

¿Qué Sociología de la Educación se deriva de la Teoría Crítica Cosmopolita?

Francesc Jesús Hernández i Dobon*

La sociología del riesgo se ha presentado como una nueva teoría crítica de la sociedad (Beck 2002). Como corresponde a tal pretensión, no sólo formula un diagnóstico de la época, si no que también plantea una revisión metodológica de la disciplina. Si no juzgamos desmesurada la pretensión, tenemos que sentirnos interpelados y, al menos, revisar lo que se enuncia y comenzar a extraer algunas de sus implicaciones. Éste es el objetivo del artículo.

En cierto sentido, la perspectiva sociológica cosmopolita se ha reivindicado continuadora de la teoría crítica de la Escuela de Francfort (Beck, 2002). ¿Cómo evaluar esta notable pretensión? Se abre una posibilidad siguiendo el hilo conductor de las diferentes sociologías de la educación que se derivarían de las diversas generaciones de la Escuela de Francfort y de las diversas etapas de la perspectiva sociológica cosmopolita. La sociología de la educación derivada de cada teoría sociológica, en la medida en que sintetiza marcos conceptuales y programas de investigación, sirve como regla para medir los desplazamientos teóricos. A esta tarea se dedican las páginas siguientes. Se analizará sucintamente (1) la sociología de la educación derivada de la primera generación de la Escuela de Francfort; (2) la ruptura de la segunda generación en general y en su planteamiento sociológico-educativo; (3) las dificultades por ofrecer una síntesis de la tercera generación; (4) la sociología del riesgo en sus primeras etapas y su sociología de la educación asociada; y (5) la teoría crítica cosmopolita y sus conclusiones educativas. Por último, (6) se sintetizan algunas conclusiones.

1. La teoría crítica de la primera generación de la Escuela de Francfort y su sociología de la educación

Por «teoría crítica» podemos entender dos cosas: el «marxismo occidental», esto es, la elaboración no estrictamente leninista de la obra de Marx, o, más concretamente, la «Escuela de Francfort», con sus diversas generaciones, alguna de las cuales también podría ser adscrita a la definición anterior (p. ej., Rusconi, 1969; cfr. Held 1980; Hoy; MacCarthy, 1995). Nos referiremos aquí a esta segunda determinación. Cuando Horkheimer (1990: 223-271), en un artículo de 1937, introdujo el concepto de «teoría crítica» para definir su programa de investigación sociológica pluridisciplinar, contrapuesto a la «teoría tradicional» asumió dos referencias teóricas, que formuladas aquí muy sintéticamente serían, en primer lugar, la «crítica», entendida como la conciencia, poderosamente desarrollada por Kant, de que «una cosa no es plenamente reducible a su concepto, de que objeto y sujeto no han de ser colapsados el uno en el otro» (Adorno, 2001: 18); y, en segundo lugar, el legado de Marx, según el cual la teoría tenía que favorecer que la sociedad-objeto se tornara sujeto (Adorno, 1995: 33). Tras la experiencia de la Guerra Mundial, los miembros de la primera generación de francfortianos (Horkheimer, Adorno, etc.) desarrollaron este

* Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia, España. Correo: francesc.j.hernandez@uv.es

programa sociológico en una dirección doble, muy paradójica. Por un lado, el desvelamiento de la dialéctica de la Ilustración (Horkheimer y Adorno, 1994) preparó el camino para obras muy desesperanzadas sobre las posibilidades de la razón tras la barbarie absoluta, cuya epifanía se identifica con el concepto «Auschwitz», como representan *Eclipse of Reason* de Horkheimer y *Minima moralia* de Adorno, que parecían cerrar toda posibilidad a la razón (Claussen, 1994). En el *Eclipse of Reason*, Horkheimer (2002) realiza, como fue traducido el título de su libro, una «crítica de la razón instrumental». De la presentación de las inconsistencias de las filosofías contemporáneas (neotomismo, pragmatismo, positivismo) no se concluye ninguna incitación a la acción: «Las energías concentradas que se precisan para la reflexión no pueden ser desviadas prematuramente hacia los canales de programas activistas o no activistas» (2002: 185). Con la misma desesperanza concluye la obra mencionada de Adorno (1998: 250, afor. 153). También para presentar su *Dialéctica negativa* (donde reelaborando su crítica de la fenomenología, amplía la nómina de corrientes inconsistentes) rememora un comentario de Benjamin: «Es preciso atravesar la helada inmensidad de la abstracción antes de alcanzar convincentemente la plenitud de una filosofía concreta» (1973: 9; trad.: 7-8). Pero, por otro lado, se realizan investigaciones sociológicas típicas, como los clásicos *Studies in Prejudice*, dirigidos por Horkheimer y Flowerman, y donde Adorno participa con *The authoritarian personality*.

¿Qué sociología de la educación se asocia con esta teoría sociológica tan paradójica?

Podríamos definirla como una sociología de la educación «negativa» (en el sentido de Adorno). Ésta se ocuparía de desvelar las antinomias de la educación, algunas de las cuales se enumeran abreviadamente a continuación. (1) En el mismo discurso inaugural del Instituto para la Investigación Social –la entidad que alumbró la Escuela de Francfort–, Carl Grünberg justificaba la nueva institución en el hecho de que las universidades se habían convertido en centros de formación de «mandarines» (cit. Habermas, 1984: 404; cfr. Ringer, 1995). Las palabras de Grünberg se apoyan metafóricamente en los análisis de Max Weber del funcionariado chino, y, por decirlo así, cierran el ciclo teórico que se abre con los textos de Fichte, Schleiermacher y Humboldt sobre el establecimiento de la Universidad de Berlín a comienzos del siglo XIX, concebida como síntesis de docencia e

investigación (Ferry, Pesron y Renaut, 1979). Grünberg parece apuntar el límite del modelo de cohesión humboldtiano, para quien las instituciones académicas superiores son «autónomas, pero vinculadas». Su sucesor en la dirección del Instituto, Horkheimer, será más radical todavía. En el prefacio del primer número de la *Zeitschrift für Sozialforschung* ya escribe que la investigación social que pretende el Instituto no es idéntica al tipo de sociología practicada por von Wiese y otros académicos alemanes más tradicionales. Siguiendo a Gerlach y a Grünberg, Horkheimer subraya la naturaleza interdisciplinaria, sinóptica, del trabajo del Instituto, en particular la función de la psicología social (cit. Jay, 1989: 61). Hay que recordar que, por aquel entonces, Lukács, Kracauer o Bloch, a pesar de su relevancia, no eran figuras académicas (Wiggershaus, 1986: 71). Lo que se apunta, pues, es la antítesis entre lo formativo y lo académico, que se puede indagar sociológicamente siguiendo el camino indicado de Weber. (2) En los textos sobre sociología de la música de Adorno y algunos de sociología de la literatura, se indica la contradicción entre lo magisterial y lo pedagógico, esto es, la antinomia entre ejercer un magisterio y tecnificarlo. Este tema se prolongará hasta, por ejemplo, los textos de Luhmann y Karl-Eberhard Schorr sobre tecnología educativa, socialización y autorreferencia, que se tienen que entender como una crítica a la que podríamos denominar «teoría de las hermanas siamesas: socialización y educación» de Durkheim a Parsons (Luhmann, 1998: 245-256 y 2002: 48-81). (3) En otros escritos, como su correspondencia con Benjamin (y probablemente en la Horkheimer), se indica una nueva antinomia educativa entre lo dialógico –o el aprendizaje recíproco, horizontal– y lo discipular –lo bancario, que decía Freire. El proceso en torno a los *Pasajes* de Benjamin resulta clarificador. (4) También, aunque Horkheimer y Flowerman proponían en sus *Studies* erradicar los prejuicios con reeducación, Adorno tipifica en *The authoritarian personality* el síndrome «educación antes que cambio social», característico de ciertos individuos de alta puntuación en la Escala F (por la inicial de «fascismo») (Adorno et al., 1969: 700-702).

En síntesis, estas cuatro antinomias cerrarían el paso a una reflexión sociológico-educativa positiva. Sólo se advierten dos excepciones vinculadas a la noción de regresión. La primera, en *Eclipse of Reason*, cuando Horkheimer describe la aparición de la civilización como un proceso de superación de los

modos miméticos, tanto ontogenética (educación individual) como filogenéticamente (proceso cultural). Y aludiendo a la barbarie, explica que si la represión del impulso mimético no produce la consecuencia esperada, se puede producir una regresión: «el impulso está al acecho, preparado a irrumpir como una fuerza destructiva» (2002:134). La segunda, en las conferencias de Adorno sobre educación (1970) donde afirma que la barbarie nazi ha establecido un nuevo imperativo categórico para la educación: evitar que Auschwitz se repita. Pero si cabe la regresión y la educación está afectada de antinomias tan radicales como las enunciadas, ¿para qué advertir del nuevo imperativo? Podemos conjeturar que Adorno teme la repetición de la barbarie y percibe la ruptura generacional en el seno de la escuela francfortiana, que se comenta en el epígrafe siguiente. Por ello, su excepcional sociología de la educación positiva se ha de enmarcar en una potente sociología negativa. Precisamente lo contrario de lo que acaece con la teoría de la acción comunicativa de Habermas, invocada como fundamento de un programa activista que se reclama teoría crítica de la educación.

2. La teoría de la acción comunicativa de la segunda generación de la Escuela de Francfort y su sociología de la educación

Frente a la desesperanza de Horkheimer y Adorno, Habermas radicalizará el diagnóstico de ruptura que Marcuse realiza en su exilio norteamericano e, insatisfecho con lo que considera que no representa más que «el vacío ejercicio de la autorreflexión que versa sobre los temas de su propia tradición sin ser capaz de un pensamiento sistemático» (1982:81), presta oídos a quienes proponen un retorno a la cálida sistematicidad preauschwitziana: «Fueron los jóvenes más listos (*sic*) de finales de los años sesenta los que redescubrieron la teoría crítica primitiva y fueron los que me hicieron comprender que la teoría social tenía que tener un carácter sistemático» (1994: 141). La nueva incitación a la acción, que ya se encuentra *in nuce* en *Conocimiento e Interés* y en las «Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje» (Habermas, 1989), se formulará definitivamente como una teoría de la acción comunicativa. Allí declara: «El propósito de la presente investigación ha sido por mi parte introducir una teoría de la acción comunicativa que dé razón de los fundamentos normativos de una teoría

crítica de la sociedad. [...] La teoría de la acción comunicativa constituye un marco dentro del cual puede retomarse (*sic*) aquel proyecto de estudios interdisciplinares sobre el tipo selectivo de racionalización que representa la modernización capitalista» (1988: 562-563). «Tipo selectivo de racionalización...» que, para Horkheimer, tenía un nombre preciso: razón instrumental. Explicitemos las líneas de la ruptura.

La crítica de la razón instrumental en el marco de la teoría de la dialéctica de la ilustración abocaba a «la helada inmensidad de la abstracción», según Horkheimer y Adorno, y, entre otras implicaciones, venía a cerrar el paso a la confianza en un programa educativo coherente. Por el contrario, el marco de la teoría de la acción comunicativa, según Habermas, permitiría establecer los fundamentos normativos de la ciencia social y del programa activista pedagógico. La diferencia entre ambas orientaciones puede ser glosada invocando nuevamente el concepto de Auschwitz. Si Auschwitz es la epifanía del mal absoluto, establece una, digamos, contrarreligión. La historia se convierte en la antítesis de un misterio salvífico. Si bien Habermas ha defendido vehementemente la unicidad del *Lager* (recuérdese su enfrentamiento con Ernst Nolte en la *Historikerstreit* sobre Auschwitz acaecida a mediados de los años 80), desde la teoría de la acción comunicativa puede «enmarcar» tal acontecimiento en el debate discursivo de pretensiones de validez (Habermas, 1998 y 2002), lo que permitiría condenar la barbarie y promover su no repetición. Tal primado del *logos* se asemeja a una especie de tomismo invertido, en el que la contradivinidad se concebiría también de manera doble, como realidad y como verdad suprema. Por el contrario, Horkheimer y Adorno adoptarían una perspectiva, digamos, antiescolástica, toda vez que «la razón se ha autoliquidado en cuanto medio de intelección ética, moral y religiosa» (Horkheimer, 2002:56), más próxima a una mística de la contrasalvación: «La identidad [de Auschwitz] reposa en la no identidad, en lo aún no acontecido, que lo acontecido anuncia. Decir que siempre ha sucedido lo mismo es falso en su inmediatez, mas verdadero considerado a través de la dinámica de la totalidad. Quien se sustrae a la evidencia del crecimiento del espanto no sólo cae en la fría contemplación, si no que además se le escapa, junto con la diferencia específica de lo más reciente respecto a lo acaecido anteriormente, la verdadera identidad del todo, del terror sin fin» (Adorno, 1998: 237, afor. 149). La crítica de Horkheimer al pragmatismo y al

tomismo, en el capítulo «panaceas universales antagónicas» de su *Crítica de la razón instrumental* bien podría entenderse como una crítica *avant la lettre* a la teoría de la acción comunicativa.

De manera simplificada podríamos decir que la teoría crítica se resuelve, por un lado, en *crítica sin teoría* (si hacemos caso del juicio de Habermas sobre la generación precedente de la Escuela de Fráncfort) y, por otro lado, en *crítica de la teoría* (cuya concreción -como apostillaba Adorno- «significa en la filosofía contemporánea casi siempre un simulacro» (1973:9; trad. 7-8).

Dejando de lado los estudios primeros sobre el movimiento estudiantil y la universidad alemana, la sociología de la educación derivada de la teoría de la acción comunicativa rompe con el carácter negativo de la generación anterior. Según la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1989: 563 ss.), entre las condiciones de partida del proceso de modernización figura una profunda racionalización del mundo de la vida, que conduce a una institucionalización de principios de organización (dinero y poder) en subsistemas complementarios. Los desequilibrios sistémicos se manifiestan como *crisis* cuando los rendimientos de la Economía y el Estado quedan por debajo del nivel de aspiración establecido y menoscaban la reproducción simbólica del mundo de vida. Si para interceptar estas crisis de control (y es muy importante esta conceptualización, como veremos más adelante) se recurre a los recursos del mundo de la vida, se generan una serie de *patologías*, como fenómenos de alienación y desestructuración de identidades colectivas, que Habermas caracteriza, según su teoría, como derivadas de «colonización del mundo de vida» y que se caracterizan como «cosificación de la práctica comunicativa cotidiana». Para el tema de este texto, es preciso subrayar que entre las patologías que se producirían en caso de perturbaciones de la reproducción está la «crisis de orientación y crisis educativa». Retornamos a la teoría de las «siamesas» educación y socialización aunque por una vía inversa: la crisis de socialización determina crisis educativa. En cualquier caso, el modelo parece representar una dinámica de tendencias no irresistibles. La crisis se desencadena por rendimientos bajos, es decir, de manera contingente, y de ella derivan patologías que añaden crisis de control. Dicho a la manera de Marx en el libro III de *El capital*: hay tendencias y contratendencias a la crisis. Y ésta es una diferencia no sólo con las versiones más pesimistas de la primera

generación de la Escuela de Fráncfort (como se ha explicado), sino también con las teorías del riesgo que se comentarán más adelante.

3. La aporía de la tercera generación de la Escuela de Fráncfort y su sociología de la educación

Los desarrollos de la teoría de la acción comunicativa de los continuadores de Habermas parecen pretender suturar la ruptura anterior (el retorno a Adorno resulta significativo). Pero las dificultades de tal empresa se evidencian en la ausencia de una sociología de la educación coherente. Veamos los ejemplos de Albrecht Wellmer y Axel Honneth. En el primer caso, la reflexión se ha desplazado del campo epistemológico a una reflexión ética que reclama, siguiendo a Habermas, Apel y Rorty, que filosofía y ciencias sociales abandonen su independencia (Wellmer, 1996: 21). Ahora bien en su seguimiento de la ética del discurso en el momento del «hundimiento» (Wellmer, 1985) de la metafísica, Wellmer descubre en Adorno «impulsos de pensamiento que no cabe recoger sin más en esa nueva forma de la teoría crítica, articulada e ilustrada en términos de pragmática del lenguaje [i. e., teoría de la acción comunicativa]» (Wellmer, 1996: 146); y más adelante: «Quizá cabría hablar en Adorno de una filosofía implícita del lenguaje o de una teoría implícita de la racionalidad; pero cualquiera sea el título que para ello se escoja, yo tengo mis dudas de que esa filosofía implícita de Adorno pueda considerarse ya recogida en la reformulación que Habermas ha hecho de la teoría crítica en términos de pragmática del lenguaje. (*ibid.*, p. 147). «Impulsos», «teoría implícita» que *supra* ha sido denominada simplemente *sociología negativa*.

También en el caso de Honneth, la elaboración de una teoría del reconocimiento (desde Honneth, 1992) –entendida como una teoría trascendental que reconstruye el momento anterior a la realización de la comunicación (el reconocimiento del otro), parte de la teoría de la eticidad de Hegel y se reelabora tanto genética como sistemáticamente a partir de múltiples referencias– deja de lado los procesos educativos. En su reelaboración de la «gramática moral» (Honneth, 1994), que parte de la donación de «visibilidad» (Honneth, 2003) como momento básico de las relaciones sociales, y que tendría su antítesis en la *cosificación*, como olvido del reconocimiento, como una forma de «ceguera» social (un análisis cercano al de

Bauman) (cfr. Honneth, 2005) no hay una sociología de la educación por el momento. Podemos conjeturar diversas causas para tal ausencia. La dificultad de ubicar la educación en un esquema triádico, derivado de la eticidad hegeliana, que no encuentra lugar entre la familia y el Estado o, como dice Honneth, entre los patrones del amor y del derecho. La dificultad de encajar el esquema del reconocimiento, como no cosificación, con las nociones de Heidegger (*Sorge*) y la recuperación de Foucault (1987: 49-53). O bien, la dificultad de acercarse a la formación (*Bildung*), criticado el paradigma de la conciencia... Sea como fuere, la ausencia de planteamientos sociológico-educativos desvela la dificultad de conciliar la teoría de partida (de la acción comunicativa), con los implícitos o las reelaboraciones pretendidas.

4. La sociología del riesgo en sus primeras etapas y su sociología de la educación

Así pues, de manera muy simplificada se podría afirmar que la historia de la Escuela de Fráncfort ha atravesado cuatro etapas, cuya duración aproximada es siempre de dos décadas. En los dramáticos veinte años siguientes al establecimiento del Instituto para la Investigación Social (1924), sus miembros se aprestaron a elaborar la «teoría crítica», frente a la «teoría tradicional», proyecto, a la vez filosófico y científico-social, que no resistió a la emergencia de la barbarie. Tras la *Dialéctica de la ilustración* (1944), se agudiza el pesimismo: la investigación sociológica puede ser fértil (recuérdense los *Studies in Prejudice*), pero la filosofía tiene que proceder a su cierre por derribo. En la tercera etapa, desde mediados de los años sesenta hasta los ochenta, se pretende revivir filosofía e investigación social, mediante una teoría de la acción comunicativa. Por último, parece confirmarse que la teoría de la acción comunicativa no ha logrado la síntesis de filosofía e investigación científico-social que pretendía. En este punto se ha producido, por así decir, una convergencia con la sociología del riesgo, cuando esta se ha reformulado como teoría crítica cosmopolita. Se expondrá primero el desarrollo de la sociología del riesgo, y sus derivaciones sociológico-educativas.

Desde la primera formulación de la sociología del riesgo objetivo por Beck, su obra se dirigió a elaborar una teoría de la modernidad, que estableciera una ruptura epocal (el tránsito a otra, nueva o segunda o radicalizada modernidad) y una refundación no sólo

de lo político, sino también de las ciencias sociales, y, en definitiva, de una nueva teoría crítica. Esta pretensión se ha cumplido en tres etapas teóricas (la tercera de las cuales correspondería a la teoría cosmopolita), que han desarrollado al ritmo marcado por tres acontecimientos históricos: Chernóbil, la caída del Muro y el 11-S.

Chernóbil es el acontecimiento que hace patente la situación de «irresponsabilidad organizada» que caracteriza la sociedad de riesgo y que nos aboca a una nueva modernidad (Beck, 1986 y 1988). Como no podemos eludir el enfrentamiento con estos riesgos, el tránsito a la segunda modernidad tiene carácter reflexivo o aporta reflexividad (Beck; Giddens; Lash, 1995).

La caída del Muro indica un nuevo panorama político, donde no sólo entra en crisis la comprensión tradicional de la política (que se basa en la articulación de tres niveles que se remiten mutuamente: la *polity* o constitución social, la *policy* o buenas prácticas, y *politics* o juego de partidos), y emergen formas de autoorganización para resolver los problemas que recuperan el sentido de lo político (la *Subpolitik*, la infrapolítica) (Beck, ed., 1991 y Beck, 1995), sino que también se instauran las relaciones en la globalidad. Entonces, es preciso distinguir la globalización, que nos exige una serie de respuestas, del globalismo, o la falaz apología del orden neoliberal (Beck, 1997) y analizar sus dimensiones, como la precarización del trabajo (Beck, 1999a), las normales formas anormales de las relaciones personales (Beck; Beck-Gernsheim 1990; Beck, ed., 1997) u otras manifestaciones del proceso de individualización (Beck; Beck-Gernsheim, 2000). En definitiva: la sociedad de riesgo se torna global (Beck, 1999b).

Beck indica qué sociología de la educación se asocia con estas dos etapas. Al considerar la destradicionalización de las formas de vida y, por tanto, la individualización de la desigualdad social que acaece en la sociedad del riesgo, Beck describe la disolución del fundamento de significado del sistema educativo. La escuela resulta una estación fantasma por la que ya no circulan trenes (1986: 237-238). Cuando Beck enuncia las respuestas a la globalización indica que una de ellas ha de ser «reorientación de la política educativa»: construir y reconstruir la sociedad del saber y de la cultura; prolongar, y no reducir, la formación; desligarla o separarla de puestos de trabajo y oficios concretos. Ello requiere, afirma Beck citando a Michael Brater: «la formación del propio yo como

centro de orientación y acción», aprender a «dirigir la propia vida a partir de uno mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación» (Beck, 1997: 230-232, trad. 191-192; donde cita un artículo que posteriormente compila en Beck, ed., 1997: 153), lo que se articula con la analítica del riesgo. Se trata de determinar «qué habilidades, qué calificaciones necesita uno para poder organizar la propia vida bajo estas condiciones de inseguridad y cómo podemos organizarnos y comprometernos políticamente bajo estas condiciones de inseguridad; y cómo podemos hacer esto, no sólo transmitirlo del profesor al alumno, sino también practicarlo en forma participativa y activa» (Beck, 1999c). Una orientación análoga se encuentra en los textos de Rolf Arnold sobre formación profesional continua. Para el mencionado Brater, el proceso de individualización abre una serie de inquietantes interrogantes para las instituciones educativas, que tienen que proporcionar una orientación a los sujetos. Ello implica, según Brater, acompañar el encuentro del yo, hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración y formar las capacidades necesarias para la acción autónoma (Beck, 1997, trad. 144-150). Los presupuestos metódicos precisos serían: la pedagogía formal; la reconceptualización del aprendizaje como experimentación y descubrimiento autónomos; y la ubicación de este en situaciones de acción lo más cercanas posibles a la vida (*ibid.* 154-160).

Estas afirmaciones suscitan algunos interrogantes. En primer lugar, pudiera parecer paradójico que si la modernidad defendía el formalismo pedagógico (recuérdese el tratado *Sobre la Pedagogía* de Kant y el lema «aprender a aprender» de su discípulo Süvern), la segunda modernidad cuestiona aquélla, pero reitere el mismo programa didáctico. En segundo lugar, se plantea la cuestión sobre si el sistema educativo vigente, la escuela actual, está en condiciones de dejar de ofrecer «situaciones cognitivas especiales», como reclama Brater. Incluso si pudiera hacerlo, se plantea un tercer interrogante: ¿no estaría su legitimidad en crisis, toda vez que las fuentes que le proporcionan sentido tradicionalmente, a saber la transmisión del saber científico y la formación profesional, se erosionan en la sociedad del riesgo global? Aún más cuando el «aprendizaje biográfico» o la determinación de la educación como formación continua, suponen una reconfiguración del campo educativo (según el concepto de Bourdieu) que implica nuevos actores, que la escuela, encapsulada o zombie, parece ignorar. Esta

cuestión nos conduce a la tercera etapa de la obra de Beck, donde se analiza la emergencia de nuevos actores y de nuevas reglas sociales, la configuración actual del poder y del contrapoder, y la aproximación metodológica que reclama.

5. La teoría crítica cosmopolita y sus conclusiones educativas

El libro de Beck *Poder y contrapoder en la época global* (2002) se presenta como una «nueva teoría crítica en sentido cosmopolita». En 1784 Kant publicó el opúsculo *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, donde el filósofo de Königsberg establece algunos principios que tratan de descubrir en el «curso contradictorio de las cosas humanas alguna intención de la Naturaleza», una declaración claramente dialéctica. Como afirma el último de los principios kantianos, «un ensayo filosófico que trate de construir la historia universal con arreglo a un plan de la Naturaleza que tiende a la asociación ciudadana completa de la especie humana, no sólo debemos considerarlo como posible, sino que es menester también que lo pensemos en su efecto propulsor» (Kant 1980: XI: 47). Para el sociólogo de Múnich, se trata de sustituir el plan de la naturaleza por el efecto de la globalización. Veamos sucintamente su argumento.

Beck introduce la noción de «metajuego de la política mundial», que significa: a) que ese juego -noción que remite a y critica la de Plessner-, como conjunto de instituciones y organizaciones, se ha transformado, y ya no es posible distinguir más que tres organizaciones en la política mundial: Estados, actores de la economía mundial y actores de la sociedad civil global. Frente a la «lógica de las consecuencias esperadas» (James March y Johan Olsen) y la «lógica de la adecuación» (Krasner), la teoría del metajuego introduce la «lógica de la transformación de las reglas», lo que significa que «el viejo orden institucional internacional de Estados nacionales no es ningún dato ontológico, sino que consiste, por su parte, en un juego. La relación de las instituciones y las organizaciones se ha invertido. Las instituciones ya no proporcionan el espacio y los límites, en los que las organizaciones actúan políticamente»; b) que se produce una segunda *gran transformación*: «la globalización y no “el Estado” define y transforma el terreno de juego de la acción colectiva» (Beck 2002: 22 y 23). La política actual supone *desfrenterización*

[entgrenzt] y *desestadización* [entstaatlicht], lo que trae como consecuencia la emergencia de nuevos jugadores -como el terrorismo-, nuevos papeles, nuevos recursos, reglas desconocidas, nuevas contradicciones y conflictos, y un cambio en el paradigma de la legitimidad y en el papel del contrapoder -nuevas dialécticas del amo y del esclavo- (Beck 2002: 24 y 2004: 227 ss.). El 11-S (y el 11-M) aportan ejemplos claros. Como la perspectiva metodológica centrada en los Estados-nación no puede captar adecuadamente estos cambios, se plantea, frente a la «ciencia nacional zombie», la que Beck denomina «nueva teoría crítica en sentido cosmopolita» (Beck 2002: 55-62), que soslayaría cuatro errores: 1) el ocultamiento de las realidades cosmopolitas; 2) la adopción, metodológicamente circular, de la perspectiva nacional; 3) la ahistórica eternización de los mundos conceptuales y las rutinas de investigación de las ciencias sociales; 4) la pasividad frente a la re-imaginación de lo político (ibid., 66-68).

En el año 2004 se han publicado los dos volúmenes finales de la trilogía sobre el «realismo cosmopolita» (o, si prefieren, «cosmopolítico») de Ulrich Beck, que se había iniciado con *Poder y contrapoder en la época global*, concretamente *El punto de vista cosmopolita* y *Europa cosmopolita*, redactado con E. Grande. A la serie hay que añadir la compilación de artículos, editada por Beck y Christoph Lau, *Desfronterización y decisión*, también aparecida el año pasado. Siguiendo su misma síntesis, el primer libro pone en cuestión la legitimidad del dominio en las condiciones de interdependencia global; el segundo plantea los fundamentos de una ilustración cosmopolita y el tercero ejemplifica aquellos fundamentos mediante la noción de una Europa cosmopolita, un proyecto de integración altamente complejo y extremadamente diferenciado. Esta trilogía representa, en conjunto, la tercera etapa de una elaboración notable que arranca de un análisis de la sociedad de riesgo y continúa con los textos sobre la modernización reflexiva en la época global. Para acentuar la distinción de su elaboración respecto de otras, piénsese en las aportaciones de carácter etnológico (M. Douglas), o sociológico (A. Giddens o N. Luhmann), que incorporan elementos estéticos, como Lash (Beck, Giddens, Lash, 1995) o psicológicos, como Bauman (2003 y 2004), Beck ha preparado, junto con Ch. Lau, un volumen complementario a la trilogía donde precisa, como afirma su subtítulo, «lo que es nuevo en la teoría de la modernización reflexiva» en tres ámbi-

tos, o mejor, en sus conceptualizaciones: ciencia y técnica, individuos, grupos y trabajo, y economía y política. En todos estos escritos, el sociólogo muniqués ha desarrollado el punto de vista cosmopolita o cosmopolítico, en camino a una nueva sociología (un juego de palabras con el subtítulo de Beck 1986 usado por Poferl; Sznaider, 2004). Su emergencia corresponde a una tercera fase en la consideración de la «globalización»: negación, precisión conceptual e investigación empírica (p. ej., su obra Beck, 1997) y, en tercer lugar, giro epistemológico. Este giro viene reclamado porque el «punto de vista nacional» ha sido «desencantado, desontologizado, historizado, desnudado de su necesidad interna». Emerge el cosmopolitismo, que también presenta diversas formas: el cosmopolitismo normativo o filosófico (que defiende la armonía más allá de las fronteras culturales o nacionales), el cosmopolitismo analítico-empírico (la perspectiva descriptivo-analítica de las ciencias sociales) o el cosmopolitismo «realmente existente» (la cospopolitanización de la realidad), fruto de la emigración de una idea de la razón a la realidad. El punto de vista cosmopolita se sustenta provisionalmente, según Beck, en cinco principios constitutivos: en primer lugar, la experiencia de crisis de las sociedades mundiales, que permite que se perciba su interdependencia, la «comunidad de destino civilizatorio»; en segundo lugar, el reconocimiento de las diferencias de las sociedades mundiales, y el carácter conflictivo que se sigue de él; en tercer lugar, la empatía cosmopolita, que supone la capacidad de intercambiar perspectivas; el cuarto, que una sociedad mundial sin fronteras resulta «invivable», porque se genera un impulso para fijar nuevas-vejas fronteras; por último, el quinto, el principio de la mezcla, según el cual las culturas y las tradiciones locales, nacionales, étnicas y religiosas, y cosmopolitas, se interpenetran, se vinculan y se mezclan.

Ahora bien, las conclusiones sociológico-educativas que extrae Beck en esta tercera etapa no parecen hacer justicia a la profundización de su análisis en la perspectiva cosmopolita. Frente a las consecuencias que se apuntaban en las etapas anteriores, la crítica a la «estación fantasma» de la escuela o la necesidad imperiosa de una nueva política educativa, lo que hemos resumido aplicando sus propios conceptos, como la crítica de la escuela «zombie», se convierte ahora en una visión satisfecha de la «europeización» de la educación (Soysal, 2002; Popp, 2004, citados por Beck y Grande, 2004, 163 ss.), basada en dos hechos inda-

gados sociológicamente: la concepción de la historia europea en la que parecen converger los libros de texto utilizados en la Unión y la creciente movilidad de los estudiantes. Ahora bien, estos indicadores son susceptibles de interpretaciones contradictorias. En primer lugar, la convergencia de los libros de texto de historia, conceptual o iconográfica, dice bien poco de la educación efectiva o de su capacidad de influir en las representaciones generales. En cualquier caso, no deja de presentar una visión excesivamente optimista sobre la posibilidad ilustrada de reconstrucción de la memoria, algo que, la mera referencia que Beck hace a los textos de Kertész (cfr. 2002 y 2003) tendría que cuestionar. Dicho en otros términos, no es posible una teoría crítica sin Benjamin. En segundo lugar, la retórica de la movilidad puede ser, como decía Bourdieu, una nueva argucia de la razón imperialista.

6. Conclusión

El repaso de las «generaciones» de la Escuela de Francfort y las etapas de la sociología del riesgo, incluido el momento en que ésta, se ha reivindicado heredera de la teoría crítica de aquella, desde la perspectiva privilegiada para la teoría y la investigación empírica de la sociología de la educación, permite dejar patente la escisión entre la primera y la segunda generación de francfortianos, no suturada por la tercera, y la pérdida de contundencia en la crítica de la educación que experimenta la teoría cosmopolita. Las antinomias apuntadas por Adorno, vinculadas con programas de investigación sociológicos concretos, no parecen haberse desarrollado. Y la aproximación que a aquellas antinomias parecía agazaparse tras la conceptualización de la escuela zombie no ha encontrado aún desarrollo en la perspectiva cosmopolítica. Sin este desarrollo y otros concurrentes, difícilmente se podría aceptar la pretensión de esta perspectiva, y tendremos que proseguir en la «helada inmensidad» adorniana. En ella, sin embargo, parece presico profundizar en lo «implícito» (Wellmer) o en las causas sociales del «olvido» cosificador (Honneth) o en la pervivencia de las instituciones sociales zombies (Beck). Y ello resulta más acuciente si, como decían Adorno o Horkheimer, el «impulso mimético» acecha.

Bibliografía

- ADORNO, T. W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, ed. Gerd Kadelbach. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Educación para la emancipación. Madrid: Morata, 1998.
- (1973): *Negative Dialektik*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Dialéctica negativa. Madrid: Taurus: 1975.
- (1995): *Kants "Kritik der reinen Vernunft"*, ed. Rolf Tiedemann. Fráncfort: Suhrkamp.
- (1996): *Introducción a la Sociología*, ed. Christoph Gödde. Barcelona: Gedisa.
- (1998): *Mínima moralía. Reflexiones desde una vida dañada*. Madrid: Taurus.
- ADORNO, T. W. et al. (1969): *The Authoritarian Personality*. New York: Norton.
- BAUMAN, Zygmunt (2003): *La globalización. Consecuencias humanas*, 2ª ed., reimpr. México: Fondo de cultura económica.
- (2004): *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. La sociedad del riesgo. Barcelona: Paidós, 1998.
- (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Antídotos, Barcelona, El Roure.
- (1995): *Die feindlose Demokratie*. Reclam: Stuttgart; trad. La democracia y sus enemigos. Barcelona: Paidós.
- (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós, 1998.
- (1999a): *Schöne neue Arbeitswelt*. Fráncfort: Campus; trad. Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización. Barcelona: Paidós, 2000.
- (1999b): *World Risk Society*. Londres: Polity Press; Blackwell; trad. La sociedad del riesgo global. Madrid: Siglo XXI, 2001.
- (1999c): «La sociedad de riesgo y los jóvenes», intervención en www.interjuven.cl.
- (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Fráncfort: Suhrkamp.
- (2004): *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden*. Fráncfort: Suhrkamp.
- BECK, U., ed. (1991): *Politik in der Risikogesellschaft*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Políticas ecológicas en la edad del riesgo. Barcelona: El Roure.

- (1997): *Kinder der Freiheit*. Francfort: Suhrkamp; trad. *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: FCE de Argentina, 1999.
- BECK, U.; Beck-Gernsheim E. (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Francfort: Suhrkamp; trad. *El normal caos del amor*. Barcelona: El roure, 1998.
- (2000): *Individualization*. Londres: Sage; trad. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003.
- BECK, U.; Giddens, A.; Lash, S. (1995): *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Londres, Polity Press-Blackwell Publishers Ltd.; trad. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997.
- BECK, U.; Grande, E. (2004): *Kosmopolitische Europa*. Francfort: Suhrkamp.
- CLAUSSEN, D. (1994): *La teoría crítica avui*. Alzira: Germania.
- FERRY, Luc; PESRON, J. P. y RENAULT, Alain (1979): «Présentation», en F. W. J. Schelling et al.: *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Paris: Payot, pp. 9-40.
- FOUCAULT, M. (1987): *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1982): *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.
- (1984): *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
- (1988): *Teoría de la acción comunicativa, vol. II*. Madrid: Taurus.
- (1989): *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- (1994): *Ensayos políticos*. Barcelona: Península, 2ª ed.
- (1998): *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- (2002): *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós.
- HELD, David (1980): *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. Cambridge: Polity Press.
- HONNETH, Axel (1992) *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Francfort: Fischer; trad. *Lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica, 1997.
- (1994): *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Francfort: Fischer; trad. *Desintegración. Fragmentos per a un diagnòstic sociològic de l'època*. València: Tàndem, 1999.
- (2003): «Unsichtbarkeit. Über die moralische Epistemologie von "Anerkennung"», en *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Francfort: Suhrkamp, pp. 10-27.
- (2005): *Verdinglichkeit. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Francfort: Suhrkamp.
- HORKHEIMER, M. (1990): *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2002): *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER, M.; Adorno, T. W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- HOY, David Couzens; MCCARTHY, Thomas (1995): *Critical Theory*. Cambridge (Ma): Blackwell.
- JAY, M. (1989): *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.
- KANT, I. (1980): *Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant. Werke in zwölf Bänden*. Francfort: Suhrkamp.
- KERTÉSZ, I. (2002): *Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura*. Barcelona: Herder, 2ª ed.
- (2003): *Die exilierte Sprache*. Francfort: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1998) «Socialización y educación», en J. Beriain; J. M. García Blanco (ed.): *N. Luhmann: Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Francfort: Suhrkamp.
- POFERL, A.; Sznaider, N., ed. (2004): *Ulrich Becks kosmopolitisches Projekt. Auf dem Weg in eine andere Soziologie*. Baden-Baden: Nomos.
- POPP, Susanne (2004): «Auf dem Weg zu einem europäischen "Geschichtsbild". Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons», en *Aus Politik und Zeitgeschichte*, vols. 7-8: 23-31.
- RINGER, Fritz K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- RUSCONI, G. E. (1969): *Teoría crítica de la sociedad*. Barcelona: Martínez Roca.
- SOYSAL, Yasemin N.: «Locating Europe», en *Europe Societies* 4/3: 265-284.
- WELLMER, Albrecht (1985): *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno*. Francfort: Suhrkamp; trad. cast.: *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: A. Machado libros, 1993, 2ª ed., 2004.
- (1996): *Finales de partida: La modernidad irreconciliable*. Valencia: Frónesis; Cátedra.
- WIGGERSHAUS, R. (1986): *The Frankfurt School. Its History, Theories and Political Significance*. Cambridge: Polity Press.

Resumen:

La sociología del riesgo se ha presentado como una nueva teoría crítica de la sociedad (Beck 2002). Como corresponde a tal pretensión, no sólo formula un diagnóstico de la época, sino que también plantea una revisión metodológica de la disciplina. Si no juzgamos desmesurada la pretensión, tenemos que sentirnos interpelados y, al menos, revisar lo que se enuncia y comenzar a extraer algunas de sus implicaciones. Éste es el objetivo del artículo.

Abstract:

The German sociologist Ulrich Beck has defined his risk sociology as a new critical theory of society. With the concept of cosmopolitanism. Beck proposes an epochal diagnosis and a methodical revision. The paper makes an evaluation of his pretension by means of the educational implications and studies the sociology of education connected with the Frankfurt School (three generations: Horkheimer and Adorno, Habermas, Wellmer, and Honneth) and the risk sociology.

Descriptores: Sociología de la Educación / Sociología del riesgo / Escuela de Frankfurt / Teorías sociológicas