

La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica

Paz Gimeno Lorente
Fediscaria-Aragón

RESUMEN

pp. 37-55

Este artículo pretende ser una pequeña muestra de aquellos principios de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt que siguen siendo útiles para la comprensión del mundo actual y sirven de referentes para una educación crítica. Se han incluido no sólo algunos planteamientos de los primeros frankfurtianos sino también las tesis y nuevas categorías aportadas por las generaciones posteriores del Instituto para la Investigación Social de Frankfurt, que han mantenido la herencia de la primera Teoría Crítica.

PALABRAS CLAVE: *Teoría Crítica; Escuela de Frankfurt; Crítica ideológica; Acción comunicativa; Acción creativa; Teoría del reconocimiento; Educación crítica.*

ABSTRACT

Evolution of Critical Theory. Reflections and digressions on its validity for critical education

This paper aims at providing a small sample of those principles of the Critical Theory of the Frankfurt School that remain useful to understand the current world and that work as a referent for critical education. The paper includes not only some of the theories of the first Frankfurt scholars, but also the theses and new categories by the following generations in the Institute for Social Research of Frankfurt, which have preserved the heritage of the first Critical Theory.

KEYWORDS: *Critical Theory; Frankfurt School; Ideological Criticism; Communicative Action; Creative Action; Theory of Recognition; Critical Education.*

“Quien se entrega plenamente al presente está condenado a responder constantemente ante hechos consumados. Por otra parte quien no puede encontrar la fuerza para soñar no encontrará la fuerza para luchar”.

(Oskar Negt).

Introducción y exposición de intenciones

Mi objetivo al elaborar este artículo es doble. En primer lugar deseo presentar un breve esbozo de la evolución de la Teoría Crítica, desde la posición de la Escuela de Frankfurt y su manifestación institucional en el *Institut für Sozialforschung* (Instituto

para la Investigación Social de Frankfurt), a partir de su regreso a Alemania, para ubicar en un marco topográfico-conceptual el pensamiento de algunos autores que han mantenido una relación con la Teoría Crítica a través de alguna colaboración directa o indirecta con el *Institut*. No es mi pretensión que este rastreo sea algo exhaustivo y contemple todas aquellas manifestaciones que pudieran ser consideradas bajo la cobertura de teórico-críticas, porque entiendo que ningún planteamiento teórico es unívoco y por tanto caben, y son legítimas, todas las interpretaciones posteriores que con sus consiguientes modificaciones los lectores de un texto puedan llevar a cabo.

En segundo lugar propongo, sin ánimo de sistematización, unas reflexiones sobre algunas de sus tesis, primigenias y actuales, que siguen teniendo validez tanto para la comprensión de la vida social actual como para fundamentar determinadas opciones educativas de carácter crítico. Reflexiones que, expuestas a modo de “aforismos” o digresiones, puedan suscitar el pensamiento crítico del lector.

Evolución del *Institut für Sozialforschung*

Resulta difícil hacer una descripción evolutiva de la Teoría Crítica desde aquel ensayo programático de Horkheimer en 1937 hasta hoy (Horkheimer, 1974). La dificultad estriba tanto en la propia definición de esta teoría como en la situación de dispersión de los autores que reclaman una conexión conceptual con ella. No hay que olvidar que el origen filosófico de los primeros autores de la Escuela de Frankfurt reduce su difusión al ámbito académico de la filosofía. Solo posteriormente, y dado el carácter interdisciplinar y atípico de esta teoría, los sociólogos se hacen eco de ella, aunque la Teoría Crítica no sea una teoría fácilmente encuadrable dentro de su disciplina (Gómez, 2009). Así pues, no es sencillo hacer un rastreo de esta teoría, lo que me lleva a ceñirme al único enlace institucional al que se adscribe: el *Institut für Sozialfor-*

chung de Frankfurt (Instituto para la Investigación Social).

Evocando una breve historia del mismo desde el regreso de Adorno y Horkheimer a Alemania tras el exilio en Estados Unidos¹, hay que señalar que el *Institut* experimenta una gran diversidad en sus temáticas de investigación y publicaciones a partir de la desaparición de Adorno, director del mismo desde su regreso hasta su fallecimiento en 1969. En estos años aunque Adorno cumpla el papel oficial de director –en opinión de Claussen–, es Horkheimer² su “cerebro político” quien pretende, a través de las investigaciones y estudios del *Institut*, encontrar una plasmación empírica de las tesis del grupo en la vida del presente, ya que la Teoría Crítica, en sus palabras, debe ser una teoría que mirando hacia el pasado aporte las claves explicativas de las miserias de la vida social del momento. Esta actitud caracteriza de forma permanente a la Teoría Crítica: la renovación permanente de un pensamiento que se mantiene fiel a sí mismo en la búsqueda de una “verdad” que contiene la esperanza utópica de una sociedad más justa y humana, pero que precisa transformarse, modificarse, para poder interpretar correcta y críticamente los nuevos desafíos que la historia social va generando³.

El fallecimiento de Adorno, supone un hito en la vida del *Institut*, y a su muerte se produce un intenso debate sobre quién va a cubrir su cátedra en la Universidad de Frankfurt. Se esperaba que su sucesor fuera

¹ He omitido por conocida la primera época del *Institut*, desde 1924 y sus primeros años en Frankfurt hasta 1949, año en que regresan Adorno y Horkheimer a Alemania. Si se desea conocer esta época puede consultarse el libro de Martin Jay (1974).

² Horkheimer en aquellos momentos, y hasta su muerte en 1973, ocupa el puesto de rector de la Universidad de Frankfurt.

³ Detlev Claussen, alumno de los seminarios de Adorno y Horkheimer en la década de los años 60 del siglo pasado, miembro activo del SDS (Federación Socialista de Estudiantes Alemanes), biógrafo posterior de Adorno y continuador a su manera de la tradición teórico-crítica frankfurtiana, explica que en el proceso de recogida de información sobre la biografía de Adorno encontró en el Archivo-Horkheimer, abundante material informativo sobre el golpe de estado en Irak de 1958, así como sobre la revolución china. Para Horkheimer, explica Claussen, no se trataban de simples acontecimientos sociales, sino que los interpretaba como casos paradigmáticos de lo que denominaban en el *Institut* como “revolución malograda” y, por tanto, eran motivo de reflexión (Maiso, 2009). Claussen recogerá esta herencia y posteriormente se centrará en el estudio de problemas sociales transnacionales buscando nuevas categorías críticas.

Oskar Negt, asistente de Habermas en los seminarios pero no es así y Negt se traslada a la Universidad de Hännover, donde genera un círculo de trabajo que intenta desarrollar, de forma empírica, y ortodoxa, las tesis iniciales de la primera Teoría Crítica. La dirección del *Institut* es asumida por Ludwig von Friedeburg, codirector con Adorno, hasta 2001, centrando la investigación en temas como la relación entre los estudiantes y la política, el clima empresarial o la vejez, intentando comprender y combatir los procesos de despolitización, privatización y desideologización de las jóvenes generaciones. Esto último le llevó a involucrarse en cuestiones de política educativa llegando a aceptar el cargo de ministro de cultura del Land de Hessen en 1969⁴.

Curiosamente el *Institut* apenas se involucra en la esfera educativa. Únicamente Oskar Negt desarrolla un proyecto escolar, la *Glocksee-Schule* en Hännover, si bien algunos planteamientos de la Escuela de Frankfurt son recogidos como filosofía educativa en un movimiento denominado genéricamente como Pedagogía Crítica, como ejemplifica el *Proyecto Marburgo*, de Klafki⁵.

Posteriormente Gerhard Schweppenhäusser genera otro grupo de investigación en Lüneburg y retoma la publicación de la *Zeitschrift für Kritische Theorie* (*Revista de Teoría Crítica*) con la que pretende articular un foro de discusión donde se recupere el interés práctico de la Teoría Crítica de la Sociedad. Interés que Schweppenhäusser define como el intento de reconstruir un marco teórico global de las relaciones sociales que permita la interpretación crítica de los hechos aislados, intentando aunar la investigación empírica, la crítica ideológica y la reflexión filosófica⁶.

Actualmente el *Institut* se mantiene en Frankfurt y la dirección del mismo ha sido

asumida en los últimos años por Helmut Dubiel y Axel Honneth, actual director, centrandose su actual programa de investigación en torno a un eje programático, "las paradojas de la modernización capitalista". Siguiendo el criterio dialéctico adorniano a la hora de plantear tesis y antítesis, se pretende elaborar un marco conceptual que interprete las transformaciones socioestructurales que se están produciendo en las sociedades occidentales, cambios que pueden ser analizados desde la doble faz de su progresión ética o de su regresión. Las condiciones laborales, las relaciones de género, las condiciones de socialización de las nuevas generaciones en familias que ya no responden a un modelo tradicional, la incorporación de las nuevas tecnologías al mundo de la cultura, etc., generan tendencias paradójicas que son estudiadas desde una perspectiva interdisciplinaria (Horkheimer) entre sociólogos, juristas, historiadores, filósofos y psicólogos del desarrollo.

Siguiendo estos criterios, las investigaciones de estos últimos años se agrupan en torno a las siguientes temáticas:

1. El cambio estructural de los procesos normativos de integración social, donde se analizan críticamente las consecuencias de una irracional concepción de los principios de "rendimiento" y de "responsabilidad", estudiando también los espacios de interrelación cultural donde se confrontan las diferentes concepciones axiológicas y normativas sobre el mundo.

2. La racionalidad capitalista y el mundo del trabajo, donde se analizan los cambios en las formas de relación entre empresario-trabajador y cómo los principios de flexibilidad y desregularización del libre mercado han afectado negativamente a los trabajadores modificando sus vidas y alienando su pensamiento.

⁴ Sin embargo sus esfuerzos por promover una política educativa que favoreciera la igualdad de oportunidades desató enconados conflictos y a los cinco años presentó su dimisión y las tendencias conservadoras alemanas no tardaron en deshacer gran parte de su trabajo institucional (Maiso, 2010).

⁵ Para más información sobre esta recepción pedagógica véase Gimeno Lorente, 1995, pp. 565-693.

⁶ La *Zeitschrift für Kritische Theorie* está publicada por la editorial *Zu Klampen* y es editada por Schweppenhäusser, desde el otoño de 1995, con unos artículos que responden a una temática central, otra sección más breve sobre diversas temáticas y una tercera sección de reseñas.

3. Las nuevas formas de familia y las condiciones de socialización primaria que estas nuevas situaciones capitalistas crean en la formación de las nuevas generaciones, la destradicionalización del concepto de familia y su desinstitucionalización, los cambios de patrones en los roles de género y entre los miembros de distintas generaciones, etc.

4. La industria cultural y los efectos de los nuevos medios de comunicación. Aquí se consideran las posibilidades y mermas que afectan a un concepto de cultura que se ha convertido en un producto para el consumo y donde la exhibición pública, la comercialización y la “falta de autenticidad” se han convertido en criterios para la expansión de una cultura convertida en industria (Adorno).

5. Las transformaciones del Estado del Bienestar y de la democracia, la aparición de movimientos sociales reivindicativos de un espacio público y político, las nuevas concepciones de la sociedad civil, las crisis de legitimación del Estado del Bienestar en las sociedades occidentales, las crisis de una democracia socavada por los imperativos de un capitalismo salvaje de libre mercado...

Dicho esto, como esquema topográfico y de situación, diversos autores han recogido la herencia filosófica de la primera Teoría Crítica, quedando clasificados –de forma artificial y discutida, como señala Dubiel–, atendiendo a un criterio cronológico, como miembros de la segunda y tercera generación de la Escuela de Frankfurt.

En la segunda generación es Habermas quien con su contribución teórica ha ocupado el espacio principal, pero existen otros autores como Oskar Negt, Alfred Schmidt, Albrecht Wellmer, o Claus Offe (alumno de Habermas), que también han realizado sustanciosas aportaciones a la primera Teoría Crítica.

En la denominada tercera generación aparecen nombres como Axel Honneth (actual director del *Institut*), Helmut Dubiel, Hans Joas, Detlev Claussen, entre otros⁷.

Estos autores me han servido como referencia para algunas de las reflexiones que dan cuerpo a este artículo. Reflexiones que deseo presentar a los lectores no como asertos ni tesis, sino como “motivos” para excitar su propio pensamiento crítico y despertar el debate como ejercicio práctico de una comunicación libre de dominio.

Reflexiones y digresiones en torno a la Teoría Crítica

La esterilidad de las clasificaciones en el pensamiento crítico

La definición de Escuela de Frankfurt es una acepción arbitraria y ajena, incluso, para los miembros de la primera época del *Institut*. Leo Löwenthal, perteneciente al grupo inicial, lo expone con toda sencillez: “Nunca llegué a pensar, nadie de entre nosotros llegó nunca a pensar, que sería confirmado alguna vez por la supuesta gloria que se ha atribuido a todo el grupo de Frankfurt. Tampoco sé si esto me hace muy feliz. Ni siquiera sé si esto mismo cuadra con mi fórmula de que sencillamente esta sociedad es capaz de integrarlo todo” (Dubiel, 1993, p. 58). Lo que les unía era, por una parte, la convicción de que la expansión del fascismo era peor que una guerra mundial y, por otra, la actitud de valentía necesaria para trasladarse a América y construir allí una isla alemana intelectual y radical. Lo que realmente fue su nexo de unión –expresa Löwenthal– no fue la pertenencia al *Institut*⁸, sino el compartir algunas de las tesis centrales que se

⁷ Existen otros autores en el área de Centroamérica y Sudamérica que también podrían ser incorporados a esta clasificación, incluso otros autores europeos que se encuentran próximos a la Teoría Crítica, pero me ciño a la opinión de Helmut Dubiel y de Axel Honneth, simplemente por motivos prácticos. Tampoco pretendo hacer un listado exhaustivo, por razones conceptuales que señalaré más adelante.

⁸ Por ejemplo, Benjamin nunca perteneció institucionalmente al *Institut* pero fue considerado como un miembro real del grupo y cobró por sus colaboraciones en la *Zeitschrift*.

planteaban en el consejo de redacción de la *Zeitschrift für Sozialforschung*.

Por este motivo Dubiel opina que la denominación de Escuela de Frankfurt no está muy justificada y distingue entre la historia del *Institut* y la de la Teoría Crítica. El primero surge en torno al círculo creado por Max Horkheimer y formado por Theodor W. Adorno, Erich Fromm, Otto Kircheimer, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Franz Neumann y Friedrich Pollock, mientras que el concepto de teoría crítica es formulado por Horkheimer en 1937 en un texto programático que aparece en el nº 6 de la *Zeitschrift für Sozialforschung*. Por otra parte la mayor parte de la producción del grupo fue realizada en Estados Unidos, de manera que la denominación de frankfurtiana ni siquiera está justificada como señal de ubicación local (Dubiel, 2000, p. 9).

Estos hechos suscitan la reflexión acerca de que el encuadramiento de un autor en un determinado movimiento, o considerar sus pertenencias o adscripciones a un grupo, etc... es algo que carece de valor –en todo caso podría ser considerado objeto de análisis sociocrítico respecto a la importancia o significatividad de su pensamiento. Lo que de verdad resulta valioso es la capacidad de un pensamiento, de unas tesis concretas, para despertar la conciencia crítica de los lectores y para desvelar las injusticias ocultas tras los velos de la “naturalización”.

La Teoría Crítica, añade Löwenthal, sostenía algunos principios que eran mantenidos de forma más o menos explícita por aquellas personas que participaron en la primera revista (*Zeitschrift für Sozialforschung*) o colaboraron con el *Institut*. Estos se sintetizaban en un concepto de teoría, disidente con el tradicional de su época, que centraba su validez en sus efectos críticos, una concepción de dicho conocimiento necesariamente inter-

disciplinar; una valoración del pensamiento especulativo y abierto, sin trabas; el ejercicio y aplicación de un pensamiento dialéctico, concretado filosóficamente por Adorno en *Dialéctica Negativa*; la incorporación de la investigación empírica a la especulación filosófica como forma de contraste de las tesis críticas; una concepción de la racionalidad humana que, aunque deformada en su realidad actual y por tanto objeto de crítica, mantiene la tensión de posibilidad de una razón que argumente y fundamente la necesidad de justicia (crítica a la razón instrumental, crítica a la racionalidad sistémica, crítica a la propia Ilustración por su propia deformación).

Ni siquiera se podía hablar de una metodología de investigación explícita, dice Löwenthal, sino que ésta fue más bien el resultado de intensos debates internos en el seno del grupo. Lo que se pretendía era encontrar explicaciones coherentes que acertaran a describir la realidad social en su totalidad. Se buscaba una teoría global de la vida social, pero no entendida como algo sistemático, al estilo de las teorías de investigación al uso, sino de un “enfoque afortunado que permitiese iluminar todo el mecanismo de la sociedad moderna” (Dubiel, 1993, p. 76). Por eso no había en aquellos trabajos ninguna voluntad de sistema, “siendo así que por ejemplo el estilo de Horkheimer, y también el de Adorno, apuntaba más bien al aforismo” (*op. cit.*, p. 77). La Teoría Crítica no implicaba ningún canon reproducible sino tan solo un punto dinámico de una estructura histórica, en línea con la tradición marxista de que la humanidad debe plantearse aquellas tareas que es capaz de solucionar.

Por otra parte estos mismos rasgos teóricos impiden que actualmente las investigaciones del *Institut* mantengan una política de investigación unitaria⁹, y, aunque los

⁹ Como decía Horkheimer, en su discurso inaugural, se trataba de organizar investigaciones sobre la base de cuestionamientos filosóficos actuales, en los que se unieran sociólogos, filósofos, historiadores, economistas, psicólogos, en una comunidad de trabajo duradera. El primer grupo de la Escuela de Frankfurt llevó a la práctica este proyecto. Cada miembro abordaba la temática hacia la que sentía mayor inclinación: la música o la sociología (Adorno), la literatura (Löwenthal), la psicología y el psicoanálisis (Fomm y Marcuse), la política (Pollock), la economía política y la psicología política (Kircheimer y Neumann), o temas diversos como los que interesaron a Benjamin..., pero todos ellos mantenían la tensión de ese “ser otro” contenido en la sociedad, como marco crítico de sus estudios.

proyectos de investigación sigan teniendo como objeto de crítica los conflictos derivados de un mundo donde el capitalismo se ha entronizado como única forma de organización, a diferencia de los primeros teóricos de la Escuela de Frankfurt, ya no se pretende la elaboración de una teoría unitaria, pues la diversidad de problemas (desigualdad extrema de la riqueza, movimientos migratorios masivos, conflictos en las relaciones laborales, conflictivas relaciones del hombre con la naturaleza...) no permite que puedan ser analizados bajo un único modelo, por lo que la categoría de totalidad deja de ser un referente válido. Por tanto, dice Dubiel, sólo cabe hablar de la "organización de un espacio de reflexión colectiva en la que se elaboran las perspectivas de diversas disciplinas y de diversas generaciones de científicos, en el horizonte de cuestionamientos críticos realizados en común" (Dubiel, 2000, p. 89)¹⁰.

Desde sus orígenes la Teoría Crítica fue una respuesta de rechazo al fascismo político y a su correlato económico el capitalismo monopolista que la primera generación frankfurtiana veía como un fenómeno en expansión de carácter universal y que ya comenzaba a reflejarse en otros países europeos y en otros lugares del mundo. Esta amenaza dio lugar a la formulación de una Filosofía de la Historia de carácter negativo por lo que la historia del desarrollo humano y las relaciones de trabajo eran interpretadas como una regresión humana. De ahí que una de las tesis centrales de la Dialéctica de la Ilustración fuera la consideración de una naturaleza que se vuelve contra sí misma, amparada por una razón deformada que, desprovista de su base natural, se identifica a sí misma de forma instrumental¹¹. Esta concepción marca su huella en la Teoría Crítica actual manteniendo el principio nor-

mativo de denuncia de todos aquellos fenómenos sociales que sean fruto de una razón distorsionada.

Como explica Löwenthal, la Teoría Crítica era también una reflexión permanente sobre las relaciones entre teoría y praxis, sin encorsetar esta reflexión en una metodología determinada, aunque admitía que existían dos supuestos compartidos: la imposibilidad de definir lo que se podría hacer en libertad pero sí la de denunciar lo que acaece cuando no hay libertad, y la crítica a la dialéctica hegeliana, considerada como una postura teórica sin salida pues la síntesis sólo la pueden llevar a cabo los sujetos en su propia vida (Adorno la identificaba con "reconciliación" y "mimesis").

Esta postura frente a la relación teoría-praxis fue motivo de crítica hacia este primer grupo, a quien se le acusaba de haberse desvinculado de la praxis, pero Löwenthal se justifica diciendo que fue la praxis la que abandonó a la teoría, como demostró el rumbo adoptado por el Partido Comunista en la Unión Soviética así como la ausencia del potencial revolucionario del proletariado, constatado en sus investigaciones tanto en Alemania como en Estados Unidos. Lo que se denominaba proletariado –expresa Löwenthal– se convirtió en un grupo pequeño-burgués, únicamente interesado en el mantenimiento de su *status quo* (Dubiel, 1993, p. 60). Pero, a pesar del desencanto práctico, esto no supuso un abandono de su preocupación por comprender las conexiones entre teoría y praxis, pues todos los problemas investigados –entendían– estaban determinados por intereses históricos concretos, lo que exigía una permanente reinterpretación.

Por ello, con estos mimbres conceptuales y metodológicos sería absurdo y erró-

¹⁰ Este sería, a mi juicio, el referente para un grupo como el de Fedicaria, plataforma de pensamiento crítico en torno a la educación, del que formo parte, que trasciende los marcos habituales de producción de pensamiento en España y que, como sucedía con aquellos primeros frankfurtianos, mantiene plena independencia y libertad tanto en el pensamiento como en su financiación. Para conocer su pensamiento puede accederse a los diferentes números de la revista *Con-Ciencia Social*, vehículo de expresión pública de este grupo o bien en la página: www.fedicaria.org.

¹¹ El supuesto que subyacía a esta tesis era que la racionalidad humana, genuina, constituía esa base natural, cuya finalidad es la preservación de la especie humana.

neo mantener clasificaciones incluyentes o excluyentes respecto a la Teoría Crítica. Lo que sí puede afirmarse es que determinadas obras, tesis, planteamientos... están en su misma línea pues comparten algunos de aquellos supuestos básicos, antropológicos o filosóficos que trascienden el momento de la investigación.

La interesada desvitalización de la crítica

Ni la crítica social ni ningún pensamiento que reivindicque para sí el calificativo de crítico poseen un significado unívoco. Necesitan estar enmarcados dentro de un paradigma teórico-social y, por tanto, de unos principios sociales y éticos que les proporcionen un sentido preciso. Dar por sentado tales supuestos es un error que permite el uso manipulador de este adjetivo. En una gran parte buscando legitimación a determinadas acciones que, en términos adornianos, son "afirmativas".

Esta fagocitación de la crítica por parte de un pensamiento conservador –y antitético– podemos encontrarla en algunos movimientos educativos, que se presentan bajo el adjetivo de "críticos" para encontrar la aquiescencia de quien no se ha planteado nunca la esencia profunda de la crítica. Como ejemplo sencillo sirve el movimiento de desarrollo del pensamiento crítico que propone Robert Swartz. Este profesor emérito de la Universidad de Massachussets, filósofo de formación, forma parte del Centro Nacional para la Enseñanza del Pensamiento (dependiente del MIT de Boston)¹². Hasta aquí, nada que objetar. Pero cuando se bucea en sus planteamientos y objetivos se encuentran algunos equívocos, como la identificación del pensamiento creativo con el pensamiento crítico. Entre sus objetivos se señala que los estudiantes desarrollen hábitos de pensamiento útiles en su vida diaria, a la vez que se hacen conscientes de sus procesos men-

tales. Perfecto, si el receptor del mensaje no se hace más preguntas y sobreentiende el contenido del mensaje según sus propios valores. Pero si se pregunta cuál es el concepto de pensamiento crítico al que se refiere nos encontramos con una respuesta que alude exclusivamente al proceso cognitivo que sigue un pensamiento discriminador de diversas opciones. El pensamiento crítico consiste en saber analizar y evaluar ideas. Y ahora viene el núcleo gordiano del mensaje: ¿cuáles son los criterios con los que se evaluarán las ideas? Y esta pregunta ya no tiene respuesta. La debe poner el receptor del mensaje. Bien, pues esta es la cuestión central. Cuando aquí hablamos de pensamiento crítico, cuando en la Teoría Crítica se hablaba de crítica, los criterios eran explícitos y aludían sistemáticamente a unos ideales de justicia y libertad y a una denuncia de un estado de cosas que no cumplía tales condiciones. Hablar de pensamiento crítico como si se tratara de una mera competencia cognitiva o un proceso intelectual es una forma de devaluar el contenido realmente crítico social al que se refería la Teoría Crítica.

Esto nos lleva a la observación inicial: una mera consideración falsamente neutral de la capacidad para la crítica, considerándola como un simple instrumento al servicio del usuario, es una forma sibilina de desmontar la potencia transformadora que exige el pensamiento crítico cuando se pone al servicio de la causa de la justicia y la libertad para todos (no sólo para unos pocos elegidos). Este es un sencillo ejemplo de lo que Horkheimer denunciaría como el abuso de una razón instrumental.

El pensamiento crítico, si de verdad lo es, nunca podrá ser sistematizado en forma de programa escolar, pero sí puede ser considerado como un referente para comprender, valorar y orientar la enseñanza escolar y el contenido del currículo. A pensar críticamente se aprende y se enseña, pero las vías para su logro son múltiples y dispares. El pensamiento crítico, como decía Adorno,

¹² Véase en internet: *Centro nacional para la enseñanza del pensamiento (National Center for Teaching Thinking)* donde aparece la información sobre este Centro y sus planteamientos.

es mucho más que un procedimiento cognitivo, es una actitud vital ante la sociedad. Pensar críticamente implica modificar nuestro pensamiento desde una información rigurosa sobre los valores sociales sobre los que se tejen nuestras vidas, información que unida a una reflexión ética nos permita adoptar una perspectiva divergente y transformadora de la realidad que nos rodea.

¿De qué crítica estamos hablando?

El proyecto crítico de Horkheimer suponía el desarrollo de una teoría de la sociedad como una teoría –donde se considera la “sociedad” como “totalidad”– dirigida a las fuerzas progresistas de la humanidad, con el fin de acelerar una evolución que debería conducir a una sociedad sin explotación. Su orientación normativa residía en la esperanza de un “posible ser-otro”, posibilidad que se identificaba con “ser racional”. Horkheimer creía inevitable una conexión entre filosofía y conocimiento científico para poder sacar a la luz las contradicciones y abusos que se dan en la realidad social. Por ello denunciaba que la ciencia había degenerado en una selectividad del conocimiento que, abordando la realidad sólo desde una perspectiva parcial y reduccionista, conducía a una imagen irracional de la realidad social, obviando las relaciones dinámicas que se dan entre los diferentes ámbitos objetuales del conocimiento. En esta crítica alude específicamente a la imbricación, velada por estos planteamientos, de la ciencia y la economía. La ciencia, el saber, dice Horkheimer, se convierte en mercancía y la economía se

entroniza de forma subrepticia en criterio de referencia.

Adorno es consciente de la dificultad metodológica de aprehender la realidad social como totalidad, tanto desde la perspectiva normativa como desde la empírica, pero en su experiencia investigadora también había vivido la reducción del conocimiento racional a su versión instrumental, concepción que era aprovechada por el fascismo para justificar su alianza con el capitalismo. Adorno se refugia en el pensamiento especulativo y se plantea que la realidad “auténtica” sólo se abre al sujeto consciente de una forma polémica y contradictoria y que, únicamente, señalando las ruinas de la sociedad pueden encontrarse las huellas de la esperanza de una realidad más justa. En contra de la esperanza de Kant, Hegel o Marx de que la implantación de la razón era aunque históricamente contingente algo inevitable¹³, Adorno manifiesta un pesimismo respecto a esa racionalidad y cree que sólo un proyecto social crítico puede sacar a la luz la esperanza en ese “ser-otro”. Por esa razón va abandonando las tesis lukacsianas acerca del proletariado como clase social portadora de la conciencia crítica, tras la decepción obtenida de las investigaciones llevadas a cabo sobre las condiciones de vida y orientaciones valorativas de los obreros (Fromm, 1937-1938)¹⁴ o sobre los vínculos existentes entre el concepto de autoridad y familia (Horkheimer, 1936). Esta les lleva, tanto a Horkheimer como a él, a ubicar la conciencia crítica no ya en una clase social sino en el propio pensamiento reflexivo. El productor y destinatario de la crítica –dice Horkheimer en *Teoría tradicional y teoría críti-*

¹³ Esta idea de racionalidad como proyecto donde las patologías sociales son fruto de una carencia de racionalidad, procede de la filosofía política de Hegel. Este, en su *Filosofía del Derecho*, había establecido un vínculo entre el progreso histórico y la ética. En su diagnóstico sobre la época Hegel apreciaba la dominancia de unos sistemas de pensamiento e ideologías que impedían la “eticidad” ya lograda, dando lugar a síntomas de pérdida de sentido. Hegel estaba convencido de que estas patologías sociales eran fruto de la incapacidad de las sociedades para expresar un potencial racional ya establecido en sus instituciones y prácticas cotidianas (Honneth, 2005, pp. 448-449).

¹⁴ La mayoría de los obreros y empleados entrevistados presentaban una gran carencia de reflexión crítica apoyando, incluso, las posturas autoritarias fascistas. Véase: Fromm, E.: *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung*, Stuttgart, 1980 (citado en Honneth, 2009, p. 46, cita a pie de página n° 40 y sin publicar cuando se elaboró el estudio).

ca (1937)– no es el proletariado sino aquellos hombres marcados por las experiencias de alienación y sensibilizados, a través de la educación, para detectar las discrepancias entre el mundo real y el posible y que son capaces de resistirse frente a las estrategias manipuladoras de los nuevos medios de comunicación (la nueva industria de la cultura). El objeto de la crítica deberá ser, por tanto, todas las relaciones irracionales cargadas de autoritarismo, explotación y desigualdad. Esta perspectiva de la crítica coloca los factores de la “superestructura” en un lugar prioritario a la hora de denunciar los abusos del poder y la explotación.

A día de hoy estas concepciones de crítica social mantienen toda su vigencia.

Recapitulando sobre las posiciones de Horkheimer en cuanto a su denuncia de un conocimiento especializado e instrumentalizado por intereses de poder, podemos encontrar en los momentos actuales una situación, que, a pesar de las variaciones formales, apuntan al mismo objeto de crítica. El sistema económico, que dada la complejidad social iniciada en el siglo XX se ha hecho autónomo (Weber), se ha legitimado a sí mismo apoyándose en una disciplina académica que no ha dudado en asumir una cosmovisión ultraliberal para justificar sus tesis. La búsqueda de una especialización de la disciplina le ha permitido romper las amarras conceptuales con otros ámbitos del saber, derivando en un conocimiento aparentemente independiente que, tras una pantalla de especialización, oculta su conexión con los principios normativos, antropológicos y sociales en los que se fundamenta. A partir de este momento la economía como sistema legitimado por el conocimiento académico, genera unos modelos de acción, que obvian implícitamente los criterios normativos que pudieran derivarse de ellos. Sus principios rectores: la eficacia a la hora de la obtención de beneficios, la rentabilidad de los sistemas de producción o de acción política, la justificación de que la riqueza de unos pocos deriva en el beneficio de todos... se convierten en valores que colonizan el mundo de la vida social y se introducen de forma subrepticia en los esquemas de significado de la gente, naturalizándose

como valores y dificultando de esa manera su cuestionamiento crítico.

Ahora bien, de lo que Horkheimer y Adorno hablaban no era de un simple planteamiento epistémico en cuanto que un fenómeno o un objeto de estudio deban ser abordados desde todas las perspectivas de conocimiento posibles para llegar a aprehender su complejidad. No, esto no es suficiente. De lo que ellos hablaban –y lo que nos interesa como profesores a la hora de abordar el currículo escolar como medio transmisor de una cultura– es de que todo conocimiento social, referido a cualquier fenómeno o hecho, tiene tras de sí una cosmovisión donde los aspectos normativos juegan un papel esencial que el investigador crítico debe sacar a la luz. Y para ello debe utilizar ese saber hermenéutico, reflexivo, intuitivo, al que aludía Adorno, así como la comprensión de un referente social que siendo como es, con sus injusticias y contradicciones, contiene la esperanza de un “ser-otro”, como apoyaba Horkheimer.

Pero la pluralidad cultural en la que vivimos, los frecuentes cambios políticos, las crisis económicas, la diversidad de movimientos sociales de emancipación y protesta... hacen difícil apreciar ese atisbo de racionalidad (ética) en la vida social que nos permita mantener la tensión y la esperanza en ese “ser-otro” y en la posibilidad de una sociedad más justa. Esta situación compleja hace muy difícil plantear una vía para la crítica con el objetivo de lograr ese fin.

Axel Honneth (miembro de la tercera generación del *Institut*) señala que los diferentes proyectos de crítica y los movimientos de protesta actuales se apoyan en el pensamiento de que es posible una sociedad más racional, y de que esta racionalidad ha quedado desfigurada por un sistema capitalista que ha deformado las relaciones sociales, tergiversando ese concepto de razón ética en el que todavía creen aquellos que protestan. Por ello la Teoría Crítica, dice Honneth, tiene que resguardar el potencial explosivo y transformador de esa idea, superando y aglutinando los proyectos de crítica y de exigencia de ética de carácter local y situacional (Honneth, 2005, p. 446).

Honneth asume la tesis de que es el propio sistema capitalista quien no solo contri-

buye a crear situaciones de tremenda desigualdad e injusticia sino que ha deformado la comprensión de la racionalidad, eliminando sus momentos éticos, y dejándola reducida a una mera forma instrumental de obtención de beneficios. Esta tesis se apoya en la observación sociológica de la ausencia de queja y réplica en muchos sujetos que sufren estas malas prácticas. Honneth explica esta pasividad por el hecho de que es el mismo sistema capitalista quien con una justificación, aparentemente racional, de sus prácticas llega a convencer a los individuos de que éstas, por injustas que sean, son necesarias para evitar males mayores, o inevitables por ser “más racionales”. Honneth entiende que tal engaño (cosificación, alienación, colonización del mundo de la vida..., dirían otros autores) sólo puede ser desvelado mediante el análisis empírico de lo que sucede, demostrando públicamente las injusticias para que las personas que sufran la opresión puedan poner en cuestión aquellas falsas explicaciones que, bajo la cobertura de una lógica que esconde los principios normativos en los que se apoya, pretendan justificar la desigualdad creciente, la ausencia de libertad, el dominio... Desde los primeros autores de la Teoría Crítica, dice Honneth, hubo acuerdo acerca de que la deformación de la razón debía analizarse en un marco sociológico. Ya Marx le había dado la vuelta al concepto de razón hegeliano señalando que la praxis social, en la que los sujetos luchan por mejorar las condiciones de la reproducción material, debía apoyarse no en las coacciones internas del espíritu sino en procesos de aprendizaje orientados por una ciencia empírica que justificara la realización de una racionalidad íntegra (con criterios éticos). Ahora bien, los autores de la Teoría Crítica llegan a la conclusión –fusionando a Marx y a Weber, como hace Habermas– de que dicho potencial racional del hombre siempre se desarrolla en forma de conflictos por el monopolio del conocimiento y del poder. Por ello, la realización de la razón hegeliana debe ser entendida como un proceso de aprendizaje multifacético y conflictivo en el que el conocimiento se abre camino aportando mejores soluciones a los problemas y en contra de la resistencia de los grupos de poder (Honneth, *op. cit.*, p. 457).

Todas las interpretaciones sobre las formas patológicas de una razón desfigurada, incluyendo a los herederos de la Teoría Crítica en su tercera generación, comparten la crítica del capitalismo como forma de organización social en la que predominan prácticas y modos de pensar que bloquean una forma de racionalidad que integre lo instrumental con lo ético.

Pero ¿de qué capitalismo hablamos y cuál es su núcleo ideológico frente al que reaccionan críticamente, una tras otra, las diversas generaciones de la Teoría Crítica? Pues de un capitalismo desbocado que ha roto las amarras jurídicas que a partir de la Segunda Guerra, en el s. XX, impuso un modelo político, denominado Estado Social o del Bienestar. Este modelo consiguió embridar temporalmente, en algunas sociedades europeas y norteamericanas, un sistema económico que contiene en sí mismo el germen del conflicto, y ¿quizá? de su propia destrucción. Amparado ideológicamente por un enfoque desviado del primigenio liberalismo, reclama una y otra vez una libertad de acción que busca legitimidad en un modelo democrático, todavía muy imperfecto, y va abriendo camino a un planteamiento de “libre mercado”, sustentado por unos valores neoliberales que combinan estratégicamente la tradición liberal con la comunitaria, y que calan en los significados y el lenguaje del mundo de la vida de la población general, dejando inermes para la crítica a muchos ciudadanos que no acaban de entender las “razones” que pretenden justificar la creciente desigualdad y las injusticias derivadas de ésta.

A este capitalismo salvaje es al que se oponen una y otra vez, las voces de la Teoría Crítica. Sus planteamientos de denuncia apuntan a ese “ser-otro” de una sociedad civil consciente y crítica capaz de generar unas formas de comunicación sensibles a cualquier intromisión de dominio que pueda originarse a través de sus canales. Así Habermas, evitando caer en fundamentalismos normativos, reclama unas instituciones sociales y unas formas de interacción humana que, bajo la cobertura del principio de igualdad, desbloqueen, vez por vez, las vías que interrumpen el logro de la justicia y libertad para todos.

Nuevas categorías para la crítica ideológica del capitalismo

El modelo de investigación teórico-crítico que se propone en el *Institut* a partir de la segunda generación plantea que deben tenerse en cuenta los rasgos sociohistóricos específicos de esta época: el entrelazamiento de la política y la economía donde prima ésta última; un interés por la emancipación y el reconocimiento que no sólo afecta a cuestiones económicas (aunque no puedan dejarse atrás); y un destinatario de la crítica que ya no es una “clase social”¹⁵ sino cualquier ser humano consciente de las violaciones de la autonomía y la libertad que se producen en el mundo.

La interconexión de estos rasgos sociales deben motivar a la búsqueda de nuevas categorías analíticas que, manteniendo la lucidez de la primera época, puedan dar respuesta a los nuevos problemas sociales a los que nos enfrentamos. Habermas y Honneth aportan nuevas categorías a la investigación crítica.

Habermas ubica esta conciencia crítica sobre el plano empírico del mundo de la vida donde se reflejan los momentos invasores de la esfera económica. Por ello, considera que las peores crisis sociales no son las del sistema económico o político sino las crisis de legitimación e identidad, que afectan al ámbito sociocultural. Las crisis de identidad surgen de la discrepancia entre unos objetivos políticos que no cumplen con las expectativas de una mejora material y de justicia en la vida social. Esta discrepancia se expresa en sentimientos morales de frustración, de crisis subjetivas en las historias de vida, de indignación frente a las crecientes desigualdades económicas o de derechos, etc... (Habermas, 1989).

Al adoptar un paradigma comunicativo en su enfoque de una teoría social crítica, Habermas introduce una división en la comprensión de la crítica que en la primera generación quedaba oscurecida: la diferencia entre la crítica inmanente y la crítica normativa. La primera es tarea de una teoría social

que describe los plexos funcionales que han tenido lugar en periodos históricos concretos y la segunda atañe a la autorreflexión necesaria que permite elaborar criterios normativos que ponen en cuestión las descripciones anteriores, señalando los elementos de injusticia y dominio que han escapado al análisis social, con la finalidad de marcar la vía para una praxis política que transforme las instituciones sociales existentes (Bonss, 2005, pp. 68-69).

Esta distinción conduce a un modelo de investigación social que no puede quedarse en la simple descripción de los fenómenos sino que debe buscar también una praxis transformadora de los sujetos investigados y del propio investigador. En el ámbito de la investigación de los fenómenos escolares y educativos el investigador deberá situarse como observador participante y los sujetos sobre los que se investiga deberán participar tanto en la interpretación crítica del fenómeno como en su propia autocomprensión. Sin extenderme en esta propuesta, por motivos de espacio, la sugerencia es clara: una investigación crítica, sobre el mundo social y educativo, debe desencadenar, además de un nuevo conocimiento, la conciencia crítica de todos los implicados en ella (Habermas, 1988).

Y en esta conexión de teoría y praxis surgen algunas cuestiones que Honneth considera que no han sido suficientemente investigadas dentro de un marco teórico-crítico. Se refiere a los motivos por los que los individuos, a pesar de conocer las circunstancias injustas que enmarcan sus vidas, no experimentan una reacción frente a ellas. Para Honneth esta es una cuestión relevante. Con excepción de las teorías de Foucault que plantean el presupuesto de la crítica como transformación de la relación del individuo consigo mismo, los análisis sociales actuales no indagan las causas de por qué algunos individuos no reaccionan protestando frente al dominio y aceptan resignadamente las situaciones de injusticia. Para estudiar este fenómeno de alienación y la posibilidad de superarlo habría que re-

¹⁵ Entendida como categoría marxista, definida en el siglo XIX.

currir a la psicología social apoyada en una filosofía moral, piensa Honneth.

En esa búsqueda de motivación emancipatoria, la primera y segunda generación de la Teoría Crítica hallaron respuesta en las tesis nucleares del psicoanálisis de Freud, donde éste enlazaba con la psicología moral: todo sujeto, consideran, es por principio un sujeto escindido, desgarrado (a causa de las condiciones sociales, añadirán Adorno, Horkheimer, Habermas...), pero, gracias a un interés intrínseco al ser humano por ampliar su libertad interior, aquel posee la capacidad de superar ese desgarramiento (sufrimiento) a través de su capacidad reflexiva.

Todos los autores de la Teoría Crítica hablan del sufrimiento moral, subjetivo y objetivo, desde diferentes perspectivas y con variaciones en sus análisis. Así, Adorno dice en *Dialéctica Negativa* que “el factor somático le anuncia al conocimiento que no debe haber sufrimiento, que las cosas deben cambiar” (Adorno, 1984, p. 204). Esta idea desemboca en la tesis antropológica de que los sujetos humanos no pueden comportarse con indiferencia ante una restricción de sus facultades racionales porque su autorrealización está ligada al presupuesto de la acción cooperativa de su razón, no pudiendo evitar un sufrimiento psíquico por ello (Honneth, 2009, p. 48). Esta tesis le sirve a la Teoría Crítica para establecer una conexión directa entre teoría y praxis.

Honneth añade a lo anterior que la tarea desveladora de la Teoría Crítica debe apoyarse en criterios normativos explícitos que superen la contextualidad de los conflictos y que den soporte a las reclamaciones de justicia. Esta tarea se apoya en un principio básico de la Psicología moral: la necesidad del ser humano de sentirse reconocido por los demás para poder construir de una forma equilibrada su propia identidad¹⁶. Honneth plantea que toda sociedad exige justificaciones sobre el cumplimiento o violación de esa expectativa profunda, aunque éstas tengan formalizaciones diferentes según el contexto cultural en que se producen; por

ello si las medidas institucionales (políticas, jurídicas, económicas...) no van acompañadas de razones que puedan compartir los ciudadanos, éstas suelen ser rechazadas. Pero ¿qué está sucediendo cuando a pesar del incumplimiento de esta expectativa de reconocimiento, como criterio de justicia, los ciudadanos siguen sin expresar su repulsa? Pues que tales individuos, diría Honneth, no están dejando aflorar a su conciencia el auténtico sentimiento de sufrimiento que tales injusticias les deberían despertar porque carecen de la formación y sensibilidad necesaria para poder experimentarlo. Y aquí entra en juego el mecanismo de la reflexión proporcionado por una teoría que se describe como crítica y los procesos de formación en el aprendizaje de la crítica ideológica.

Estos procesos de formación no afectan sólo a los aspectos cognitivos de la crítica social, sino a los afectivos. Apela a los sentimientos de los sujetos para sentirse solidarios con las injusticias ajenas; apela a la conciencia moral de empatía para poder experimentar el sufrimiento ajeno como propio; apela al desarrollo de un equilibrio emocional que permita establecer interacciones equilibradas con los otros, en un plano de igualdad, sin dominio ni violencia..., es decir, democráticas. Y todo esto puede ser aprendido y enseñado en muchos lugares, ciertamente, pero la institución escolar tiene en esta tarea una función clave. No solo la de proporcionar el mecanismo afectivo sino la de establecer el enlace entre la información-cognición con las actitudes morales de compasión, solidaridad y responsabilidad. Pero para ello habría que empezar a pensar y planificar una escuela diferente a la que hoy tenemos...

La necesidad de una nueva “sociedad civil crítica”

Helmut Dubiel, miembro de la tercera generación del *Institut*, propone un nuevo concepto de sociedad civil que puede resultar interesante tanto para la comprensión de

¹⁶ Este concepto procede del Interaccionismo simbólico de G. H. Mead y Honneth lo desarrolla hasta convertirlo en una teoría del reconocimiento recíproco (Honneth, 2007).

las sociedades democráticas actuales como servir de referente a la hora de plantear una tarea educativa crítica con las nuevas generaciones. Este término define a un conjunto de ciudadanos, más o menos organizados, que son capaces de articular argumentadamente unas opiniones en un espacio público para reclamar una transformación en las instituciones sociales y en las concepciones del pensamiento dominante. Este autor considera que el concepto de “sociedad civil” es más normativo que empírico ya que, por principio, no excluye a nadie. Resulta evidente que tal concepción es poco válida como categoría sociológica, y difícilmente definible empíricamente, pero tiene un gran valor a la hora de enfocar la formación de los ciudadanos.

El problema reside en la evaluación de los movimientos sociales que reivindican algo, ya que aquí se plantea la necesidad de elaborar criterios normativos acerca de la legitimidad de tales reivindicaciones. En este sentido Honneth, en coherencia con sus tesis, propone el criterio del derecho al reconocimiento como instrumento para interpretar la validez ética de una reclamación, pero Dubiel considera que las reivindicaciones son tan diversas y que el sufrimiento de los sujetos tiene manifestaciones tan diferentes y plurales que no es posible utilizar un solo criterio de validez. Este autor pone el acento en la dialéctica de la vida social y por ello muestra su desacuerdo con algunos de los planteamientos teleológicos negativos de la primera generación de la Escuela de Frankfurt¹⁷. Dice que la Teoría Crítica debe ser consciente tanto de los movimien-

tos de resignación, alienación y cosificación que la ideología capitalista provoca como de los movimientos de rechazo, rebeldía y lucha por lograr una sociedad democrática, apoyada en los principios de justicia y libertad, pero cree que ésta ya no puede aportar certezas apoyadas en una filosofía de la historia sino que su tarea debe orientarse a la formación de los ciudadanos en procesos de comunicación libres que posibiliten la creación de “espacios públicos democráticos” (Dubiel, 2000, p. 103).

Esta confrontación dialéctica nos conduce a otra categoría elaborada por Oskar Negt (segunda generación frankfurtiana), concretamente a la oposición entre “espacio público burgués” y “espacio público proletario”¹⁸. Esta categoría dialéctica propuesta por Negt a finales de los años setenta del siglo pasado, como respuesta a una situación contextual, sigue manteniendo validez en estos momentos de una nueva crisis capitalista. El espacio público donde se desarrolla una sociedad civil, explica, es un espacio simbólico de confrontación política donde se contraponen los intereses, fundamentados en teorías económicas o políticas, de quienes ostentan el poder con el bien común de todos los ciudadanos que no participan en las redes de decisión. Este espacio público está definido y acaparado por los medios de comunicación de masas quienes también están imbricados en las redes de poder a las que dicen vigilar, pero de las que dependen en su financiación. Estos medios tienen un gran poder para crear opiniones que en su mayor parte están atrapadas por la ideología de los poderosos¹⁹. Estos medios juegan

¹⁷ Dubiel cree que las posturas de Adorno y Horkheimer eran en ocasiones muy ambiguas pues no explicaban si los momentos de dominio, que denunciaban, eran el punto de partida para hacerles frente o el punto de llegada al que irremediamente la humanidad había arribado.

¹⁸ La dualidad entre espacio público burgués y proletario, opina Dubiel, no puede ser interpretado en clave de diferencias de clase. Él opina que la sociedad civil es un lugar de pluralidad axiológica y de conflictos donde existen miles de espacios públicos, pero sin que tal diversificación pueda acotarse empíricamente. En Estados Unidos la sociedad civil queda definida por el concepto de *people* y no tiene el referente hegeliano o marxista de *burgués*. Se refiere más bien a la idea de ciudadano que abarca a todos los individuos de una sociedad por marcadas que sean sus diferencias y conflictos comunicativos (Dubiel, 2000, pp. 145-146).

¹⁹ Sobre el análisis de las relaciones entre los medios de comunicación y las redes de poder, véase el interesante estudio realizado por Manuel Castells (2009).

con las estrategias de “aparente veracidad informativa” o con la inclusión de opiniones de “expertos”, que hacen difícil la resistencia de la ciudadanía a su aceptación.

Pero es aquí donde reside el interés de la propuesta de Negt de crear un espacio de oposición: aquellos que están siendo objeto de explotación, los que han perdido su trabajo por los errores financieros de unos sujetos que no asumen ninguna responsabilidad y aún salen fortalecidos de la situación crítica a la que han contribuido, los funcionarios que están siendo utilizados como chivos expiatorios de una burocracia sobredimensionada, los discapacitados, ancianos, enfermos y dependientes que están siendo postpuestos a los intereses del “mercado, etc., etc., es decir, todos aquellos que están presos de una ideología y unas decisiones políticas y económicas que sólo protegen a quienes más tienen, deben organizarse y salir al espacio público, a la calle, a las urnas y alzar su voz de reclamo. Pero para ello necesitan información veraz que les permita argumentar, dar razones que son fundamentalmente de carácter ético, más que económico, así como haber desarrollado una sensibilidad moral y una actitud de solidaridad, esto es, tienen que exigir una política que recoja lo que nunca debió perder, ser una actividad reguladora de la vida pública al servicio del bien común, de la mayoría, y con el criterio ético de defensa de los más débiles.

La dialéctica de generar momentos de oposición en la sociedad civil coloca, según Dubiel, a la crítica en el plano de una praxis centrada en las discusiones del espacio público, entendidas en clave democrática. Es decir, el referente normativo que sustenta la idea de democracia debe aplicarse a todas las formas de vida, desde la esfera privada (relaciones interpersonales, familiares, de amistad...) hasta la esfera de la empresa y la economía (consejos de administración donde los trabajadores tengan la misma capacidad decisoria que los socios capitalistas) y por supuesto, la esfera política (Dubiel, 2000, pp. 109-110), y todas estas interrelaciones deben estar regidas por el referente de la igualdad de derechos y de autonomía individual.

Y volviendo la vista a la escuela como lugar de socialización, primer espacio público

al que se incorporan los niños y jóvenes, ésta debería tener como objetivo prioritario de la educación obligatoria la formación de ciudadanos en estas formas de vida democráticas. Una formación cuya responsabilidad recae en todas las instituciones democráticas pero que la escuela debería abanderar.

Mas la práctica escolar no ratifica este “deber ser”. Para lograr esta finalidad habría que contar con la ilustración crítica de los agentes educativos, desde los políticos que deciden sobre sus aspectos estructurales, pasando por los agentes intermedios que deciden sobre su organización (administración local) hasta los docentes. Y este planteamiento parece conducir a un círculo cerrado, pues los agentes que enseñan y educan son miembros integrados en una cultura poco proclive a la crítica fundada y, en demasiadas ocasiones, carecen de instrumentos para enseñar a pensar críticamente.

Búsqueda de nuevas categorías críticas, búsqueda de cambio

Para romper este círculo, Hans Joas (miembro de la tercera generación del *Institut*) nos ofrece una nueva categoría que puede aportar alguna posibilidad para la apertura de vías críticas. Se trata del concepto de “acción creativa”. Este autor, siguiendo la estela del pragmatismo, fundamentalmente de G. H. Mead, aboga por un concepto de creatividad que tiene lugar en la acción cotidiana de los actores sociales. Esta vida diaria sorprende con situaciones inesperadas ante las que las certezas, los significados al uso (el sentido común) se vuelven inoperantes. Esta falta de certidumbre induce a los actores/agentes a buscar soluciones nuevas, pero esta búsqueda, dado el carácter “situado” de la acción, conlleva la interacción y el diálogo con los otros implicados en la modificación de contextos de acción institucional. La idea de sociedad que se deriva de esta situación es la de un colectivo en permanente redefinición cuyos límites son más laxos de los que buena parte de la sociología contemporánea pensaba, es decir, una sociedad dominada por una pluralidad de proyectos sociales que compiten

por imponerse y que dan lugar a conflictos, desacuerdos y dominio, en sintonía con el pensamiento trágico de Nietzsche pero que enlaza con las esperanzas de Horkheimer, Adorno, Habermas, Honneth... y otros, que encuentran en las oquedades y fisuras de estas situaciones, nuevos proyectos y fines orientados a una racionalidad preñada de ética, de lucha por la justicia y la libertad. Pues bien, tales supuestos son una vía abierta para una institución como la escolar que, en demasiadas ocasiones, parece no poder salir de ese contexto situado en una racionalidad instrumental, que ha entronizado el valor del beneficio económico en sintonía con la "ideología" capitalista.

Así pues, la posibilidad de pensar en esa "acción creativa" de Joas nos induce a buscar esas fisuras del sistema, económico e ideológico, que se "imponen" también en la escuela. Y esta categoría nos fuerza a dar una vuelta de tuerca a nuestra capacidad de pensar y actuar para introducir brechas críticas tanto en el currículo escolar como en las formas didácticas, procurando enseñar a los estudiantes no sólo a buscar información sino a interpretarla y cuestionarla desde criterios de crítica social²⁰. Y en la organización escolar también podrían abrirse soluciones creativas, como dice Joas, desde utilizar la expresión pública y escrita que permiten hoy las nuevas tecnologías (*blogs*, redes sociales...) hasta poner en marcha una organización asamblearia donde todos los agentes educativos junto con los estudiantes pudieran tomar decisiones ensayando y aprendiendo los procedimientos de una racionalidad crítica, denunciando las interacciones comunicativas que encubren coacción o dominio, tomando decisiones sobre la vida escolar que antepongan los valores sociales de la inclusión, la igualdad, la solidaridad..., y posponiendo la tarea de obtener títulos académicos o la acumulación de conocimientos orientados al beneficio personal.

Este modelo de "acción creativa" abre la puerta a la acción crítica al partir del supuesto de la capacidad psicológico-social que tienen los actores sociales para responder de forma nueva a los problemas y retos que les plantea una situación determinada que nunca es igual a otra anterior, lo que les impele a revisar las rutinas y hábitos con los que actuaban cotidianamente (Farfán, 1999, p. 56). Si cada contexto es creador de posibilidades inexploradas podemos favorecer situaciones donde se ensayen acciones críticas, donde los alumnos puedan poner en contacto las visiones oficiales o dominantes con perspectivas alternativas y las familias puedan experimentar experiencias democráticas al traspasar el umbral del centro escolar de sus hijos.

Esta categoría, apoyada en una filosofía pragmatista, nos abre también el horizonte racional de la escuela ya que, como señala Joas, el pragmatismo no se apoya en un planteamiento meramente utilitarista sin considerar las consecuencias éticas de las soluciones que aportan los agentes sociales, tal como se le ha criticado de forma arbitraria. Por el contrario, el éxito o acierto de una acción tiene como criterio de validez que las consecuencias derivadas de las mismas sean moralmente aceptables de forma intersubjetiva (Joas, 1998, pp. 292-293). Por ello, si introducimos en la escuela una forma de acción orientada a la solución práctica de los problemas cotidianos desde esta filosofía, podremos introducir brechas críticas en esa racionalidad instrumental que tan frecuentemente riges sus acciones.

En realidad, la espontaneidad y diversidad de las situaciones escolares que exigen una inmediatez en las respuestas, donde la interacción humana es una característica habitual de sus actividades, responde más a la categoría de acción creativa que a la de acción instrumental, por mucha planificación consciente que hagan los profesores de sus

²⁰ Aprovechando las numerosas fuentes de las que disponemos, ¿por qué no enseñar a los alumnos a buscar distintas interpretaciones y visiones de un mismo hecho y debatir con ellos los valores sociales y éticos que las sustentan? ¿O enseñarles que los argumentos no son meros instrumentos formales sino que aluden a contenidos éticos que hay que explicitar? ¿O evaluarles sobre sus competencias para el juicio razonado y crítico y no sobre la cantidad de información recordada?

acciones. Los profesores tienen que haberse las en la vida escolar con múltiples situaciones donde no sirven las respuestas planificadas ni las rutinas y ante las cuales deben utilizar su imaginación y creatividad para desempeñar su profesión docente, lo que les obliga a actuar como “agentes creativos”.

Evidentemente esta categoría de acción por sí sola no es suficiente para entender el entramado institucional de la escuela, ni para abordar la comprensión de todas las situaciones que en ella se producen ni la intervención de sus miembros en ellas. Para eso podemos recurrir a otra categoría crítica sobre la acción humana que se centra en la “interacción lingüística” y completa esta visión: la “acción comunicativa” que plantea Habermas (1987).

La imprescindible crítica a la comunicación: un camino a recorrer

El salto reflexivo que nos plantea Habermas al pasar de una teoría de la acción teleológica a otra que se mueve dentro de un paradigma comunicativo nos abre al análisis de la comunicación humana. La mayor parte de las acciones que se desarrollan en la escuela se producen en el plano de la interacción verbal. En la escuela se habla mucho y el modo de interactuar verbalmente ya es una forma de acción. Habermas llama la atención sobre estos procesos comunicativos donde quedan subsumidos tanto los intereses derivados de una racionalidad instrumental como los de una razón práctica y tras los que se esconden los intereses psicológicos de dominio, los valores centrados en la productividad y rentabilidad económica, pero, también, los valores de justicia, libertad y dignidad humana. En una sociedad como la actual, mal denominada de la información, es en el plano de la comunicación

donde se dirimen las luchas por el poder y el feroz ejercicio del dominio simbólico, y la educación es precisamente un campo de batalla donde se aprecian con bastante claridad las luchas ideológicas de poder.

Si ponemos nuestra mirada crítica en los discursos oficiales y extraoficiales en torno a la educación tendremos que poner la atención tanto en los significados (contenidos, mensajes) que se expresan como en los procesos comunicativos donde se generan y por los que circulan estos mensajes y, por supuesto, en los principios implícitos bajo cuya cobertura se elaboran. Asimismo habría que fijarse en lo que no se dice, en lo que no “cuenta”. Para ello los principios procedimentales que definen a la categoría de “acción comunicativa” habermasiana pueden servirnos de guía²¹.

La educación, en este momento de exacerbación de la ideología capitalista, ha quedado instrumentalizada como arma arrojada en los medios de comunicación. Apliquemos, en un somero ejemplo de sus posibilidades, estos principios guía:

– *Sobre el proceso comunicativo.* En los momentos que estamos viviendo en nuestro país donde la educación es para algunos políticos una cuestión de “gasto por recortar”, sus discursos se centran unidireccionalmente en la justificación, sin argumentos, de la inevitabilidad del recorte educativo para reducir el déficit económico. Pero (y aquí surge el momento dialéctico y de interés crítico) ante el rechazo social de los votantes (pues a esa categoría ha quedado reducido el concepto de ciudadano) los representantes políticos inician una ronda de interlocuciones con los afectados que no es tal sino una simple farsa de lo que debería ser un cauce de participación ciudadana en una sociedad realmente democrática. En estas reuniones²² no existe diálogo, ni simetría interactiva, ni

²¹ Para conocer con más detalle los criterios de la “acción comunicativa” aplicados al ámbito escolar, véase Gimeno Lorente, 2009.

²² Recordemos el plante de los rectores de universidad al ministro de educación, Wert, por haber excluido del tema de la reunión los temas relacionados con los recortes presupuestarios, o las reuniones mantenidas con representantes de padres o profesores por algunas Consejerías de Educación, como en Aragón, para explicar el motivo de estos recortes...

búsqueda de entendimiento. Lo que se pretende es lavar la cara del político de turno ante los medios de comunicación que serán los que posteriormente transmitirán el mensaje (*La Consejera de educación se reúne con los afectados, familias y profesores, para hablar sobre los recortes en educación, bla, bla, bla...*). Lo que estos medios no denuncian es el incumplimiento pleno del procedimiento comunicativo. Los afectados son meros espectadores de una farsa que se presenta ante ellos, ni siquiera son interlocutores...

Ahora bien, dándole una vuelta dialéctica a la realidad "afirmativa", como proponía Adorno, esta representación de un falso proceso comunicativo, señala a ese "ser-otro", del que nos hablan los autores de la Teoría Crítica. Apunta a ese modelo de racionalidad comunicativa que Habermas describe. El hecho de que quien ostenta el poder se sienta "coaccionado" ante el reclamo de los individuos²³ y monte el engaño de hacer creer que está respetando un proceso democrático –que es el reflejo político de una racionalidad comunicativa– significa que los principios de libertad, de igualdad y de búsqueda real de entendimiento están en la base ética implícita de los afectados, en los valores soterrados de quienes protestan y de quienes buscan imponerse. A veces, muy ocultos, cierto, pero están ahí. A ese supuesto antropológico aludían los autores de la tradición crítica, que ya señalé anteriormente en este mismo texto: a ese poso de racionalidad que el ser humano ha adquirido históricamente y que le lleva a protestar ante el dominio de la sinrazón.

– *Sobre los contenidos de los que se habla.* Aquí la dialéctica del análisis amplía la tarea. Por una parte está el análisis crítico de la ideología encubierta en los mensajes, por otra el análisis de las pseudo-razones con las que se pretende legitimar los mensajes. Ante los discursos aparecidos en los medios de comunicación hay que preguntarse: ¿de qué se habla prioritariamente cuando se habla de educación? La respuesta no es difícil,

se habla de dinero, de recursos materiales, de número de profesores, de rentabilidad de la educación. Los discursos, convertidos en arma arrojadiza entre quienes defienden el modelo económico vigente y quienes lo reprueban, coinciden en considerar la educación como una inversión económica para el futuro del país. Este es el mensaje central. Al que se le pueden añadir matices, detalles o manipulaciones discursivas para que no "quede feo" y se asocie con un descarado mercantilismo. Así los padres reclaman más dinero para que la enseñanza pública siga siendo gratuita²⁴, los profesores reclaman más recursos materiales y humanos para desempeñar su tarea, los alumnos piden más dinero para becas y menos trabas para la obtención de títulos (*¿para qué, si no es para obtener un título, para lo que sirve la educación?*) mientras los políticos reclaman (*sic*) valores como el esfuerzo individual, la competitividad, la eficacia en el trabajo, la competencia laboral de los titulados... ¿Cómo interpretar esta diversidad de intereses?

Si buscamos respuesta en la Teoría Crítica nos encontramos, por una parte, con una concepción materialista de la sociedad que siempre ha sido respaldada por sus autores: el reparto equitativo de los recursos materiales es una motivación para la acción social. Por otra, con el supuesto de que quienes tienen el poder procuran el control del pensamiento colectivo, pues, como dice Castells y apoya la psicología cognitiva, quienes controlan las mentes controlan el poder. En el caso que nos ocupa, los políticos responsables del sistema educativo inciden en el desarrollo de determinados valores sociales porque con ello pretenden ocultar la ausencia de argumentos éticos que justifiquen la disminución de unos recursos materiales que ya se habían incorporado a la concepción social de una justa redistribución y porque, además, al centrar las protestas en este nivel, se bloquea el debate, realmente conflictivo, sobre cuáles deberían ser los fines de la educación. Quien desea imponer un

²³ Aunque instrumentalmente lo que busque de forma inmediata sean sus votos...

²⁴ Porque a esa sinonimia ha degenerado la categoría de "pública" (enseñanza pública = enseñanza gratuita).

orden social y una cosmovisión conservadora sabe que necesita de la difusión de unos valores sociales acrílicos que permitan mantener a la ciudadanía tranquila y aquiescente ante las imposiciones de quienes manejan el poder, y el saber, así como presentar sus decisiones como necesarias, inevitables, imprescindibles... Y para intentar acallar voces, se adjudica a los profesores la categoría jurídica de "autoridad"...

Y como respaldo a estas reflexiones atendamos, como señala Viñao (2012), a los términos y frases que se repiten una y otra vez en los discursos de política educativa, en los textos legales de la Administración, en los medios de comunicación... pero también en las conversaciones cotidianas de las familias, en las salas de profesores, en las entrevistas entre los tutores y las familias..., donde podremos vislumbrar cómo de manera progresiva, como "una marea", se va extendiendo un sistema ideológico de corte neoconservador. Palabras, ¿son sólo palabras?: "libertad de los padres para elegir el centro escolar de sus hijos", "lo público es ineficaz y caro, lo privado es más eficiente", "la enseñanza privada es un ejemplo de emprendedores sociales que hay que apoyar", "la enseñanza privada debe recibir fondos públicos porque responde a una demanda social", "los objetivos del currículo deben ser definidos como competencias", "las familias y los alumnos son los clientes del servicio escolar" "los profesores no están suficientemente preparados", "los docentes que son funcionarios son rácanos con su tiempo laboral", "la reducción del gasto en educación es un mal inevitable ante el desfase del déficit público"... Viñao concluye: "La educación, en síntesis, deviene en una mercancía en la que lo relevante no es su valor de uso, sino de cambio (...). Un mercado más, abierto al beneficio privado y destinado a inculcar la ideología que lo sostiene" (Viñao, 2012).

Sobre todos estos significados hay que aplicar el rodillo de la crítica ideológica. Sólo una reflexión sobre el lenguaje, su uso

y sobre los procesos interactivos en los que se produce nos dará la luz necesaria para distinguir el modelo de racionalidad con el que estamos construyendo nuestra vida social en general y la del sistema educativo en particular. Y aquí reside la clave para entender los patrones de injusticia, desigualdad, dominio... del totalitarismo ideológico que viene de la mano de un capitalismo que ha devenido, como denunciaban Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*, en lo contrario de la libertad.

Como explica Albrecht Wellmer (1999, pp. 36-37), –segunda generación de la Teoría Crítica– la categoría de "acción comunicativa" no implica ningún idealismo epistemológico, pues las relaciones de explotación económica o política que pueden rastrearse y denunciarse a través de ella no quedan diluidas en meras incoherencias gramaticales o semánticas. Por ello la acción comunicativa como principio categorial nos permite dar un paso hacia la praxis política y reclamar una democracia genuina. Sólo si todos podemos hablar y decidir como iguales, podremos llegar a acuerdos justos. Y aunque esto suene complicado en una sociedad compleja y plural, podríamos empezar por nuestras escuelas, y empezar a entenderlas y vivirlas desde el prisma de una comunicación libre de dominio... Y ¡ojalá! estos sean los mimbres con los que se construyan los movimientos actuales de protesta en los centros escolares²⁵...

A modo de conclusión

Estamos viviendo unos momentos críticos, y no solo porque nos sentimos inermes frente a un poder económico que fagocita a los débiles, sino porque estamos "huérfanos" de pensamiento crítico y de referentes teóricos y éticos. No podemos obviar nuestra responsabilidad de colaborar –como intentamos desde Fedicaria– en el desarrollo de ciudadanos críticos que tomen las riendas de

²⁵ Denominados a fecha de entrega de este artículo como "marea verde" y sobre los que todavía no puede hacerse un juicio crítico. Cuando el artículo salga a la luz dispondremos de más información.

la vida colectiva y que, en pleno ejercicio de una corresponsabilidad solidaria con el resto del mundo, luchen por una sociedad más justa y menos desigual. Para ello la Teoría Crítica sigue ofreciéndonos unos principios de racionalidad ética y comunicativa que nos pueden orientar en la búsqueda permanente, y siempre inacabada, de ese “ser-otro”.

REFERENCIAS

- ADORNO, Th. W. (1984). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- BONSS, W. (2005). ¿Por qué es crítica la Teoría Crítica? En Leyva, G. (ed.). *La Teoría Crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: UAM-Iztapalapa/Anthropos, pp. 47-83.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*, Madrid: Alianza Editorial.
- DUBIEL, H. (1993). *Leo Löwenthal. Una conversación autobiográfica*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- DUBIEL, H. (2000). *La teoría crítica: ayer y hoy*. México: Plaza y Valdés.
- FARFÁN, R. (1999). Ni acción, ni sistema: el tercer modelo de acción de Hans Joas. *Sociológica*, 40, 35-63.
- GIMENO LORENTE, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*, Madrid: UNED.
- GIMENO LORENTE, P. (2009). *Comunicación y Didáctica Crítica*. Barcelona: Ocatadro-MEC.
- GÓMEZ, V (2009). La teoría crítica en España. Aspectos de una recepción. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 1, 3-35.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, vol I*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1989). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HOLDER, S. (2009-2010). Samuel Holder (2009-2010). Descubriendo a Oskar Negt y a la corriente cálida de la Teoría Crítica. *Transversales*, 17, 10. <<http://www.transversales.net/t17sh.htm>>. (Consultado el 2 de Agosto de 2012).
- HONNETH, A. (2005). Una patología social de la razón: Acerca del legado intelectual de la Teoría crítica. En Leyva, G. (ed.). *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*, Barcelona: Anthropos, pp. 444-468.
- HONNETH, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- HORKHEIMER, M. (1974). Teoría tradicional y teoría crítica. En *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 223-271.
- JAY, M. (1974). *La imaginación dialéctica. Una historia de la escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.
- JOAS, H. (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid: CIS.
- MAISO, J. (2009). Teoría Crítica y experiencia viva. Entrevista con Detlev Claussen. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 1, 105-159.
- MAISO, J. (2010). Ludwig von Friedeburg. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 2, 261-265.
- VIÑAO, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. En: <<http://es.scribd.com/doc/88251368/EL-DESMANTELAMIENTO-DEL-DERECHO-A-LA-EDUCACION-DISCURSOS-Y-ESTRATEGIAS-NEOCONSERVADORAS>>. (Consultado el 23 de Septiembre de 2012).
- WELLMER, A. (1990). Comunicación y emancipación. *Isegoría*, 1, 15-48.