compañía cuando nos disponemos a pensar sobre el presente.

### **Presentación de Carlos Lerena: en superficie y a mayor profundidad**

Fue el primer catedrático de Sociología de la Educación en España, y este dato aparece en bastantes lugares como necesario y suficiente aunque con ello bien poco se dice a la luz de la potente contribución de Lerena al conocimiento en ese ramo de la sociología y bastante más allá. También es cierto que, a veces, el dato académico se acompaña con apreciaciones como la de que fue «hasta su temprano fallecimiento el más importante sociólogo de este campo» (Feito, 2008, p. 9). En este tipo de referencias, ocasionalmente restringido por el contexto del escrito y otras veces inducido por estrategias de “pasar pá-

gina”, se ha ido roturando una vaga imagen de Carlos Lerena donde pesa más el reconocimiento que el conocimiento. Como dijo, con precisión y concisión Jesús Manuel Sánchez, «la sociología que hacía Carlos Lerena fue más incomprendida que leída y más reverenciada que entendida». Imagen más o menos consolidada en el universo académico y a la que también se añaden alusiones a su infausta e inesperada muerte (“el malogrado Carlos Lerena”, por ejemplo). Para aclarar ese trágico final sobre el que ya se tejen algunas vaguedades y equívocos –he ahí uno de los rostros con los que suele progresar el olvido– diremos que un día de agosto de 1988 Carlos Lerena murió víctima de un accidente de tráfico que él no provocó, en un momento de gran madurez intelectual, cuando disfrutaba plenamente de la vida, entusiasmado también con nuevos proyectos de trabajo.

No evitaremos unas líneas de identificación al estilo más convencional, glosando, con ligeros detalles y comentarios añadidos, una escueta página que el mismo Lerena mecanografió recogiendo lo que consideró imprescindible decir de sí mismo, a efectos burocráticos. Nació en Berceo (La Rioja) en 1940, aunque su crianza y adolescencia se sitúa en Nájera. Cursó la carrera de Económicas en la Universidad pública de Bilbao y, en sus años de estudiante universitario, fue director de la revista *Sarrico*<sup>2</sup>. Entre 1966 y 1969 fue becado (*stage du travail*) por el Ministerio de Asuntos Exteriores francés y en esa estancia parisina cursó estudios en la *École Pratique des Hautes Études* (EPHE) hasta la obtención del correspondiente diploma en sociología. De vuelta en España va a Madrid donde desarrolla, desde 1969 una intensa actividad intelectual y trabajo remunerado como profesor de Sociología en distintas Facultades de la Universidad Complutense y en empresas privadas dedicadas a investigaciones económicas y sociológicas. Ejerció, incluso, como funcionario de carrera del INEM (1976-1979). En 1975 se doctoró en Ciencias Económicas en la Universidad

<sup>2</sup> Más adelante se harán, justificadamente, menciones a esta revista estudiantil que, no casualmente, incluyó con toda intención Lerena al escribir aquel menguado *currículum vitae*.

Complutense. La mencionada cátedra de Sociología de la Educación la obtuvo por oposición en 1980 (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense) y en el mismo centro dirige el departamento entre 1982 y 1986. Para terminar con esta formal semblanza, añadamos que Lerena colaboró en otras publicaciones colectivas, realizó investigaciones por encargo de instituciones públicas<sup>3</sup>, fue promotor de publicaciones y centros de investigación<sup>4</sup> y, como es normal en las personas que pertenecen a campos científicos, elaboró ponencias en congresos, escribió artículos para revistas especializadas y para prensa diaria, prólogos y presentaciones de libros, pronunció conferencias, etc.

Habiendo cumplido con la necesaria presentación en superficie podemos, progresivamente, ir más al fondo.

Desde 1976 a 1986 Lerena acumula una producción intelectual in crescendo, de la que puede darse cuenta recordando solamente cuatro obras fundamentales.

La primera sería la ya citada *Escuela, ideología y clases sociales en España. (Crítica de la sociología empirista de la educación)*, que conoció cuatro ediciones y quebró no pocos esquemas entre sus lectores más atentos (Lerena, 1976). Contiene esta obra una inolvidable crítica a la sociología empirista (aquella que viene a legitimar la reflexión espontánea sobre educación) anunciando una preocupación permanente del autor, una especie de bandera mantenida en otros frentes, con recrecidos argumentos y otras palabras. A riesgo de abundar en cosas bien sabidas, aclaremos que la contundente crítica al empirismo sociológico en absoluto ha de entenderse como menosprecio del trabajo em-

pírico. Precisamente *Escuela, ideología...* se elaboró en relación a un voluminoso trabajo de campo, incluido en la tesis de doctorado. Aunque en el libro solo aparecen unas pocas tablas-resumen con sus correspondientes comentarios, colocadas, además, en la trastienda (en anexos); es decir, en el lugar que siempre deberían ocupar los más o menos sofisticados equipamientos estadísticos generados en las pesquisas sociológicas; donde no estorben a lo que es fundamental: las explicaciones que aporta la razón crítica. Lerena –muy competente en el manejo del instrumental matemático-estadístico– pensaba que las estadísticas hay que poseerlas pero no exhibirlas. El error más grosero del empirismo consiste en ir a la caza de datos esperando que éstos, convenientemente tratados y revestidos de algoritmos, “hablen por sí mismos” y nos den el “diagnóstico de la realidad”. Por si fuera poco, tan peregrinas ilusiones suelen seguirse de “las medidas adecuadas” para reformar la escuela, la educación y todo lo que en este ámbito se ponga por delante. De ahí que Carlos Lerena planteara ya en esta primera personalísima publicación la necesidad de oponer la reflexión teórica y una ruptura epistemológica en la sociología. En orden a romper con las reglas del juego empirista, hubo de dotarse de principios teóricos. Estos, naturalmente, no los extrajo de la nada, sino que son una personal apropiación y acomodación de autores clásicos (como Weber, Marx, Durkheim o Mannheim) y “clásicos de su tiempo” (especialmente Bourdieu y el equipo con el que éste trabajó)<sup>5</sup>. El mismo Lerena (1986a, pp. 87-91) expuso algunos presupuestos teóricos del conocimiento sociológico. Nos limitamos a formularlos a nuestro modo,

<sup>3</sup> Al no incluir éstas en nuestra bibliografía, señalemos ahora algunas: “Sistema educativo / Sistema productivo: sobre el valor social de los diplomas”, Comisión Asesora, Ministerio de Educación y Ciencia, (1982-83); “Mapa escolar de la provincia de Madrid”, Diputación de Madrid, (1983-84) y “Sociología del profesorado de la Universidad Complutense”, CIDE, MEC (1984-85).

<sup>4</sup> Promotor / fundador de Quanta S. A., Sociedad de Estudios de Sociología Aplicada; de CESE S.A., Centro de Estudios de Sociología de la Educación; de la revista semestral *Cuadernos de Sociología de la Educación y de la Cultura*.

<sup>5</sup> Ese era un equipaje que Lerena ya traía, bien repleto y adaptado a su medida desde su primera estancia en Francia (1967-1969). Desde 1964 la obra en francés de Bourdieu, artículos incluidos, ya era conocida por Lerena y, en el idioma original, siguió leyéndolo, con la ventaja de no esperar las traducciones.

muy sucintamente. El conocimiento sociológico ha de hacerse a la contra, para rectificar las apariencias y combatir el imperio de la ideología. Se ha de distinguir entre objeto real y objeto de conocimiento, siendo lo real la existencia que tiene su representación en la mente. El principio del determinismo y el objetivismo sociológicos, es decir, que los hechos sociales no dependen del arbitrio individual sino de relaciones necesarias, que son independientes de la voluntad. A ello hay que añadir que la acción humana escapa al control consciente de los individuos y de los grupos, dando lugar, entre otras causas, a otro principio: la relativa autonomía de los distintos campos respecto a la estructura social (por ejemplo, el de la educación institucional). La sencillez de dichas proposiciones puede ser engañosa. En el desarrollo concreto del análisis sociológico, en la aplicación de los presupuestos epistemológicos a la reflexión sobre los objetos de conocimiento aparece la riqueza y potencialidad de esa ruptura epistemológica. Eso es, precisamente, lo que sabía hacer, a conciencia, Carlos Lerena. Por otra parte, en esta primera obra aparece una clara y fecunda perspectiva histórica para estudiar el sistema de enseñanza, el cual se ha ido adaptando a las demandas de la sociedad española, escindida en clases. Aunque el autor aprecia una sustancial pervivencia de ciertas invariantes en el sistema de enseñanza que él remonta hasta el siglo XIII (como serían algunos elementos estructurales y, además, las funciones de imposición, inculcación, reclutamiento, selección, distribución, reproducción, etc., consustanciales a la institución escolar), serían las prácticas de enseñanza y los productos a obtener (los sujetos) elementos que modulan las variaciones y características del sistema en cada etapa del desarrollo capitalista. En realidad, adaptaciones de camaleónicos pero omnipresentes mecanismos de domi-

nación que forman la radiografía profunda de la sociedad, las relaciones de poder (médula, también, de toda relación pedagógica). Carlos Lerena debería figurar entre los autores imprescindibles para el historiador de la educación, aunque solo fuera porque induce a pensar el problema de las periodizaciones de otra manera a las que son habituales, con otros criterios<sup>6</sup>.

Otro libro imprescindible es *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, cuyo cuerpo principal, el más relacionado con el análisis de la teoría sociológica de la educación (cuestiones epistemológicas) procede de la memoria de cátedra, aunque pasó inédito cinco años hasta que el autor decide publicarlo en forma de libro por si "podía ser de utilidad" (Lerena, 1985). Contiene, además, ocho apéndices que corresponden a otros tantos trabajos de indudable interés<sup>7</sup>.

Desde la segunda mitad de los años setenta, nuestro infatigable pensador había ido acumulando muchísimo material y acuñando una idea que, madurada, dio lugar a la que se ha considerado su obra magna (Lerena, 1983). Hablamos de *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. En ésta, los vuelos de envidiable erudición, magistralmente trabada con una sin par reflexión crítica, componen un libro de naturaleza muy distinta a los anteriores<sup>8</sup>. Si, como es sabido, la masa (de ideas en este caso) depende, además del volumen, de la densidad (y ésta era casi siempre de elementos pesados en los textos de Lerena), sumergirse, con más o menos profundidad, en las seiscientas y pico páginas de *Reprimir y liberar* puede comportar años de fascinante lectura y de esforzada reflexión mientras nos acercamos a esa apariencia de contrarios (muchos juegos de contrarios que se refuerzan y se necesitan porque son caras de la misma moneda) con la que se representa la escuela, la cultura y

<sup>6</sup> Si algunos estudiosos (ahí estamos implicados) han aprovechado y desarrollado las aportaciones de Lerena a este importante tema (Ver Cuesta, *Conversaciones...*, pp. 102-103), por lo general el círculo de especialistas se muestra bastante refractario a la inspiración exógena.

<sup>7</sup> Breves trabajos que hemos consignado en nuestra selección bibliográfica.

<sup>8</sup> Lerena decía, con razón, a sus íntimos que estaba escribiendo un libro que "se podía leer por arriba y por abajo", como si fueran dos. Se refería al texto y las abundantes y monumentales notas a pie de página.

la sociedad (reprimir y liberar son los elegidos aquí por parecerle al autor sustanciales y matriciales de otros).

La cuarta obra que por ahora cabe citar es una gruesa recopilación de textos (Lerena, 1987a) de hasta veinticuatro sociólogos españoles de diferentes edades y tendencias, con la que Lerena, editor y recopilador, dice no pretender otra cosa que ofrecer un modesto instrumento de trabajo. Si se menciona en esta somera presentación tal obra colectiva es porque el promotor la consigna en su breve *currículum* y porque es una de tantas muestras de que Lerena no era persona que trabajara exclusivamente "para él mismo"; también da fe de su respeto por las ideas ajenas (es decir, no ignorarlas), por mucho que estuvieran en las antípodas de las suyas, aunque, al tiempo, las combatiera con implacable uso de la razón. De la razón a secas, como gustaba decir.

En fin, la obra de Carlos Lerena fue una persistente y esforzada batalla contra el idealismo, contra toda la babélica acumulación de lugares comunes que crecen como la hiedra (también podemos decir como hidra de la que brotan cambiantes mixtificaciones que el conocimiento ha de cercenar sin descanso y sin final) en el pensamiento primario, frecuentemente reforzado por académicos estudios, y con el cual se enmascaran e impiden las explicaciones racionales de la acción humana (la acción social). El universo de la educación y de la cultura es como un imán especialmente potente para atraer el chorro de creencias que forman históricamente la trama de las formaciones ideológicas y en esos dominios del "sentido común" se acumulan lo que Lerena llamaba preceptos, que él combatía para poner en su lugar los conceptos, es decir, categorías apropiadas al conocimiento sociológico. Una amplísima familia semántica (educación natural, igualdad de oportunidades, mérito, evaluación continua, escuela única, discriminación, calidad de la enseñanza, enseñanza individualizada, clasismo, barreras, fracaso escolar y un larguísimo etcétera) configura la formación ideológica que envuelve la práctica educativa y el sistema de enseñanza a fin de preservar y justificar su existencia. Lerena atendía muy especial-

mente al lenguaje, a los significados ocultos que portaban las palabras en cada contexto histórico y social. Ponía en evidencia cómo el lenguaje, el académico y el ordinario, son portadores de las representaciones ideológicas socialmente operantes. Ciertamente la sociología espontánea y los poderes del lenguaje era asunto ya tratado, sin ir más lejos, por Bourdieu et al. (1976, pp. 37-41), aunque pensamos que Carlos Lerena retomó este asunto para hacer un uso más genealógico (si se quiere, más nietzscheano-foucaultiano) de las palabras y las expresiones que están y circulan, ajenas a toda sospecha y con la tranquilidad de representar cosas "naturales". Para poner un ejemplo expresivo, recordemos unas líneas con las que comienza su obra más notable: «Si se quiere empezar por el principio, el principio son las palabras. Dentro de nuestro ámbito de reflexión, la primera trampa está puesta en el nombre o el rótulo que tiene ese ámbito, (...): la palabra *educación* no dice la verdad» (Lerena, 1983, p. 9). A continuación va descubriendo, cómo el neologismo *educación* emerge cubriendo la concepción humanista-cristiana que llega a culminar, en su proceso de secularización durante el siglo de las luces, eliminando todo rastro de prístinos nombres, como *crianza*, suprimiendo todo lo que evocase al amo-creador, es decir a la idea de poder. Rousseau se encargó de esa operación muy bien acogida por la pequeña burguesía y de otras muchas elaboraciones ideológicas conducentes a erigir el lema de la *liberación*, desde entonces unido a la educación.

Siendo muy vasta la trama ideológica que, como el mismo Lerena dice y explica, descansa sobre una plataforma de pensamiento preñada de *idealismo*, *esencialismo*, *idealismo* y *psicologismo*, se entenderá que tuviera ante sí una amplísima y ardua tarea, que una vez desplegada, le llevó más allá de lo que convencionalmente entendemos como límites de la sociología de la educación o de la sociología, sin más. No ha de extrañar que en los escritos de Lerena, lo que en términos generales podemos llamar idealismo pedagógico (desde Platón, Kant, Pestalozzi, Rousseau hasta Giner de los Ríos, o A. S. Neill, por nombrar algunos) fuera considerado como paradigmática expresión

de la citada plataforma de pensamiento. En consecuencia, la obra de Lerena fue, en primera instancia, rechazada por pedagogos conservadores y, entre las huestes progresistas que por entonces comienzan a merodear por los emergentes estudios pedagógicos en las universidades hispanas, la misma obra fue, cuando menos, bastante incomprendida. Irremediamente la etiqueta de crítico importante pero imposible de deglutir por ser tan “destrutivo” fue adhiriéndose a la piel de Carlos Lerena. Y eso que, desde muy pronto, él mismo vio la amenaza de semejante catalogación. Salustiano del Campo, director de su tesis, cuenta en el prólogo a Lerena (1976, p. X) que, en cierta correspondencia privada, el recién doctorado le decía: «No quiero que me metan en el saco de los “teóricos”, “críticos”, “dialécticos”, “antis”, “contras”, etcétera». No se libró, sin embargo, de ser objeto de tan recurrida y cómoda suerte de juicios. Ver, por ejemplo, lo que dice Marina Subirats (*Conversaciones...*, p. 94). Sin duda Lerena también era consciente de que, al ser archivado, al ser clasificado bajo cuatro o cinco etiquetas, los clasificadores se evitaban el trabajo de conocer su obra leyéndola, enfrentarse a ella pensando y, si fuera el caso, la responsabilidad de rebatirla. Efectivamente, el desconocimiento bastante generalizado de esa obra se explica, en principio, porque se la conoce de oídas. Esto mismo opinan, entre otros, Raimundo Cuesta (*Conversaciones...*, p. 100) y Juana María Madrid (*Conversaciones...*, p. 93). También hemos oído con frecuencia que no era sencillo de leer. Efectivamente, esa lectura requiere tiempo y esfuerzo porque el autor no cae nunca en el paternalismo didáctico o cosa parecida, pero escribe, a nuestro juicio, con gran claridad.

Lerena escribía con un personalísimo estilo que fue forjando desde su juventud. A unos puede gustar y a otros menos, pero esa inconfundible prosa no es indiferente al lector. Sin la menor duda, tal forma de escribir

tenía mucho que ver con una pasión poco común por la literatura (narrativa, poesía, teatro, ensayo...). Para abrir camino en este sondeo que nos aproxima a nuestro personaje, debe tenerse muy en cuenta que estamos ante un pensador que quería navegar libremente entre el arte y la ciencia. Pero, en consonancia con estas peculiaridades, la forma de escribir de Carlos Lerena, el lenguaje descaradamente literario para construir un conocimiento marcadamente materialista, también contiene una intención que puede deducirse de la crítica (Lerena, 1985, pp. 5-6)<sup>9</sup> a los juegos simbólicos que aconsejan el tipo de lenguaje propio del ciencismo para mostrar credenciales de objetividad y verdad irrefutable.

Las percepciones sobre la personalidad de Carlos Lerena de gente que lo conoció son variadas, tal y como el lector puede concluir de la colección de textos que aparecen en nuestro capítulo de *Conversaciones...* Es posible hacer interpretaciones y reutilización de esos testimonios y recuerdos para mejor recomponer con distintas memorias cierta imagen de nuestro personaje, sin pretensiones imposibles de fidelidad, pero haciendo justicia contra el injustificable olvido. Algunas de esas opiniones apuntan a una manera de ser un tanto intransigente, poco propicia al trabajo colectivo e, incluso, cierta hosquedad. Se cuenta a propósito de esa supuesta falta de adaptabilidad a las circunstancias y a las oportunidades el hecho de que Lerena rechazase una responsabilidad en la dirección de la sección de Educación para el diario *El País*. Aunque aquel caso se relata por Julia Varela (*Conversaciones...*, p. 94) también nos ha llegado por otras fuentes y creemos que requiere de una explicación. Carlos Lerena reaccionó ante la censura y cierta actitud fiscalizadora de la poderosa empresa periodística y no faltaron quienes le reconviniesen por su salida y renuncia de tan atractiva encomienda, argumentando que no se deben desaprovechar plataformas y oportunidades

<sup>9</sup> El prólogo (anti-prólogo que desvela sus propios juegos) al que pertenecen estas páginas es un texto magnífico para ver, además, el uso de la metáfora que hacía el autor para sus incisiones analíticas. En este caso, a partir de una imagen, la torre de Babel, como alegoría del sistema de enseñanza. Un brillante ejemplo de recursos literarios exprimidos con envidiable precisión al servicio de la explicación racional.

como ésa, sobre todo pensando en las posibilidades de influencia en la opinión pública, en hacer valer la necesidad de la sociología de la educación como elemento de transformación, etc., etc. Pero transigir con lo que, según todos los indicios, se iba a convertir la sección educativa de *El País*, un heraldo más del discurso dominante sobre educación, tan rampante en esferas burocráticas, políticas, pedagógicas y reformistas<sup>10</sup>, sería para Lerena traicionar de raíz toda la razón crítica en la que encontraba sentido el trabajo intelectual de toda su vida. Él lo decía con exactas palabras: No hay transacción. No se trataba, en efecto, de cosa de poca monta o de contradicción asumible. Esa «exigencia en la tarea intelectual», llevada con «rigor y sin concesiones», como decía Fabricio Caivano (*Conversaciones*, p. 92), no ha de entenderse como un rasgo psicológico de Carlos Lerena, sino como la lógica consecuencia de la sociología merecedora de ese nombre. Aunque bien es cierto que esos rasgos que llamamos personales (el producto, a fin de cuentas, de una socialización, formación, educación o como queramos llamarlo), y en los cuales la experiencia vital ha dejado sus marcas, guardan relaciones impredecibles con nuestro pensamiento. En el caso de Lerena sin duda fue así, de forma que podemos proseguir en pos de la memoria acudiendo a aspectos biográficos, posiblemente más desconocidos.

## Los lazos y la distancia entre la vida y el pensamiento

Unas páginas más adelante, en la entrevista con José Luis Lerena, hermano de Carlos (*Conversaciones...*, p. 84), se ofrece información que encuadra y hace más comprensible las siguientes deducciones e interpretaciones nuestras, las cuales no han sido –según el entrevistado– aventuradas, sino bastante certeras.

Lerena cuidó celosamente de mantener su vida privada y familiar, sus aficiones y gustos “más personales”, al margen de la actividad profesional y de su imagen pública. Sin embargo una y otra orillas están conectadas por puentes escondidos entre una bruma que se desvanece, parcialmente, según nos acercamos al conjunto bio-bibliográfico. Puentes que él mismo trazó sin hacerlo saber, pero de manera consciente. Ese cuidado en preservar el ámbito privado tenía en Lerena mucho de un acendrado antinarcisismo. Tenía cierta aversión por mostrar su yo, incluso su imagen fotográfica en cualquier publicación, aun siendo alguien que gustaba mucho de la fotografía y “se dejaba capturar el alma” en aquellas instantáneas que iban destinadas al círculo familiar. Carlos, que era un excepcional lector y analista de Unamuno, «el hombre que hizo de su vida un continuado posar para la Historia» (Lerena, 1964, p. 52), al contrario de éste, hurtaba la exhibición pública del sujeto concreto Carlos Lerena, aunque, al tiempo, se caracterizaba por hablar alto como autor y no ahorrar esfuerzos en la defensa pública de su pensamiento<sup>11</sup>.

Entre las experiencias vitales y la obra del intelectual siempre hay relaciones que es conveniente desvelar y dotar de sentido. Eso es lo que parcialmente trataremos de hacer en el caso que nos ocupa.

Para Carlos y su hermano, hijos de maestros rurales que buscaban residir y trabajar en medios urbanos, la expectativa de estudiar una carrera no se dudaba; no era una opción sino un destino naturalmente asumido por toda la familia. La historia social del Magisterio ha de mirar el intrínquilis y usos del concurso de traslados y la creciente atracción que las ciudades universitarias ejercían en los maestros para hacer posible la promoción de su prole por el estudio: todo un proyecto vital-familiar. El mismo Lerena nos recuerda cómo el *ethos* del ascenso se

<sup>10</sup> No en vano Jesús Ibáñez, ya en 1987, escribió un ensayo que llevaba por título “*El País*: un dispositivo de producción de realidad” en el cual señalaba, muy expresivamente, «el rapto del país por *El País*» (Ibáñez, 1994).

<sup>11</sup> Es oportuna, al hilo de estas apreciaciones, la distinción que hizo Foucault en su conferencia *Qu'est-ce qu'un auteur?* entre el individuo real y la “función autor” que resulta de las operaciones que dan identidad a una obra. A ello alude Cuesta (*Conversaciones...*, p. 99).

manifiesta con especial fuerza en posiciones fronterizas entre las clases cultivadas de la pequeña burguesía y las clases populares (Lerena, 1976, p. 180). El Magisterio ocupaba esa posición y era avanzadilla, sobre todo a partir de la década de los cincuenta, en la larga marcha hacia la educación de masas. Así pues, los padres de Carlos, especialmente la madre, cuyo aprecio por los bienes culturales y gusto para la expresión artística eran notables, propiciaron el ambiente y las estrategias para convertir a sus hijos en *estudiantes*, toda una categoría (un *ethos* especial) analizada con precisión y extensión por nuestro sociólogo. Por otra parte Nájera, sin ser una gran ciudad, disponía de los elementos suficientes para alimentar la creciente curiosidad en la infancia y adolescencia de Lerena: librerías, salas de cine, talleres y el conjunto de servicios propios de las cabezas de comarca, sin olvidar las instituciones privadas preparatorias de los estudios de bachillerato. Los que nos hemos criado en este tipo de villas sabemos de la diferencia entre su peculiar ambiente y el propio de un pueblecito como Berceo. Nájera sería para Carlos ese territorio de modernidad a la medida de un adolescente donde podía adquirir libritos de aquella afamada *Colección Pulga*, hasta llenar una caja de frutas con un centenar de ejemplares que fueron ávidamente leídos; donde ir al cine y hasta pertenecer a una rondalla local donde iniciaría su afición a tocar la guitarra y cantar con gusto. La música era un universo importantísimo para Lerena<sup>12</sup>. Por otra parte Berceo, la aldea natal, era referencia para Carlos de la casa y los encuentros familiares, lugar de aislamiento para estudiar, paisaje vacacional y, finalmente, emblemático escenario de la obra berceana, que tanto le interesó en sus indagaciones sobre el remoto origen del sis-

tema de enseñanza<sup>13</sup>. La inclinación a leer y escribir surgió pronto, en un Lerena casi niño, al tiempo que sentía escasísimo entusiasmo por estar “destinado” a ser sujeto escolarizado, desde la primera enseñanza hasta la Universidad, pasando por el insulso bachillerato, que también sufrieron anteriores y posteriores generaciones. No son (o somos) pocos los que encontraron todo el placer y los deseos del conocimiento al margen de las aulas, de la enseñanza institucionalizada. Sobre todo cuando esa enseñanza cae encima del sufriente escolar aherrojado en un internado, como fue el caso de Carlos en los Maristas de Logroño durante el Bachiller Superior, alejado del seno familiar, donde mejor cultivaba las aficiones mencionadas. Estudió para aprobar sin mayores esfuerzos y con poco entusiasmo. Estamos convencidos de que esa experiencia le ayudó más tarde a pensar en el sistema escolar con las invariantes funciones que ya se han señalado, ajenas a la adquisición de todo conocimiento deseado. Carlos estudiaba (y así continuó siendo en la Universidad) “disciplinadamente a destajo”, para el examen, para ir tirando en la obligada carrera de obstáculos y quitarse de en medio cuanto antes esos penosos trámites y, sobre todo, procurando que aquella tortura le dejara el mayor tiempo posible para la lectura y el estudio del personal programa que él mismo se trazaba a golpe de una fuerte curiosidad que los libros y otros productos culturales, las cosas e incluso diversos artilugios tecnológicos, avivaban en cada etapa de su vida. De alguna manera procuraba no ser víctima de aquello que alguien dijo: «Desgraciadamente tuve que abandonar pronto mi educación por tener que ir a la escuela». La escisión entre los saberes escolares y los verdaderos objetos de conocimiento es circunstancia

<sup>12</sup> Hasta el punto de que uno de los proyectos que no pudo llegar a realizar fue escribir un libro sobre sociología de la música. Un deseo de poner frente a frente la razón y la pasión (la ciencia y el arte, el conocimiento y la sensibilidad), esa dualidad que siempre cultivó.

<sup>13</sup> Los textos y contextos históricos del clérigo paisano aparecen con sólida erudición en Lerena (1983), junto a referencias culturales y geográficas de la comarca donde transcurrió su infancia, aunque en ningún momento el autor deja traslucir esta relación entre vida y obra intelectual. Sabemos que otro de los proyectos de Lerena, antes de morir, era escribir un libro sobre Gonzalo de Berceo.



que no ha de perderse de vista en la forja intelectual de Lerena. Así, cuando tratamos de vislumbrar los puentes entre prácticas de aprendizaje y el pensamiento que, finalmente, se vierte en su obra, hay que seguir otras pistas que las del estudio en las instituciones de enseñanza. Ello se manifiesta con más claridad en el joven estudiante de Económicas en la Universidad pública de Bilbao. Leer, pensar y escribir eran actividades solitarias, generalmente nocturnas, con las que va alimentando una formación de carácter muy personal, con absoluta independencia no sólo de los textos académicos, sino de corrientes establecidas, de grupos políticos, de cenáculos intelectuales o de cualquier guía, ortodoxia o esquema cultural que destacaba en la época. Esa independencia se convertía en abierto rechazo cuando se trataba de un paradigma o doctrina que estuviera de moda. Así, no simpatizaba, por ejemplo, con la causa ecologista en versión de “salvemos a las ballenas”, ni con el feminismo al uso, ni con cualquiera de las manifestaciones con las que pudiera identificarse a un revolucionario del “mayo del 68”. En la entrevista con José Luis Lerena ya se expone cómo en la estancia parisina, en los míticos años de las revueltas, con sus antecedentes y consecuentes, Carlos se dedicó a estudiar con intensidad, permaneciendo al margen de los grupos, partidos y actividades militantes. Hasta en los gustos musicales Lerena destacaría por estar en las antípodas de los “ye-yé”, del mundo *hippy*, o de otras éticas y estéticas de finales de la década prodigiosa. Sus formas y aspecto estarían más cerca de las de un profesor a la vieja usanza, casi siempre vestido de negro, con corrección an-

ticuada. Si de la indumentaria unamuniana Lerena dijo que era «atuendo de cuáquero», la suya propia parecía representar la de un no-joven, la de quien no quiere identificarse con su tiempo; parecía, en efecto, marcar distancia con eso que se llamaba juventud<sup>14</sup>. Algunas de las fotografías que ilustran estas páginas son bien elocuentes, como la que muestra a nuestro autor, aún muy joven, junto a su librería repleta de volúmenes de la Colección Austral<sup>15</sup>, “coronada” con un retrato de Unamuno<sup>16</sup>, en la intimidad...

Ni que decir tiene que más allá de “aspectos formales”, el hábito de navegar sin rumbos pautados, en los márgenes de las corrientes dominantes, influyó seriamente en la obra de Lerena, contribuyendo a que ésta alcanzara una madurez crítica tan poco común como la que se despliega en *Reprimir y liberar*. Tal vez con el ejemplo de su lectura de Marx podemos explicar mejor ese esfuerzo para leer sin tutelas ni filtros, pero con una meticulosa atención analítica a una gran cantidad de autores (los utilizados en el libro que se acaba de citar se aproximan al millar). Lerena estaba rodeado de partidos, grupos y exégetas de la familia y subfamilias marxistas, marxianas o como se quieran llamar, los cuales (huelga aquí cualquier demostración) cumplieron con la tarea de esclerotizar las ideas de Marx en dogmas para la cohesión. No solo en las variantes más simples para ofrecer agarraderas a militantes condenados, por falta de estudios, a la *fides implícita* (Bourdieu, 2008, pp. 233-247), sino también para los propios “constructores del marxismo”, intelectuales del partido o aledaños que, en frecuentes pugnas, proclamaban académicas lecturas de Marx para

<sup>14</sup> “Sobre la llamada *juventud* y el sistema de enseñanza en España” es un lúcido texto de Lerena (1985a, pp. 312-331) que versa sobre la construcción social de esa categoría y su función de pantalla para esquivar la mirada sobre las cuestiones relativas al control social y las posiciones de poder.

<sup>15</sup> Pronto la almáciga de sus libros se incrementó con autores que estarán muy presentes en su obra: Marx, Nietzsche, Freud, etc. Algunos conseguidos en el extranjero o por cauces que escapaban a la censura.

<sup>16</sup> Por motivos circunstanciales la figura de Unamuno aparece más de una vez en estas páginas y ello requiere una aclaración. Lerena tenía un especial aprecio por el literato bilbaíno, pero ello no indicaba en absoluto identificación alguna con su irracionalismo. Es más, los excesos de éste en la paradoja y la contradicción (juegos que dan lugar a lo menos sorprendente, monocorde y carente de imaginación) no entusiasmaban a Carlos, pues todo método de desprecio a la razón nada tenía que ver con nuestro sociólogo.

llegar “al verdadero Marx”. Muchos aprendices de este género de intelectuales eran compañeros de Lerena en cruciales años de su formación. Por ejemplo entre los becarios de la *Association pour l'organisation des stages en France* (ASTEF) había un puñado de españoles que después llegarían a ser conocidos personajes de la política o de la cultura, como Manuel Castells, José Luis Leal, Antonio Ubierna, Ignacio Quintana, Pasqual Maragall, Joaquín Leguina o Ignacio Fernández de Castro (éste último también estaba en París, pero no becado). Leguina favoreció la concesión de la misma beca a sus amigos de la Facultad de Económicas Juan Luis Trefacio<sup>17</sup> y Carlos Lerena. Casi todos ellos militaban en el FLP o el PCE, consumiendo abundante tiempo en actividades izquierdistas. Pero Lerena estaba totalmente al margen de esos compromisos, intensamente ocupado en el estudio de la sociología, y, por supuesto, leyendo a Marx “a su aire”, y a Durkheim, a Bourdieu y a todos aquellos que estimaba conveniente. Miraba los acontecimientos de mayo del 68 que transcurrían bajo su balcón de la *Rue des Écoles* con tanto interés como distancia, pues de ninguna manera estaba imbuido de fe revolucionaria como no lo estaba de la reverencia crítica con la que en su generación solía contemplarse la obra de los más insignes faros guía. Por ejemplo, Marx. En el centenario de la muerte de éste, Lerena escribía un breve texto en *Cuadernos de Pedagogía* en el que se decía:

«Por tratarse de una obra esencial [la de Marx] es asimismo esencial saber defenderse y limpiarse de ella: purgarla de hegelianismo –su filosofía de la historia– de saintsimonismo –su concepción del poder– en fin de profetismo escatológico. Esta nueva lectura de la obra marxiana –la cual no se guarda de la infidelidad, ni le tiene miedo a cometer traición: antes al contrario, las alienta– parece ir en paralelo con el lento desvanecimiento o muerte por consunción del marxismo dogmático» (Lerena, 1983b).

Efectivamente, en el fustigamiento al marxismo escolástico Lerena (1983a, pp. 253-327) no ahorró extensión ni intensidad, al

tiempo que extraía de la libre lectura del crítico y el clásico *par excellence* sustancia para construir su propia obra. Así Carlos (el de Berceo) supo aprovechar la crítica radical que hizo Carlos (el de Tréveris) de la educación con notables recelos por lo que encierra esa palabra. Por cierto, con el mismo brío Lerena atacó tanto la ciega “fidelidad” del marxismo escolástico de aquellos años, como el transformismo de los que antaño conjugaban con fruición el verbo ser (marxista o lo que fuese) y, con el cambio de los tiempos, hicieron de esas fórmulas de identidad fundamentalista algo sospechoso de alguna seria limitación: «Para estas fórmulas la dorada inteligencia hace tiempo que ha encontrado un lugar adecuado en los inconfesables rincones del mal gusto» (Lerena, 1983, p. 255). Es decir, que mutaron los ídolos del dogmatismo izquierdista en otros acordes con la identidad postmoderna que lo mismo vale para un social-liberalismo *light* que para servir a los dictados del remozado conservadurismo. La cuestión es seria porque los secuaces de tales acomodaciones, practicantes de la literatura del arrepentimiento, parece que no han acabado de entender que una cosa es leer y servirse de Marx (por seguir con el ejemplo) con autonomía de criterio y otra muy distinta acabar declarando la obra del alemán como una obsoleta antigualla intelectual. Lo primero es lo que importa y, en consecuencia, aquella forma de leer a Marx que practicaba Lerena era la misma con la que se enfrentaba a cualquier otro autor, como, por ejemplo, a Nietzsche, al cual nuestro sociólogo despojaba de su aristocratizante lenguaje, de sus mañas de seductor, en las que queda atrapado el pequeño burgués radical con aires de hombre de “rompe y rasga”.

El trabajo teórico de Lerena, realizado con mucha soledad, sin muletas ni consejos, tiene en su base una larga reflexión sobre muchas lecturas, la apropiación de ideas que se reorganizaban creativamente –y esto es, en definitiva, lo que queremos decir– en su cabeza con potente singularidad. Así, por las páginas de *Reprimir y liberar* pasan cientos de citas pero en ningún momento el pen-

<sup>17</sup> Este “Trefacio” es un nombre inventado por Leguina (2010) detrás del cual está, realmente, Ángel Cardín.

samiento del autor se dedica a la mera glosa; él *no va detrás de todos esos autores ni de sus citas*, ni siquiera de los más destacados, sino que éstos *van detrás* de lo que Lerena nos va diciendo.

Sin embargo aquella práctica de fuerte tendencia hacia la formación bajo el propio criterio, no ha de entenderse como inherente a un solitario, ayuno de relación intelectual con otros jóvenes. Lerena disfrutaba con el diálogo y la socialización de ideas, pero no en grupos preexistentes sino en el encuentro con amigos con los que intuía afinidades; incluso podemos decir con los grupos que el mismo constituía a partir de intereses comunes<sup>18</sup>. Y en el espacio público, en la Facultad de Económicas, esas inquietudes se transformaron en una poderosa capacidad para la "acción" difusora, para la organización de representaciones de teatro, de publicaciones universitarias y otras empresas culturales.

No retraerse, por tanto, en su presencia pública (incluyendo la principal de profesor) y, sin embargo, mantenerse en un discreto plano que rayaba en el anonimato eran rasgos característicos de Lerena desde su juventud. Viene al caso una anécdota al tiempo que comentamos brevemente un esforzado trabajo: la dirección –mejor dicho, la tarea completa en todos los pasos y detalles– de la revista *Sarrico*, patrocinada por la Facultad de Económicas, donde se publicó un número extraordinario dedicado a Miguel de Unamuno en el centenario de su nacimiento (Lerena, 1964). Asombra ver el ingenio y energías, el tesón organizador y dominio del tema desplegados por un estudiante de veinticuatro años. El resultado fue un monográfico coral sobre Unamuno que se ha considerado como el más serio y sugerente en aquel tiempo. Entre los méritos del director destaca el haber conseguido la cola-

boración más o menos extensa o entusiasta de medio centenar de literatos e intelectuales del mayor prestigio<sup>19</sup>. Pero la anécdota anunciada es la siguiente. Carlos y un amigo se desplazaron a Salamanca para grabar una entrevista con Felisa Unamuno (hija del Don Miguel) y tres conocidos profesores salmantinos. Se hicieron fotografías de los entrevistados y entrevistadores, pero Lerena escogió para ilustrar la entrevista en *Sarrico* una en la que, precisamente, él no aparecía.

En los trabajos para aquella revista se dejaba ver la pasión por la literatura de su director, particularmente por la poesía. Es más, Carlos Lerena, antes de ser sociólogo fue un poeta en el estricto sentido de la palabra: escribía poemas desde la adolescencia hasta que dejó definitivamente esa forma de expresión. No se ha de hablar aquí y ahora de tan interesante faceta, pero el dato, de por sí muy relevante, nos permite plantear otra pregunta: ¿hay también conexión entre los motivos que inspiraban los versos juveniles y la racionalidad crítica de la posterior producción sociológica? El lector puede juzgar a partir de una estrofa que pertenece a *La ciudad y los hombres*<sup>20</sup>, un poema de claros tintes sociales, escrito a los veintitrés años, cuando Carlos era un estudiante que dominaba ya las técnicas estadísticas:

«Prebostes y logreros, escribanos,  
capitanes de empresa y escuderos  
del Oro, economistas que sostienen  
el origen divino de los usos  
de Manchester. Y apuntan a la Biblia.  
Con ametralladoras. Y a los yugos.  
Jerarcas y caciques, mercaderes  
científicos que se encaraman, trepan  
por unas estadísticas y eligen  
unas cifras y entre tonantes himnos  
las pasean en hombros. Y las blanden.  
"Paz y nivel de vida".  
"Proa de España". "Estamos en Europa".»

<sup>18</sup> En una especie de autobiografía novelada Joaquín Leguina incluye varios pasajes en los que aparece Lerena y el ambiente estudiantil de Bilbao y también de París (Leguina, 2010). Naturalmente todo ello filtrado por la ficción que el demógrafo y político socialista ha creído conveniente dar a la imprenta.

<sup>19</sup> Entre otros, contestaron a Lerena y/o colaboraron: Azorín, Nicolás Guillén (desde Cuba), Francisco de Cossío, Julián Marías, Vicente Aleixandre, Alfonso Sastre, Antonio Buero Vallejo, Lauro Olmo, Manuel Pinillos, José Miguel Ullán, Antonio Tovar, Gustavo Bueno, Migue Delibes y Dámaso Alonso.

<sup>20</sup> Inédito. Escrito por Lerena en Bilbao, en noviembre de 1963.

Es suficiente para pensar que la crítica al empirismo y a la exhibición de los “incontestables datos” del tecnicismo cuantitativista que magistralmente desarrollara el autor en *Escuela, ideología...* y otras obras (no se olvide que tal crítica no se acaba en los aspectos teórico-metodológicos sino que se hace, también, en cuanto son instrumentos de poder en el orden capitalista) estaba ya latente, como intuición, convencimiento primario o palpito radical anterior; incluso, los versos inducen a pensar que esa crítica tiene procedencia distinta a la reflexión sociológica sistemática, extremo que siempre podemos investigar en otra ocasión.

Ya en su etapa de profesor universitario el carácter forjado en la juventud, las formas de trabajar y de relacionarse con los demás estaban consolidadas. Profundizó en los mismos esfuerzos teóricos, acordes con las intenciones docentes que desde la cátedra y otros foros animaban su proyección pública. Tal vez nadie como su discípulo y gran amigo Jesús M. Sánchez ha acertado a exponer, en magnífica síntesis a la cual nos remitimos (*Conversaciones...*, p. 104), ese carácter que hoy se nos antoja como reflejo de una forma de pensar... y viceversa. ¿Significaron ambas cosas obstáculos para la creación de equipos de sociólogos de la educación en torno al primer catedrático del ramo? ¿Le valió a Lerena defender sus teorías, sin concesiones, más de una incomprensión? ¿Hubo de pagar en los lares hispanos la factura que frecuentemente reúne al compromiso teórico –y no de cualquier teoría– con la soledad del corredor de fondo? No creemos que sea totalmente cierto eso de que teorizar no requiere compañía. Pero ¿qué significado tiene la afirmación de M. Fernández Enguita según la cual el tipo de trabajo teórico de Lerena no permitía la consolidación de ningún grupo (*Conversaciones...*, pp. 92-93)? Preguntas que nos llevan directamente a una cuestión principal.

No albergamos dudas sobre las exigencias que el modelo tecnocrático planteaba a la sociología de la educación de ser una disciplina práctica, fuente de remedios para la “mejora de la calidad” del sistema educativo. Se le exigía lo mismo que el ciencismo y el idealismo a la Pedagogía y a la Psicología.

Ni dudamos de que esas machaconas demandas del Estado y del mercado ejercieron en aquel sentido sobre la orientación que el campo profesional, a pesar de Lerena, habría de seguir en su embriología y definitiva consolidación en España. Una consecuencia fue extender la desconfianza sobre el trabajo teórico “puro”.

Pero todo ello requiere pasar a otro punto de nuestro análisis.

## La obra de Lerena y el *campo de la sociología de la educación*

Quienes se dedican a glosar la obra de un autor suelen, incluso aquellos que relacionan directamente las obras con el contexto social, ya sea la clase social de los autores y/o los condicionantes sociales de la época en que se inscribe, evitarse la molestia de preguntarse también por la posición que el autor de turno ocupa en el campo de producción. Son muchos, en este sentido, los que concluyen que la sociología de la educación lereniana y, en fin, su producción cultural se debe a un momento histórico concreto de la historia social reciente de España. Lo cual, en parte, no deja de ser cierto para todo hijo de vecino, mas este tipo de interpretaciones escamotea todo lo que la obra le debe al campo científico, a sus reglas, a su historia, y a la par condena a mero reflejo de lo que ocurre socialmente desterrando a los cielos o al averno, según convenga el estado de la cuestión y así lo estime el corifeo de turno, su valor de uso en el presente.

Pretendemos, por el contrario, dentro de la brevedad, interpretar la obra de Lerena al cabo de ese vaivén entre las condiciones sociales que concurren a un nivel más general, societal e histórico, y otro más específico, en el campo de la sociología de la educación.

La institucionalización de la Sociología de la Educación en España se halla en el marco de dos procesos sobre los que ha corrido mucha tinta: uno, el de la llamada transición democrática (convencionalmente entre 1975 y 1982), y otro, el del reformismo educativo, que puede acotarse entre la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990. Pero, contra lo que se piensa con harta frecuencia, hemos de

dejar bien clara y sentada nuestra opinión. Uno y otro proceso responden a lógicas evolutivas, a causas y dinámicas bien diferentes. Aunque la intersección temporal haya llevado a una creencia muy generalizada que expresaba, por ejemplo, Félix Ortega, uno de los pioneros de la Sociología de la Educación: «Lo que se ha llamado en nuestra sociedad “transición política” tuvo, sin duda, un precedente paradigmático en la reforma educativa de 1970» (Ortega, 1987, p. 545). No lo vemos así. Lo que representa la LGE en el plano normativo es la llegada de lo que Lerena explica como *sistema de enseñanza tecnicista* y otros desarrollan bajo el concepto de *modo de educación tecnocrático de masas*. Fue para la educación hispana una “revolución silenciosa” que se gesta ya en la década de los sesenta, en pleno franquismo, pues no olvidemos que hasta la muerte del dictador, aquel régimen siguió ejerciendo como una dictadura sin paliativos, hasta en sangrientas expresiones. Como decía Lerena sencillamente, «muerto el perro se acabó la rabia», nada más. Pero en la vida social nada permanece aislado y en cuanto a las inevitables conexiones entre el sistema educativo y las presiones y demandas a las que el mismo fue sometido durante la *década de la transición*, fueron de distinto orden e intensidad pudiendo distinguirse las demandas de orden económico, de orden social, de orden simbólico y de orden político. Y, precisamente no fue el hecho de la transición a la democracia de donde procedían las demandas decisivas sobre el sistema de enseñanza. Ni en los años setenta ni en los ochenta tampoco, incluyendo la “culminación” con la que algunos quieren ver la LOGSE. Esta ley no fue ni más ni menos que continuidad del reformismo anterior en la lógica de la educación tecnocrática<sup>21</sup>.

En buena medida, la LGE sirvió de referente a la génesis de la Sociología de la Edu-

cación en nuestro país y la discusión sociológica acerca de las funciones y disfunciones, de sus efectos y desperfectos, según quién y desde dónde se interrogase o demandase. Pero, más exactamente, es la educación de masas la que propicia y cataliza la emergencia de la Sociología de la Educación, pues no va descaminado M. Fernández Enguita cuando respondía a una entrevista de Julia Varela que el origen institucional de aquella obedece a dos motivos. Primero, a la demanda del gran aparato administrativo que consume una buena parte del gasto público del Estado en educación, requiriendo estudios y medidas de intervención. Segundo, a que la Sociología de la Educación adquiere «naturalidad de ideologema, de eje central de la legitimación meritocrática de la sociedad, de la defensa de la igualdad de oportunidades que depende, sobre todo, de la educación.» (Varela, 2001, p. 98). Efectivamente, este tipo de preceptos son los inducidos por la administración como objetos de estudio sociológico. Otra cosa es que a juicio de quien eso decía se asumiera tal embeleco o no.

Así pues, aceptando que la erección de la Sociología de la Educación en España comienza en los años setenta, parece que hay cierto acuerdo gremial en que, tras no pocas tentativas, el campo profesional y académico se consolida con la Primera Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en 1990 en El Escorial, cuyas comunicaciones venían a probar, tanto por la presencia como por la ausencia de enfoques teóricos y metodológicos, que los conflictos entre tendencias visibles en la década de los ochenta, se iban resolviendo a favor de una corriente generalmente favorable a las preocupaciones por temas viejos con caras nuevas, mediante estudios, generalmente de raigambre positivista<sup>22</sup>. Las conferencias de los especialistas se llenaban de participantes “advenedizos”; es decir, de aportaciones procedentes de

<sup>21</sup> Naturalmente aquí no pretendemos demostrar nada en relación a esos cruciales asuntos para la sociología y la historia de la educación. Nos remitimos a la propia obra de Lerena y a los trabajos de Cuesta y otros que ya se mencionan en otros lugares de este número (Ver *Conversaciones...*, p. 102).

<sup>22</sup> Entre la abundante bibliografía existente pueden consultarse las actas de la citada Conferencia de El Escorial (Sánchez, 1991) y el balance de las inquietudes y afanes de la Sociología de la Educación hispana desde ese mismo años hasta casi la actualidad (Feito, 2008).

las Facultades de Educación o Escuelas del Magisterio, con la consiguiente reacción de los sociólogos con “denominación de origen”. Desde entonces hasta el presente el núcleo disciplinarmente más definido que se organizaría en torno a la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), ha buscado su presencia cualificada, resolver la intendencia de los eventos, arracimar la genuina investigación sociológico-educativa, demarcar el área de conocimiento y, en fin, establecer, dentro de la lucha de fuerzas inherente a todo campo, las reglas del juego del saber-poder. Entre estos afanes, la creación y distribución de puestos universitarios es preocupación de primer orden y se da la circunstancia de que el primer catedrático de la disciplina fue Carlos Lerena, en 1980, cuando, el futuro campo no controlaba suficientemente esas decisiones. No sabemos si por ello Isidoro Alonso Hinojal dijo que la creación de aquella cátedra fue «de una manera poco institucional, más bien casual y personalista» (Alonso Hinojal, 1983, p. 176), aunque un poco más tarde se creara la del propio Alonso Hinojal en San Sebastián. Tal parece como si Lerena hubiera llegado al cargo académico “antes de tiempo”, y, aunque también M. Fernández Enguita aludiese a esa cátedra con otra misteriosa observación («a pesar de que había sido dotada con otras intenciones»), ha de reconocer a continuación que «esta fue una de esas ocasiones, relativamente escasas en nuestra Universidad, en que la categoría administrativa acordada estuvo a la par con la categoría intelectual de la persona» (Fernández Enguita, 1988a). Sea como fuere, ese temprano y fuerte reconocimiento académico no significó, por mucho que se hablara de su magisterio, la creación de una escuela o corriente de estudios que pudiera calificarse de lereniana. Es más, por lo que hemos visto y se verá en nuestro trabajo, Carlos Lerena (su obra) quedó muy al margen de las corrientes dominantes en

el campo desde los momentos embriológicos del mismo, durante su desarrollo en los años ochenta y, no digamos, con posterioridad, en la definitiva consolidación, cuando nuestro autor ya no vivía.

Ciertamente, tampoco hubo otra línea de investigación específica con presencia significativa en la Sociología de la Educación hispana. Los mismos sociólogos que pertenecían más o menos a la generación de Lerena (Julia Varela, Mariano Fernández Enguita, Felix Ortega, Marina Subirats, Julio Carabaña, entre otros) reconocen en reflexión retrospectiva la ausencia de tradiciones intelectuales compartidas, las dificultades o incapacidad endógena de crear grupos de trabajo con continuidad (Varela, 2001)<sup>23</sup>. Las causas aducidas son variopintas y entre ellas las que apuntan hacia la dispersión de enfoques, el particularismo e incluso la consabida competitividad de los agentes del campo. Se trataba de ocupar posiciones y delimitar el campo de la Sociología de la Educación. A mayor abundancia sabemos que para que un campo funcione, tal y como lo define Bourdieu (2000), lo imprescindible es que existan apuestas y personas dispuestas a apostar así como a luchar por lo que está en juego. De hecho, lo propio del campo es, precisamente, antes que nada, ser un campo de fuerzas entre posiciones que tienen por objetivo establecer la autoridad específica, el monopolio de la violencia legítima, en relación al guión que prescribe los límites, el marco, de lo que puede pensarse y su gestión en régimen de monopolio.

Sin embargo la soledad de la senda que trazara la obra de Lerena mucho tiene que ver no solo con el “conflicto entre tendencias”, del que también Alonso Hinojal se quejaba, sino, sobre todo, con lo que éste mismo señalaba como uno de los problemas para la institucionalización de la Sociología de la Educación en España en los primeros años ochenta: la actitud radical, entre “destruccionista

<sup>23</sup> Se trata de una entrevista a un puñado de pioneros de la Sociología de la Educación en España, la cual contiene sustanciosa materia para entender lo que aquí tratamos. Puede accederse al texto en Internet: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200230353.pdf>. Existe además una abundante bibliografía sobre el mismo tema de la cual solamente aquí se ha citado una pequeña muestra (Alonso Hinojal, 1983; Ortega, 1987; Feito, 2008).

y pesimista”, de las posiciones más críticas y de izquierda que, en efecto, Lerena representaba (1983, pp. 179 y ss.). En otra versión, que lleva a análogos conclusiones, se expresaba, a ese respecto, Fernández Enguita, «creo también que esas críticas hiperestructurales que hacíamos a la educación no han tenido el tipo de efecto que pensábamos» (Varela, 2001, p. 102). Y aún en el mismo clavo golpea Marina Subirats, opinando, tal vez con más ingenuidad y también más desconocimiento (*Conversaciones...*, p. 94). No hace falta ser un lince para extraer de esta manera de discurrir un paradójico valor de la crítica cuya utilidad parece ser contraria a lo que, en principio, se esperaba. Un tipo de argumentación, digamos, que es coartada necesaria –independientemente de las intenciones– para desvalorizar obras como la de Lerena.

Al margen de esos pequeños, pero expresivos, testimonios, comparando las lecturas de ayer y de hoy de veteranos sociólogos inferimos que en el campo profesional se fue imponiendo la asunción de lo real, el final de la seducción utópica, vista como una quimera, y, en definitiva, la impugnación de la crítica de mayor fuste a lo largo del periodo de la transición democrática y el del reformismo educativo. Hemos detectado, por el contrario, la imposición del pragmatismo de lo posible en muchos de aquellos que saborearon las mieles de la vanguardia, para no ver ahora más que efectos negativos en *pensar a la contra*.

¿Ocurrió lo que tenía que ocurrir? No es tal nuestro parecer pues siempre todo pudo ser de otra manera.

España no estaba al margen de la sociología de la educación que se producía en el extranjero. De hecho, en esos años podemos encontrar, en sentido más o menos estricto y profundo, ejemplos de las tres grandes corrientes sociológicas que por entonces dominan internacionalmente: el funcionalismo, el marxismo y la sociología crítica. Puede tomarse esa clasificación, otras más proliferas (Fernández Enguita, 1988b)<sup>24</sup> u otras

más globales aunque inscritas en un análisis mucho más extenso y de mayor calado como la adopta el mismo Lerena (1985). En realidad, poco importa, para lo que aquí se está argumentando. El caso es que, al calor de las corrientes críticas de la sociología que en los años setenta se introdujeron en España, desde las aportaciones heredadas de la obra de Marx hasta la sociología crítica de la educación y de la cultura de origen francés y también anglosajón, se hicieron investigaciones que con todo merecimiento podrían incardinarse en una corriente crítica. Por ejemplo, por citar tres casos muy conocidos, los trabajos de I. Fernández de Castro de inspiración althusseriana y que se beneficiaron de las sabias enseñanzas del gran sociólogo Jesús Ibáñez; los de Julia Varela relacionados con la obra de M. Foucault y los de M. Fernández Enguita que él mismo relaciona con las teorías de la correspondencia y de la resistencia. Se han dado, por tanto, en España aportaciones de considerable interés en el campo de la sociología de la educación que, independientemente de diferencias metodológicas y asuntos estudiados, podrían haber sido los principios de un sostenido esfuerzo intelectual que se desplegara de forma creativa en sustanciales desarrollos del pensamiento crítico. No fue así y como esta afirmación exige de alguna aclaración sobre qué entendemos por tal pensamiento crítico la haremos en términos muy sencillos. Se trata, al fin y al cabo, de una posición racional que sistemáticamente mantiene una confrontación directa y sin paliativos con toda justificación ideológica del presente; de una posición ética y política que ajusta cuentas con el pasado y se distancia de cualquier acomodación a un presente como si éste fuera, aunque mejorable, una triunfal conquista del progreso. Ello equivale (especialmente en este terreno de la reflexión sobre la educación) a entender el impulso crítico como indisolublemente unido a toda rígida conformidad con la opinión dominante, como afirmara Th. W. Adorno.

<sup>24</sup> Este escrito está también firmado por Lerena, a efectos de homenaje tras su muerte, pues se trata de una conferencia que iban a redactar conjuntamente maestro y discípulo y que, finalmente, solo pudo ser escrita y expuesta por M. Fernández Enguita.

Esa fue, precisamente, la batalla que libró Lerena hasta el final de sus días y que, sin embargo, fue cada vez más abandonada por la sociología de la educación de nuestro país. Más abandonada a medida que el campo se expandía y alcanzaba su definitiva institucionalización.

Para colmo, en los últimos tiempos se apunta cierta tendencia a cuestionar el pensamiento crítico haciéndole responsable, en parte, de la pérdida de fe y confianza que en la actualidad existe en el proyecto moderno. Se ha presentado así, por ejemplo, recientemente, una revisión crítica de la crítica que, con cierto propósito de enmienda, tiñe y califica a las tradiciones de la sociología crítica como un *funcionalismo al revés* (Martín Criado, 2009). Sospechamos que este ensayo sea un viaje a ninguna parte y que, como bien ha señalado Raimundo Cuesta, en una precisa reseña, habremos de ver cuánto tarda en «desembocar en el plácido y arenoso delta del liberal conservadurismo, residencia en la que cada vez más se alojan antiguos progresistas convertidos a la verdadera religión de la ciencia social libre de valores» (Cuesta, 2010).

¿Qué sinergias o asociación de intereses impulsaron a las corrientes críticas coetáneas de Carlos Lerena a emprender los atajos para mantener cierta aura crítica con el presente pero “dentro de un orden”? Posiblemente lo menos hiriente que podemos decir al respecto es recurriendo a determinada “estructura del sentimiento”<sup>25</sup> gestada e interiorizada en el largo proceso (más largo de lo que se dice) de transición a la vigente democracia española. Veamos.

Aquella transición “culminada” con el triunfo electoral de los socialistas acentuó una especie de sentir general en torno a la idea de consenso democrático, de una llamada “cultura de la transición” que, básicamente, oculta o rechaza todo lo que trastorne la “comunidad educativa” y, en definitiva, todo lo problemático que los expertos y un quimérico pacto por la educación no

podiesen solucionar. Lo cual, *verbi gratia*, vendría a influenciar el mismo desarrollo de la sociología de la educación.

En este sentido, en los albores de los ochenta se fraguó una triple alianza entre la esfera burocrático-política del MEC, lo más granado de los Movimientos de Renovación Pedagógica y los jóvenes expertos universitarios (didactas y psicólogos en primera línea y, buscando su hueco, sociólogos).

En aquel contexto, aparecieron las primeras revistas especializadas como *Educación y Sociedad* en 1983, dirigida por Fernández Enguita y editada por Akal, y *Revista de Pedagogía Social* publicada por la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. El Ministerio, desde del INCIE (hoy CIDE) y los ICEs, estimó la política de cursos de formación al profesorado y financió proyectos de investigación, en los que la perspectiva sociológica estaba presente. Un aspecto particularmente representativo de esta etapa es el constituido por la proliferación de reuniones y demás actividades corporativas que con apoyo institucional se darán en estos años. Ciertamente una proporción considerable de tales celebraciones se debieron a iniciativas emprendidas por las Asociaciones de Sociología y por el profesorado de las Escuelas Universitarias de Magisterio, pero es de destacar la relación de interdependencia que va a ir surgiendo entre sociólogos y Administración y que, a la postre, modelará a ambas partes. Por una parte, la Administración dinamiza el proceso de constitución de la sociología demandando investigaciones y consejos, apoyando institucionalmente las iniciativas, con lo cual, igualmente orienta los asuntos sobre los que discutir. Por otra, la Administración importa conceptos, teorías y problemáticas de los expertos. En efecto, esta simbiótica relación, por principio, no tiene por qué determinar absolutamente a ninguna de las partes, pero habitualmente la Administración sólo tiene en cuenta aquellos informes que legitiman la política que se ha decidido poner en marcha (Martín Criado, 2010, pp.

<sup>25</sup> Adoptamos la expresión de Raymond Williams, ya que, efectivamente, aludimos a un sentimiento y pensamiento social que determina el sentido de una generación o de un periodo, como tensiones entre la conciencia oficial y la conciencia práctica.



290 y ss.), por lo que, podríamos concluir, el resultado final es una sociología de la educación tutelada que tutela. Lo cierto es que por entonces se dio una abundancia de reuniones considerable. Deben destacarse por su transcendencia y sin ánimo de ser exhaustivo, en primer lugar, el “Symposium internacional de Sociología de la educación”, organizado por J. Varela y desarrollado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, en 1981. Dos años después, con motivo del centenario de Marx, tuvo lugar un “Simposio Internacional sobre Marxismo y Sociología” (diciembre de 1983), al que asistieron lo más granado del campo internacional en aquel momento (Apple, Willis...) y que dio lugar a una obra colectiva (Fernández Enguita, 1986). Carlos Lerena colaboró en el diseño y planificación de estos eventos.

Pero a nada conduce repetir aquí la crónica de congresos y jornadas, de publicaciones o el rosario de plazas que jalonan la génesis de la disciplina. Jesús Manuel Sánchez hizo un magnífico trabajo sobre bibliografía relativa a sociología de la educación, amplio, panorámico y exhaustivo, el cual recoge obras desde los años sesenta del pasado siglo (Sánchez, 1987). En el prólogo de las actas de la Primera Conferencia en El Escorial el mismo autor ofrece un sintético pero muy claro resumen de las reuniones conducentes a la constitución del campo científico anteriores a 1990 (Sánchez, 1991).

Sin embargo conviene señalar que, paralelamente, se celebraban otras reuniones de la especialidad organizadas por pedagogos sociales, como las de Sevilla en 1981 o en Santiago en 1982, tratándose, según observaba Alonso Hinojal (1983, p. 178), de «actividades que demuestran una ausencia total de delimitación de lo que se entiende por Sociología de la educación (salvo que se entienda que vale cualquier cosa)». Y en este punto reside otra relevante diferencia que hacía de Lerena un *off-sider* respecto al campo de la sociología de la educación. Mientras la lógica constructiva del campo empuja hacia el especialismo, hacia la disciplina acotada, el trabajo teórico de Lerena tiende a desbordar los límites temáticos y metodológicos que roturan una parcela exclusiva y diferenciada.

Desde las trincheras de su pensamiento, Lerena (1986) alertó sobre los derroteros predecibles de una sociología que se avenía hacia posiciones propias de la ideología dominante por medio de trabajos de justificación o legitimación ideológica de la realidad, a favor de la burocracia, tanto en sus formas, *informes* o *diagnósticos* llamados sociológicos, como en sus fines justificativos de la realidad. Su prosa se volvió un arma contra los que se quedan ciegos ante el “modélico”, tutelado y dirigido consenso de la transición, para dejar evidencia de que no ha sido derrotado lo intolerable, que subsiste. Advierte así de la tragedia, de los «funerales de la razón crítica», como respuesta a la demanda dominante por medio de balances y diagnósticos «cuya función no consiste en informar de la realidad sino en conformar y confirmar a ésta» (Lerena, 1986, p. 438). Alerta, en fin, de la claudicación y la disposición vergonzante al pacticismo con el *status quo*.

## Premoniciones lerenianas o la problematización del presente

En la edición ampliada de *Escuela, ideología...*, en el último capítulo (Lerena, 1986, pp. 432-466) puede entenderse que el autor llama a una redoblada vigilancia y a mantener alta la guardia contra toda la literatura “cientista” que al calor del reformismo educativo alcanzaba un alarmante auge en España, a mediados de los años ochenta. El análisis que de aquellos momentos aquí nos ofrece Carlos Lerena en esas páginas (escritas dos o tres años antes de su muerte) se lee hoy, veinticinco años más tarde, con cierto asombro por su carácter premonitorio. No es que el autor estuviera dotado de proféticas facultades, sino que cuando la indagación sociológica se introduce en la realidad de su tiempo —es decir, en el presente y en la historia, que es lo mismo que alejarse de la moda y, en ese sentido, sustraerse del presente para dominarlo— necesariamente se adelanta, prevé las tendencias que con gran probabilidad tienen un largo recorrido. Así la panoplia de *preceptos* que preñaba el discurso dominante en educación (crisis, diagnóstico, balance,

informe, calidad, mercado, reforma, necesidades técnicas, pluralismo, valores, etc.) se hace presente avivando una incruenta batalla simbólica en la que todos y cada vez más grupos de expertos, de políticos, de profesionales y consumidores de la enseñanza, con una legión de mediáticos mediadores, participan en la gran ceremonia de la confusión. Las últimas palabras de la citada obra y capítulo eran: «Dentro del sistema educativo –escolar y extraescolar– es donde tiende ahora a desplazarse la batalla». Y eso que aún no había tenido lugar la última serie de sonadas reformas escolares ni el empacho de estadísticas para dar certero diagnóstico de la realidad. Lerena advertía, también con bastante antelación, que ni la realidad escolar son los datos, como si éstos hablaran por sí mismos, ni es producto de la política educativa. Bien hizo en advertir cómo el discurso ya entonces dominante tenía lenguaje abogadesco (el del BOE) y contable (el montón de tablas estadísticas convertidas en “tablas de la ley”). Si «para uno no hay más ley que la de los datos; para el otro no hay más datos que los de la ley» (Lerena, 1986, p. 435).

Por otra parte, este capítulo que tomamos como pretexto para encarar los problemas del presente a la luz de lo que Lerena barruntaba hace un cuarto de siglo (se titula *Progresando hacia atrás: de la época de la transición a la segunda mitad de los ochenta*) se ocupa también de algunos asuntos que la andanada neo-conservadora de los últimos años remueve con el trémolo aristocrático para poner las cosas en su sitio tras la invasión de las masas en el conjunto del sistema de enseñanza. Así Lerena vuelve sobre el viejo pero reverdecido tema de la enseñanza privada, sobre el profesorado (aquí universitario), sobre la feminización del sistema, sobre el incremento de las funciones de selección mediante la obsesión examinatoria, sobre la pérdida del valor social de los diplomas, sobre nuevas relaciones entre educación y mercado de trabajo, etc. ¿No son estas también preocupaciones de “rabiosa actualidad”?

Imaginamos los destrozos que la contundente pluma de Lerena habría hecho en el presente contra algunas de las letanías que han ocupado primera plana recientemente: el pacto educativo como solución a las tensiones y las crisis; los alarmantes resultados del informe PISA; la carrera de la escuela para no perder el tren de las nuevas tecnologías (a ello ya aludió Lerena, aunque aún no se había inventado lo de TIC); y lindezas por el estilo. Sin olvidar ocurrencias como esa de que «para educar a un niño hace falta toda la tribu», que, de pronto, alcanza un general predicamento y está en todas las bocas, por mucho que pertenezca al reinado de la banalidad y el disparate.

Por todo ello, por todo lo que hemos recordado con Carlos Lerena que debe ser la función crítica de la sociología apreciamos en lo que vale la vigencia de su pensamiento. Dicho de otra forma, vemos la necesidad de desarrollar en este inquietante siglo XXI esfuerzos teóricos creativos que aprovechen el legado de aquel buen maestro.

En varios editoriales y otros trabajos de esta revista hemos venido dejando una trayectoria crítica del presente al hilo de mitos que, año tras año, emergen como obstáculos y velos ideológicos de la realidad: los rifirrafes en torno a las reformas y contrarreformas educativas; los embaucamientos a propósito de la calidad de enseñanza y los correspondientes informes domésticos e internacionales que “ponen sobre el tapete los hechos contundentes”; los mitos de la enseñanza institucional como reto y salvación de todo tipo de crisis (tanto de valores, como económicas); las impresentables tentativas tecnoburocráticas para evaluar, vigilar, premiar y castigar –eso sí, con científicos procedimientos– al profesor como causa y factor clave; el espejismo de valorar los avatares de la cultura y la educación al compás de las confrontaciones políticas (a dos o más bandas), que es lo mismo que caer en la falsa ilusión de que el sistema de enseñanza depende de coyunturas políticas cortoplacistas<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Carlos Lerena nunca se empanañó en dicho espejismo. Y prácticamente nunca le dio vueltas al color de los gobiernos para aproximarse al conocimiento de la educación institucional o de las formaciones ideológicas dominantes.

Aún cabe argumentar en la misma línea algo más sobre la necesaria problematización del presente con la ayuda de Carlos Lerena. Además de no dejarse atrapar, sino todo lo contrario, por el idealismo y su plataforma esencialista, positivista, psicologista, tampoco se dejaba fagocitar por un presente sin historia (algo frecuente en los sociólogos de hoy), ya que, en una buena parte de su obra, practicó la indagación genealógica, lo cual le permitía, mejor aún, negar sistemáticamente toda naturaleza absoluta de la verdad. Siendo esto así, se da la circunstancia de que ahora vivimos en una época de avaricioso consumo del presente (mejor habría que decir de *actualidad*) como si de un brebaje entontecedor se tratara. Las vivencias escolares de las personas construyen una imagen de la cultura y de la enseñanza muy corta, la cual se erige como única realidad concebible (natural y eterna). Pero, claro está, el culto al pasado en clave de consumo culto o de curiosidad alimentada por espectáculos audiovisuales y novelaría histórica poco contribuyen a romper el aislamiento del pasado y el presente (como si fueran limbos situados en dimensiones distintas), como contribuyeron, por ejemplo, Nietzsche, Foucault y el mismo Lerena. Nos reafirmamos en la conveniencia de tener presente una perspectiva histórica de la educación teniendo de cabecera las obras de nuestro sociólogo. Y para pecar de ambiciosos, nos atrevemos a hacer de esa conveniencia una recomendación para los que se dediquen al mundo de la educación y para todos los que de él se atrevan a hablar en serio.

Es harto frecuente, en fin, tanto en el ámbito académico como en el del "sentido común" ver moverse el juicio entre una complaciente creencia en el progreso y los lamentos sobre un tiempo pasado que fue siempre mejor. Difíciles accesos para una racionalidad crítica.

No se nos escapa que el actual discurso hegemónico, pragmáticamente adaptado a las condiciones de la actual etapa del capi-

talismo, no lo es por una reciente epidemia de ceguera o por inocente ignorancia (si se quiere se puede incluir en el mismo fenómeno el sintomático olvido de la obra lereniana). En la sutil e invisible estructura de poderes, en la bien tramada malla de finas hebras tejida por el Estado y el mercado, quedan atrapadas las mentes no ejercitadas en la sospecha. A fin de cuentas, la debilidad de la crítica es cómplice del pensamiento dominante y es, también, una hipoteca de posiciones institucionales que cada cual ocupa de la manera más "económica" para obtener el éxito.

La conciencia de grandes masas de la ciudadanía se ha adaptado a esa igualación de los dominados (en palabras de Weber), pero junto a cierta homogeneización social correlativa a una burocratización despersonalizadora del trabajo, en el plano cultural se desatan las ansias diferenciadoras, la búsqueda de la propia identidad y el consumo desmesurado de bienes simbólicos. La cultura y la educación, como un torno de convento, pone en contacto esos mundos: el infierno del trabajo (represión) y el cielo del consumo (liberación)<sup>27</sup>. Los procesos de descalificación, burocratización y despersonalización del trabajo, claramente alienantes y represores, inducen a la *búsqueda de identidad* en el consumo de educación y cultura. Paradójicamente, cuando más desvalorizadas están las titulaciones de estudios superiores más necesarios son para la mayoría (Lerena, 1986, p. 451).

Y en ese orden de expectativas sociales y de idearios políticos se hicieron las correspondientes transfiguraciones. No pocos sociólogos de la educación se entretuvieron en el análisis de reformas educativas al hilo de las correspondientes inspiraciones en una u otra ideología política. De ello, de esa acepción convencional del término ideología (o doctrina política), hablaba pocas veces Lerena. Una de ellas merece ser recogida en este punto, aunque sea con una cita un poco amplia (ya que no hemos abusado del vicio citatorio).

<sup>27</sup> Como se ha dicho el péndulo de reprimir y liberar aparece en la obra de Lerena de mil formas como recurrente manifestación de indisolubles cara y cruz en el orden cultural, político, pedagógico, etc.

Cuando comienzan los años ochenta en el orden político todo parece indicar que la orilla a la que se había llegado se llamaba efectivamente democracia. Por cierto que para confirmarla el bloque ideológico dominante –la izquierda gobernante, dicho sea en sentido paleopolítico– tuvo que dar ejemplo –ética dixit– de que en adelante era cada vez más difícil ser sensato y al mismo tiempo tener lo que antiguamente se llamaban ideas, luego reputadas como idealistas ideas fijas. Dando efectivamente ejemplo de modernidad, de posmodernidad o de lo que en uno u otro momento toque llamar, en el curso de unos diez años, dicho bloque procedió a desembarazarse del republicanismo, del marxismo, del anticapitalismo, del pacifismo, entre otros –por decirlo en lenguaje nefando– principios, o sea principios estimados idealistas y dogmáticos. Al margen del duro nacionalismo vasco, se sospecha que los principios son cosa de fascistas de izquierda, estalinistas, adolescentes perpetuos y otras resentidas viejas y jóvenes momias puestas caracteriológicamente fuera de la circulación: cosa en suma de irresponsables y locos (Lerena, 1986, p. 450).

Carlos Lerena fue arrancado de esta vida en 1988, cuando el modo de educación tecnocrático de masas (el *sistema de enseñanza tecnocrático*, en sus palabras) tenía ya un recorrido y una marcha desenfrenada. Sabía que esa locomotora, como los cuerpos que se mueven por el principio newtoniano de la inercia, no modificaría su estado sino por fuerzas poderosas, de forma que las que proceden del voluntarismo de reformadores, de este o el otro grupo político, poco afectan a tan pesada maquinaria. Así, nada de lo que decía nos es extraño porque vivimos aún en el ciclo de la educación tecnicista y de masas. Por eso la *función-autor* adscrita al nombre propio de Carlos Lerena está viva, aunque desde el momento en que apareció también dejaba de pertenecer al sujeto íntimo y singular. Al apropiarnos hoy del Lerena autor que vive en nosotros, lectores, deberíamos tratarlo bien: leer despacio para no desvirtuar el producto teórico que se nos ofrece. No para repetir lo que dice, que dicho está, sino para usarlo, incluso transformado, pero con cierto respeto. Aquel respeto que prescribe no deformar o simplificar las ideas del autor para servir a la causa contra la que éste combatió.

En una medida que no somos capaces de calibrar, nos hemos acercado también, con

los afanes del presente estudio, al Lerena concreto, a la persona que vivió –en el plano material y no representativo– circunstancias de opresión y libertad, sin tratar de contener una creciente simpatía. Hasta el punto de que este Carlos Lerena. *Una deuda pendiente que*, gracias a *Con-Ciencia Social* nos ha ocupado durante unos meses, puede ser un motivo para un trabajo (publicado) más extenso, porque muchas cosas se quedan en el tintero. Así pues, si nada lo impide: hasta pronto, Carlos.

## REFERENCIAS

- ALONSO HINOJAL, I. (1983). Centro y periferia de la Sociología de la educación: su desigual e incierto proceso de institucionalización. *REIS*, 24, 163-181.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. P. y PASSE- RON, J. C. (1976). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- CAIVANO, F. (1988). Adiós a un maestro exigente. *Cuadernos de Pedagogía*, 164, 56.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, R. (2010). Reseña de: Martín Criado (2010). *La escuela sin funciones*. <<http://www.edrev.info/reviews/revs266.pdf>>. (Consultado el 16 de junio de 2011).
- FEITO, R. (2008). La sociología de la educación en España desde 1991. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 6-24.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988a). Una aportación a la sociología de la educación en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 164, 59.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988b). *La investigación educativa en sociología*. <<file:///Users/jmateos/Desktop/La%20Investigacion%20Educativa%20en%20Sociologia.webarchive>>. (Consultado el 14 de junio de 2011).
- IBAÑEZ, J. (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- LEGUINA, J. (2010). *La luz crepuscular*. Madrid: Alfaguara.

- LERENA, C. y FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1988). *La investigación educativa en sociología. Jornadas Nacionales sobre Investigación Educativa en España*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- MARTÍN CRIADO, E. (2009). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- ORTEGA, F. (1987). Sociología de la Educación en España: Una revisión teórica. En Lerena, C. (ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de Textos*. Madrid: Akal, pp. 542-571.
- SÁNCHEZ, J. M. (1987). Aproximación bibliográfica a la sociología de la educación en España. En Lerena, C. (ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de Textos*. Madrid: Akal, pp. 572-617.
- SÁNCHEZ, J. M. (ed.) (1991): *La sociología de la educación en España. Actas de la primera Conferencia de Sociología de la Educación*. Madrid: Gráficas Juma.
- VARELA, J. (2001). La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabañas, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats. *Revista de Educación*, 324, 91-109.
- (1983a). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- (1983b). Cien años de Marx. *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 73-75.
- (1983c). Sociología y Ciencias de la Educación, *Escuela de Maestros*, 2. Granada. (Procede de una conferencia pronunciada en 1982).
- (1983d). El retorno de lo sagrado. (Entrevista con M. Rey). *Comunidad Escolar*, noviembre de 1983.
- (1984). Sociología, ¿para qué? Entrevista con T. Perla. *Hitz Irakaskunza*, diciembre de 1984.
- (1985a). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: G. C. Zero.
- (1985b). Educación. En Del Campo, S. (Ed.). *Tratado de sociología*. Madrid: Taurus, tomo I, pp. 97-145.
- (1986a). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel. (Se trata de la tercera edición revisada y ampliada. La primera fue editada en 1976. Hay una cuarta de 1989, editada en el Círculo de Lectores).
- (1986b). Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. En Fernández Enguita, M. (Ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, pp. 331-372.
- (Ed.) (1987a). *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal.
- (1987b). Universidad y empleo. En Lerena, C. (Ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal, pp. 163-193.
- (1987c). El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. En Lerena, C. (Ed.). *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal, pp. 441-472.
- (2001). Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático. En Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, pp. 699-720.

## BIBLIOGRAFÍA DE CARLOS LERENA

- LERENA, C. (dir.) (1964): *Sarrico*, 7-13. N° extraordinario dedicado a Don Miguel de Unamuno.
- (1981a). Acerca del desarrollo teórico de la sociología de la educación. *Revista Internacional de Sociología*, 39, 311-328.
- (1981b). Autodidaxia y nueva cultura. (Sobre la estrategia de los nuevos robinsones escolares). *Sistema*, 43/44.