

M O N O G R A F I C O

LA CRISIS DE LA EDUCACION ACTUAL: HABERMAS Y EL FUTURO DE NUESTROS HIJOS (*)

ROBERT E. YOUNG (**)

We are all workmen: prentice, journeyman or master, building you-you towe-
ring nave. And sometimes there will come to us a grave wayfarer, who like a ra-
diance thrills the souls of all your hundred artisans as tremblingly he shows us a
new skill...

Then hammerstrokes sound, multitudinous and through the mountain echoes
blast on blast. Only at dusk we yield you up at last and slow your sleeping contours
dawn on us.

God, you are vast.

Rainer María Rilke (1)

Como educadores, podemos elegir entre participar en la historia, en la lenta e
incierta reconstrucción de Dios, o podemos volverle la espalda. Si elegimos la his-
toria aceptamos una tarea terrible, porque es prácticamente interminable, y esta
elección conlleva el riesgo de que dediquemos, como Sísifo, nuestras vidas a esca-
lar un poco más, a hacer los muros un poco más altos, para verlos derrumbarse
después, arrastrándonos en su caída. Y si elegimos esta tarea, similar a los planes
del arquitecto, apenas dispondremos de otra cosa para trabajar que presentimien-
tos o visiones momentáneas de la totalidad que tratamos de crear y descubrire-
mos que sólo podemos comunicar estas escasas y maravillosas intuiciones median-
te balbuceos, puesto que nuestras voces ya no están en armonía y poseemos,
como escribe Rilke, «sólo fragmentos del antiguo nombre divino» (2).

(*) Este estudio corresponde al capítulo primero del libro del autor, *A Critical Theory of Education. Habermas and Our Children's Future*, (Sidney, Harvester Wheatsheaf, 1989). Se traduce e imprime con la amable autorización del profesor Yung.

(**) Universidad de Sidney (Australia).

(1) R. M. Rilke, *Poems from the Book of Hours*, traducción del alemán de Babette Deutsch, Nueva York, New Directions Press, 1941, p. 29. Reimpreso con autorización de New Directions Press.

(2) *Ibid.*

Nadie puede ser más consciente de este riesgo, casi con toda seguridad anti-utópico, incluso hasta el extremo de ser considerado pesimista, que quienes, como los primeros teóricos críticos, construyeron su trabajo y lo han visto convertido en escombros. Se podría entender que estas personas fueran invadidas por un sentimiento de cautela tan arraigado que prefirieran vivir en chozas primitivas construidas a partir de los bloques y las columnas derruidas del pasado esplendoroso. No nos sorprendería enterarnos de que en una comunidad de este tipo construir más alto o mejor que los antepasados fuera un delito. Cada generación tendría la tarea de reemplazar lo antiguo sin trascenderlo nunca.

En la historia del pensamiento europeo, las teodiceas estática y dinámica se han enfrentado durante mucho tiempo. Por una parte, un mundo caído, un «valle de lágrimas», una inmutable antecámara del cielo o del infierno; por otra, un reino de posibilidades históricas, de construcción de la ciudad sagrada aquí en la tierra. El Renacimiento, que supuso la llegada de un vigoroso humanismo, dio nuevo impulso a la alternativa dinámica. Más adelante, la Ilustración europea introdujo una conciencia nueva y laica que heredó, sin embargo, la antigua contienda de la búsqueda de un sentido y una dirección en los asuntos humanos. Hegel mantuvo una versión laica de la teodicea mística de la historia de la salvación para definir la elección que se presenta a los miembros de la especie humana. Partiendo de la noción dinámica de que, nos guste o no, somos los autores de nuestra propia historia (3), las cuestiones fundamentales, para Hegel, y después para Marx, son éstas: ¿podemos ser también «sujetos» conscientes de nuestra propia historia? Suponiendo que hagamos nuestro destino, ¿podemos controlarlo? Y en caso afirmativo, ¿mediante qué arte o ciencia?

Los educadores se han enfrentado siempre con una doble tarea. Según las generaciones sucesivas de niños se incorporan a sus clases, las chozas deben ser reconstruidas, los niños deben prepararse para ocupar su lugar en la sociedad que ya existe. Al mismo tiempo, suele reconocerse que la sociedad existente es sólo una representación imperfecta de la sociedad posible. Algunas veces, y para algunos educadores, las imperfecciones parecen leves y las instituciones básicas parecen sólidas. No intentan descubrir los planos implícitos de los fragmentos de la columna, los frisos o dinteles que les rodean. En otros momentos, y para otros educadores, la tarea parece mayor, el trabajo más extenuante. Algunos de éstos preferirían ir poniendo fragmentos uno encima de otro independientemente de la posibilidad de que todos se vinieran abajo de forma estrepitosa. Y hay momentos,

(3) Jürgen Habermas, *Theory and Practice (T&P)*, Londres, Heinemann Educational Books, 1974 (Los textos originales en alemán de los artículos mencionados aparecieron entre 1968 y 1971). (*Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Traducción del alemán de Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí, Tecnos, 1987, 440 pp.). El razonamiento de este capítulo se basa en gran medida en *T&P*, pp. 214-16, con algunas ideas añadidas de sus trabajos posteriores, como los de Habermas, «Neoconservative culture criticism in the United States and West Germany» *Telos*, 56 (verano), 1983, pp. 75-89, y «The new obscurity: the crisis of the welfare state and the exhaustion of utopian energies», *Philosophy and Social Criticism*, 11, (2), 1986, pp. 1-18.

como el presente, en el que los educadores están tan divididos en la interpretación de su tarea que es lícito afirmar que la educación está en crisis.

La palabra crisis se utiliza a menudo de forma imprecisa (4). Se dice que hay una crisis siempre que se produzcan «problemas, problemas aquí mismo en River City», según dice el profesor de música ambulante en *The music man*. Con todo, «crisis» es una palabra que puede aplicarse justamente a la situación educativa actual. Este término es el único adecuado, independientemente de que tomemos su significado griego original (disputa moral que se ha desarrollado hasta un extremo en el que requiere una resolución definitiva), su significado médico clásico (estado en la evolución de una enfermedad en el que el destino del paciente es incierto) o su significado más moderno de situación de conflicto y desorden de alguna parte de nuestro funcionamiento normal que es determinante de su continuidad o de su modificación.

Aunque siempre han existido opiniones diferentes sobre la educación, éstas sólo de forma cíclica han alcanzado un grado de estridencia que supera el nivel de aburrimiento del Parlamento o del Congreso. En muchas ocasiones, las escuelas y las universidades han navegado por los remansos de la política, sufriendo tal vez un malestar que no evocaba, sin embargo, pasión alguna en los puertos del océano de la política. Entonces, de forma bastante imprevista, empezaron a ser objeto de la atención más estricta, que ocupaba la mente y adornaba los discursos de todo el mundo, desde los políticos más antiguos hasta los editoriales de los periódicos locales. Estas fluctuaciones pueden ocultar el hecho de que los problemas actuales son expresión de la misma crisis con la que se enfrentó la educación en la década de 1960, la crisis educativa de la modernidad (5).

En la década de 1960, las escuelas se vieron atrapadas en un torbellino, pero éste terminó convirtiéndose en una brisa ligera. Ahora, en la década de 1980, los vientos empiezan a bramar de nuevo en las ventanas de las aulas. Puede que esta tempestad como la de 1968, se acabe y su sonido y su furia habrán sido más amenazadores que causantes de un auténtico daño. Los muros de nuestras escuelas son más fuertes de lo que muchos aspirantes a reformistas educativos prefieren creer. Puede ocurrir que las voces coléricas que proclaman la inadecuación de nuestras escuelas no tengan más que ofrecer que el nuevo profesor de música de River City, que no sabía leer ni tocar ninguna nota.

Como en 1968, nuestras escuelas y universidades están experimentando una crisis, aunque ésta se manifiesta hoy menos en el ámbito de los estudiantes en la calle que en las declaraciones e instituciones financieras. Pero la utilización de la palabra «crisis» no se justifica solamente por la experiencia subjetiva de la misma. Es un término adecuado porque la lucha actual, como la de la década de 1960, se

(4) Véase la discusión de Habermas sobre la palabra «crisis», en *T&P*, pp. 215-16. Para un análisis marxista reciente, véase R. Sharp, *Capitalist Crisis and Schooling*, Melbourne, Macmillan, 1986. Véase también el análisis de H. Weiler en «Education, public confidence and the legitimacy of the modern state: do we have a crisis?», *Phi Delta Kappan*, septiembre de 1982, pp. 9-14.

(5) Esta es también la opinión de D. Misgeld en «Emancipation, enlightenment and liberation: an approach toward foundational enquiry into education», *Interchange*, 6 (3), 1975, pp. 23-37.

refiere a los fundamentos morales de la educación, su relación con la libertad de las personas y la intención del Estado. Es una lucha que exige, y está recibiendo de ciertos gobiernos, una resolución decidida aunque ilusoria (6). Ha provocado una situación, sobre todo en las universidades, en la que muchos comentaristas responsables empiezan a temer por la vida de estas instituciones. Se manifiesta a través de desórdenes en su funcionamiento normal que probablemente serán decisivos para el futuro de nuestros sistemas educativos y hasta cierto punto de nuestras naciones respectivas.

LAS TENDENCIAS DE CRISIS DEL CAPITALISMO

El análisis de Habermas sobre las tendencias de crisis del capitalismo avanzado o tardío, en su obra *La crisis de la legitimidad (CL)*, proporciona una explicación teórica excelente de este modelo de crisis.

El capitalismo sufre todavía crisis periódicas de acumulación económica. Aunque Marx pueda haberse equivocado al sostener que estas tendencias eran inevitables, de vez en cuando las economías capitalistas han sido amenazadas por caídas catastróficas del crecimiento y de los beneficios. Habermas afirma que, a consecuencia de la participación amplia de los gobiernos en la gestión de la economía y en la moderación de los conflictos de clase mediante el Estado de bienestar, la crisis económica se convierte en una «crisis de racionalidad», en la que los miembros de la sociedad piden explicaciones y soluciones a los gobiernos y a los expertos económicos, pero terminan reconociendo que unos y otros son relativamente inútiles. Esto amenaza la legitimidad de los gobiernos y, en consecuencia, como predijo Habermas antes de que se hiciera evidente el fin del largo período de expansión económica (escribió *CL*, en 1971-72), en la actualidad asistimos a un aumento de las peticiones a los gobiernos para que cesen de controlar la vida de las personas. La intrusión de los gobiernos y su patente fracaso en la gestión del delito, de la pobreza y de la economía, conducen a una crisis de motivaciones y sentidos. Los jóvenes empiezan a preguntarse si tiene sentido esforzarse en la escuela, cuando acaso no exista expectativa alguna de encontrar un puesto de trabajo al finalizarla. Por otra parte, el valor de estos puestos de trabajo se reduce a sus ingresos y desaparece la idea de la «vocación».

Este cúmulo de tendencias en crisis es cíclico, ya que está relacionado con el ciclo económico, pero cada vuelta de la rueda deja un residuo de cinismo y de pérdida de sentido. En su trabajo posterior, Habermas distinguió más claramente entre las crisis de motivación y de legitimidad producidas cíclicamente, y un proceso a más largo plazo de destrucción de los valores mediante la intrusión del sistema político-económico en la esfera vital. Son las interacciones diarias con las personas las que nos importan y proporcionan motivación y sentido a

(6) Por ejemplo, la reciente legislación educativa de Gran Bretaña y Australia que establece una nueva planificación educativa de ámbito nacional y nuevos organismos asesores, se ha inclinado hacia prioridades industriales y económicas.

nuestra vida, y es de este nivel de vida, de esta «esfera vital», de donde el sistema económico y político ha adquirido importancia durante tanto tiempo. La invasión o colonización de esta esfera, por la administración política y por las fuerzas de control del sistema como el intercambio de dinero y el poder, ha reducido gradualmente la capacidad de aquélla para dar sentido a la vida. Esto impide la interacción educativa y ocupacional de algunos valores organizativos, como el respeto por las personas de edad avanzada, o de normas de conducta interpersonal, como la franqueza, sobre las que podría basarse la vida. En épocas como la actual, el proceso a largo plazo y el proceso cíclico se combinan, originando, respectivamente, los problemas subyacentes sobre el sentido de la vida y la atmósfera inmediata de crisis e influyendo más profundamente en la forma política determinada que adopte la crisis (7).

La solución de los problemas económicos o políticos inmediatos, que pueda darse bastante automáticamente con el próximo cambio del ciclo económico o con modificaciones del control político, no implica la solución simultánea del problema subyacente. Este problema profundo es un problema general de la modernidad y no se resolverá fácilmente mediante soluciones tradicionales y cíclicas. Estas pueden agravar el problema. Este proceso a largo plazo, a falta de una crisis económica, se manifestó muy directamente en la crisis de la década de 1960.

En aquel tiempo, la crisis comenzó con el movimiento por la «libertad de expresión» en Berkeley, como una confrontación entre formas autoritarias de administración educativa y una conciencia estudiantil liberada de un sistema tradicional de valores en declive. Contribuyó a su desarrollo en Estados Unidos y en Australia la repercusión del reclutamiento de los jóvenes de 19 y 20 años para la guerra del Vietnam. Comenzó como una crítica de formas culturales y administrativas específicas y se amplió a temas más generales, como los relacionados con el movimiento de los derechos cívicos en Estados Unidos. Fue una crisis limitada principalmente a los adolescentes y jóvenes, grupo liberado por primera vez de las restricciones de la moral tradicional, en un momento de su vida en el que tenían poco o ningún compromiso con la estructura existente del status ocupacional y financiero, y en circunstancias políticas que se consideraron ilegítimas e incluso una amenaza para la vida. Sólo en su fase de madurez este proceso unió las condiciones políticas y económicas más generales a las cuestiones particulares con las que comenzó la crisis. En la actualidad, en condiciones que amenazan el status de la generación anterior, muchos de cuyos miembros son los mismos adolescentes de la década de 1960 ahora ya mayores, la crisis se percibe más globalmente desde el principio como una crisis de todas nuestras instituciones (8).

(7) J. Habermas, *Legitimation Crisis*, Londres, Heinemann Educational Books, 1976 (texto original en alemán de 1973). Se han añadido aquí algunas ideas posteriores de Habermas sobre la colonización de la vida en el mundo que sólo estaban presentes de un modo subliminal en *CL*.

(8) Existe una amplia bibliografía sobre la crisis educativa de la década de 1960, pero el trabajo personal de Habermas sobre este tema es interesante. J. Habermas, L. Von Friedeburg, C. Oehler y F. Weltz, *Student und Politik*, Berlín, Lucferhand, 1961, y «Student protest in the Federal Republic of Germany», en *Towards a Rational Society (TRS)* (Hacia una sociedad racional), Londres, Heinemann Educatio-

LA CRISIS EDUCATIVA DE LA MODERNIDAD

Las respuestas políticas y culturales a la manifestación de la crisis de la década de 1960 fueron múltiples, pero pueden resumirse en la expansión del Estado de bienestar, la liberalización de la educación y la penetración de símbolos contraculturales en el entretenimiento y el consumo de masas. Uno de los efectos de esta domesticación de la insurgencia fue el aumento de la definitiva vulnerabilidad cultural de las sociedades capitalistas avanzadas ante el caso inevitable de la recaída económica cíclica.

La manifestación actual de la crisis educativa moderna llega después de un período de adaptación y tiene lugar en condiciones económicas y políticas diferentes a las de la década de 1960. La crisis educativa de hace 20 años no se manifestó inicialmente en la esfera política, ni fue provocada por las políticas educativas de los gobiernos ni por formar parte del programa de algún movimiento político. Comenzó entre los estudiantes y una pequeña minoría del profesorado y se extendió a ámbitos más generales de la política interior y exterior. Sólo en su fase de pleno desarrollo llegó a rozar los límites de la economía. La manifestación actual tiene su origen en la crisis económica y en la respuesta dada a la misma por un movimiento político en alza: el neoconservadurismo. En esta manifestación, es evidente que existen conexiones políticas y económicas en la crisis educativa. Se reconoce públicamente, desde el principio, que nuestros problemas educativos son sólo una parte de una compleja crisis general de carácter político y económico (9).

La solución de los antiguos movimientos defensores de la clase trabajadora después de la década de 1960, desprovistos de sus extremistas más descarriados, al cúmulo de problemas económicos y culturales de aquella época fue desarrollar más el Estado de bienestar, promover el pluralismo cultural y tratar de superar la desigualdad de oportunidades en la vida mediante la intervención social, en forma de acciones de afirmación, la introducción del transporte escolar, y etc. En Estados Unidos, estas políticas, aunque a veces fueran comunes a ambos partidos, se asociaron más con el democrático, llamado de los «liberales», que con el republicano. En el Reino Unido (y en Australia), donde se desarrolló un vínculo más directo entre sus movimientos obreros, más sólidos, y un partido político, los partidos laboristas se asociaron a este tipo de política más claramente que los conservadores, a

nal Books, 1971, pp. 13-30. Véase también H. Weiler, en *op. cit.*, y en «Legalisation, expertise and participation: strategies of compensatory legitimation in education policy», *Comparative Education Review* 27 (2), 1983, pp. 259-77, aunque yo diría que la nueva derecha ha sustituido esta estrategia por la que describe C. Offe (véase capítulo 3).

(9) Véanse, por ejemplo, las publicaciones de la nueva derecha australiana siguientes (los lectores familiarizados con los escritores de la nueva derecha especializados en la educación en Gran Bretaña y Estados Unidos pueden hacer sus propias comparaciones): R. Baker, «Why the cultural debate matters», *IPA Review*, invierno de 1986, pp. 26-7; T. Duncan, «Conflicting visions of Australia», *IPA Review*, invierno de 1986, pp. 20-5; D. Kemp, «Education and values», *IPA Review*, invierno de 1986, pp. 52-5; S. Moore y L. Kramer, «Betraying the young: Literature programmes in schools» (Una traición a los jóvenes: los programas escolares de literatura), *IPA Review*, otoño de 1986, pp. 23-6, y G. Partington, «The peace educators», *Quadrant*, enero-febrero de 1986, pp. 58-66.

pesar de que también fuera común a ambos durante la década de 1960 y al principio de la de 1970.

En la educación, estas políticas encontraron una expresión muy limitada e imperfecta en una serie de innovaciones específicas y en la consolidación de la forma general integrada de la escuela secundaria. Se amplió el currículo mediante la introducción de una gran variedad de materias extraacadémicas o no convencionales, sobre todo en las escuelas secundarias de segunda etapa (15 a 17 años). Se amplió considerablemente la ayuda económica para la educación superior de grupos desfavorecidos económicamente (y, concretamente en Estados Unidos, para las «minorías») y en Estados Unidos los programas de cuotas y acciones de afirmación produjeron realmente un cambio en el grado de acceso a la enseñanza superior de los grupos desfavorecidos.

No obstante, en términos generales la mayor parte de los cambios en el grado de acceso a la escuela secundaria de segunda etapa y a la universitaria ya se había producido en 1978. Las políticas de ampliación del Estado de bienestar tuvieron en la educación, como en los demás sectores, sólo efectos marginales sobre los problemas que supuestamente debían resolver. Continuaron los problemas de motivación y legitimidad. Se redujo la pobreza absoluta, pero se mantuvo la pobreza relativa; en el Reino Unido y en Australia se hicieron pocos progresos en la igualdad de oportunidades educativas lograda tras el comienzo de la década de 1970; en Estados Unidos este tipo de avance pudo haber tocado techo un poco más tarde. Cuando llegó la hora de la reforma administrativa y pedagógica, las escuelas se mostraron más intransigentes de lo previsto (10).

La escuela comprensiva moderna es una realización muy imperfecta de los objetivos educativos de la década de 1960, pero aun así, este tipo de escuela y las prácticas asociadas con ella se ven atacados en la actualidad. Para comprender las razones de su impugnación por los neoconservadores es necesario reconocer que se ha construido en el marco de una crítica social general centrada en problemas laborales y de nacionalismo económico, en un clima específico de política exterior. No deja de ser una ironía que esta crítica se deba en gran medida a la sistematización del análisis social y político realizado por los progresistas después de la década de 1960, para responder a su notoria inadaptación y falta de moderación de 1968.

Lo que nos importa es el conjunto de respuestas que damos a las preguntas de Hegel. Si podemos hacer nuestra historia, o si esta creencia ha llevado ya en las últimas décadas a una situación en la que debemos deshacerla en gran medida. Si podemos controlar nuestro destino hasta tal punto que nos atrevamos a empezar la reconstrucción divina, o si nuestro control es tan limitado que debemos proceder con la precaución más absoluta. Y finalmente, si poseemos medios científicos y artísticos falibles, pero útiles para llevar a cabo esta tarea, o si éstos (limitada la razón al ámbito de la necesidad y el arte al de la idiosincrasia) quedan tan lejos de nuestro objetivo que nos obligan a abandonarlo.

(10) Este análisis se basa en parte en H. Weiler, 1982, 1983. Véanse las notas 4 y 8.

LA MODERNIDAD Y SUS INCOMODIDADES

Una de las características del debate actual es la reaparición de temas de los siglos XVIII y XIX, la vuelta y la revisión de los presupuestos fundamentales del Estado democrático, de la idea de libertad individual, de la función de una escuela para todos en la educación de una población ilustrada y otros temas afines. Las raíces mismas de la modernidad, desde Mill y los *philosophes* franceses hasta los poderes del constitucionalismo democrático moderno, están siendo revisadas.

El optimismo en declive de la imagen de la humanidad propia de la década de 1960 se enfrenta con el pesimismo antropológico del conservadurismo. La amalgama racional de la «física social» de la Ilustración ha desembocado en el irracionalismo posmoderno y trata de resucitar valores tradicionales con una intención manipuladora. Como señala Habermas, las utopías democráticas pobladas de ciudadanos racionales y educados, que fueron el sueño de la ilustración, han sido sustituidos en todas partes por una sensación de limitación generalizada:

El futuro está ocupado por lo meramente negativo; en el umbral del siglo XXI nos encontramos con el terrible panorama de una amenaza mundial para los intereses de la vida en general: la espiral de la carrera armamentista, la proliferación incontrolada de armas automáticas, el empobrecimiento estructural de los países en desarrollo, el desempleo y el desequilibrio cada vez mayor en los países desarrollados, los problemas de sobrecarga del medio ambiente y el funcionamiento casi catastrófico de la alta tecnología son los temas tópicos que penetran en las conciencia del público a través de los medios de comunicación de masas (Habermas, «The new obscurity...», 1986, p. 2).

Según Habermas, las causas del agotamiento de la energía utópica de la Ilustración pueden encontrarse en los resultados contradictorios de su propio éxito. El desarrollo de la medicina, la tecnología, la industria, los medios de comunicación y el tratamiento de la información han conducido a la aparición de conglomerados institucionales; éstos, a su vez, requieren y constituyen nuevos sistemas de gestión que penetran más profunda y generalizadamente en un número cada vez mayor de aspectos de la vida cotidiana, eliminan las fuentes de comunicación primarias, tanto comunales como institucionales y, en consecuencia, acaban con la esperanza.

Muchos comentaristas, entre los que destacan especialmente los posmodernistas franceses como Foucault, piensan que este agotamiento no se debe tan sólo a un pesimismo conyuntural (11). Sin embargo, Habermas sostiene que es

(11) Como el asociado con el movimiento posmodernista, p. ej., M. Foucault, «Das Verschwinden des universellen Intellektuellen», *Frankfurter Rundschau*, 27 (6), 1981, pp. 3-17. Véanse también J. Habermas, *The Philosophical Discourse of Modernity (PDM)*, Oxford, Polity Press, 1987 (texto original en alemán de 1985), que contiene una amplia discusión sobre el posmodernismo [*El discurso filosófico de la modernidad*, traducción del alemán de Manuel Jiménez Redondo, Taurus, 1988, 464 pp.], y R. Bernstein (ed.), *Habermas and Modernity*, Oxford, Polity Press, 1985 [*Habermas y la modernidad*, traducción del inglés de Francisco Rodríguez Marín, Cátedra, 1988], que incluye artículos de Giddens, Rorty y otros sobre la interpretación de la modernidad hecha por Habermas.

La sección siguiente se basa en gran medida en mi artículo «The New Right and the Old Left: a plague on both their houses», *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 7 (1), 1987, pp. 24-36.

el resultado del agotamiento de un ideal utópico concreto, una forma de visión parcial e incompleta compartida tanto por la nueva derecha como por la vieja izquierda, una forma de daltonismo en la que el analista ve únicamente el mundo del trabajo y de la productividad material y entiende los procesos sociales tan sólo en función del movimiento de los «medios» de obtener dinero y poder, esto es, en términos económicos y políticos. Tanto la nueva derecha como la vieja izquierda son incapaces de darse cuenta de que los impulsos hacia el desarrollo de la sociedad moderna, que en la actualidad muestra indicios de agotamiento, no son las únicas posibilidades de desarrollo inherentes a la modernidad. Efectivamente, se puede afirmar que poseemos los medios materiales para resolver la mayor parte de nuestros problemas materiales por lo menos desde 1950. El desarrollo desequilibrado de nuestras posibilidades materiales ha tropezado con sus propias limitaciones.

El núcleo central del primer gran impulso utópico de la Ilustración fue el problema del trabajo. Marx, Weber y otros tratan este problema clásico de la modernidad en relación con la organización social del trabajo. Los ideales utópicos de los movimientos laboristas democráticos en Europa se centraron en la noción de una sociedad de libertad e igualdad en el trabajo. En el occidente, esta noción se resolvió en la reforma de la sociedad capitalista, a través de los movimientos políticos laboristas y del desarrollo del Estado de bienestar, incluidas la prestación de educación pública y la transición paralela del criterio del nacimiento al criterio del rendimiento para determinar el status y las oportunidades en la vida. Habermas sostiene que esta noción se ha difuminado actualmente, porque se han alcanzado o incluso superado, de forma regresiva, los posibles límites de emancipación propios del Estado de bienestar, así como los del movimiento laborista. Actualmente se atenúa la asociación parcial entre el éxito educativo y la mejora de la inserción en el mundo del trabajo que tuvieron lugar en el pasado. La respuesta de algunos sectores de la nueva derecha a los problemas derivados de esta situación ha sido intentar invertir el proceso de desarrollo y recoger o congelar el proceso de desarrollo en una fase anterior, esto es, reinventar la década de 1950. Otros sectores desean promover un Estado tecnocrático libertario.

La respuesta de la vieja izquierda es intentar negar que se hayan agotado las posibilidades utópicas de la socialización del trabajo en las condiciones actuales de desarrollo cultural limitado. Una de las respuestas típicas de este grupo coincide parcialmente con el programa educativo de la nueva derecha. Se trata de un nuevo intento de reemplazar las normas educativas autónomas e internas por un conjunto de prioridades económicas y tecnológicas establecidas por los gobiernos. Es una vida básicamente consensuada, en la cual el ámbito escolar se ve cada vez más invadido por controles contractuales y legales y se convierte en una parte del sistema de producción explicable y mensurable por procedimientos administrativos.

El objetivo de neutralizar los conflictos de clase ha sido conseguido por el Estado de bienestar principalmente a través del movimiento político laborista, la redistribución de la riqueza y el apoyo gubernamental a sectores de la economía ajenos al mercado, como la educación y la formación, la legislación sobre seguridad e hi-

giene en el trabajo, y la negociación colectiva y/o el arbitraje. Estas políticas obtienen su legitimidad de los procesos de representación electoral y de la capacidad relativa del Estado para regular los conflictos de clase y garantizar las condiciones generales de acumulación de capital ante los descensos periódicos del ciclo económico. El crecimiento de la economía es, a su vez, una precondition para las políticas redistributivas del Estado de bienestar que sirven para apoyar a las instituciones públicas de las que dependen los trabajadores y los sectores menos favorecidos de la sociedad. El proceso de acumulación es también una precondition para la capacidad financiera de los gobiernos para acallar a grupos de presión influyentes y a menudo acomodados, pero potencialmente incómodos.

No obstante, las limitaciones del Estado, tanto en la esfera política de la regulación del conflicto de clases como en la esfera económica, se han hecho cada vez más notorias. El Estado ha sido incapaz de proteger su propia economía frente a la influencia de la economía internacional y a las políticas del capitalismo multinacional. Interiormente, ha sido incapaz de satisfacer tanto a sus clientes como a los capitalistas, cuya colaboración ha sido necesaria para el compromiso de trabajo del Estado de bienestar.

En una situación en la que la escasa inclinación a la inversión, el estancamiento económico, el aumento del desempleo y la crisis en los presupuestos públicos pueden asociarse sugestivamente en la opinión pública con los costes del Estado de bienestar, podemos ver claramente las limitaciones estructurales e. las que se debe resolver y continuar el compromiso de este último (Habermas, «The new obscurity...», 1986, p. 7).

El Estado carece de poder para cuestionar el modelo de funcionamiento básico del sistema económico. Como señalan tan repetidamente los grandes hombres de negocios, el Estado depende del sentir capitalista. No puede garantizar el trabajo. El número de defensores del Estado de bienestar comienza a disminuir entre los liberales e incluso entre los votantes laboristas:

Los grupos de votantes de movilidad ascendente, que han obtenido los mayores beneficios del Estado de bienestar social, son capaces de desarrollar, en tiempos de crisis, una mentalidad preocupada de la protección de su nivel de vida. También pueden unirse a la antigua clase media y en general a aquellas clases orientadas hacia la productividad, para formar un bloque defensivo frente a los grupos desfavorecidos o excluidos (Habermas, «The new obscurity...», 1986, p. 8).

Al mismo tiempo, el Estado estrecha más la red de controles legales y administrativos y de intervenciones en la vida de sus ciudadanos. Un ejemplo de ello es el desarrollo de controles informáticos generalizados y expedientes personales. Pero incluso estas acciones más benevolentes son contradictorias en sí mismas. Al prestar ayuda económica en forma de pensiones y subvenciones, sustituyen las relaciones familiares por otras burocráticas, reduciendo así la dignidad de los receptores. Un proceso semejante se desarrolla en el marco de la «intimidad pedagógica» del aula y del individualismo profesional en el ámbito relativamente anárquico de la enseñanza superior. El resultado de este proceso de intervención es la creación de nuevos problemas y la destrucción de las fuentes tradicionales, erigidas de forma interpersonal, de los valores sociales:

En resumen, existe una contradicción en el proyecto de Estado social, entre su objetivo y su método. Su objetivo es la creación de formas de vida estructuradas de acuerdo con normas igualitarias y que al mismo tiempo abren caminos para la autorrealización y la espontaneidad de las personas (Habermas, «The new obscurity...», 1986, p. 9).

LA NUEVA DERECHA Y LA VIEJA IZQUIERDA

Habermas establece dos grupos según las respuestas que dan a este problema. Los «legitimistas», que tratan de conservar el Estado de bienestar y encontrar maneras de impulsar su programa reformista, centrado en la liberación del trabajo de su dependencia, y los neoconservadores, que quieren acabar con aquél. Desde un punto de vista político, estas tendencias pueden relacionarse, respectivamente, con la izquierda del partido demócrata en Estados Unidos, o con sectores de izquierda y de centro izquierda de los partidos laboristas de Gran Bretaña y de Australia, y con el partido republicano en Estados Unidos y los distintos partidos conservadores de Gran Bretaña y Australia.

Los neoconservadores, la nueva derecha, se adhieren a la causa de la liberación de las «energías económicas» (p. ej., la infausta economía del lado de la oferta) y piensan que desembocará en un nuevo crecimiento. Pero, como señala Habermas, en Estados Unidos (y en Gran Bretaña y Australia) ha producido la redistribución de las rentas entre los ricos y el crecimiento de las clases bajas dependientes y económicamente marginales. A lo que hay que añadir un alejamiento del proceso parlamentario, que puede atribuirse en principio a la opinión pública, hacia una serie de negociaciones privadas y una marginalización cada vez mayor del Estado, en cuanto interlocutor en estos tratos entre terceros (corporativismo) o en cuanto árbitro o garante, como era considerado, por ejemplo, en el período de liberalismo [*laissez-faire*] de la política británica del siglo XIX.

La política educativa asociada a esta teoría es parte de una política cultural global, centrada en dos frentes. En primer lugar, desacredita a los intelectuales, considerados una clase no productiva o, cuando menos, no técnica; los intelectuales «políticos» sólo se preocupan de cuestiones como las debatidas en este libro. Un ejemplo de ello es el desprecio constante hacia los sociólogos (excepto en Estados Unidos, donde han liderado la derecha intelectual) que muestran los portavoces [sic] de la nueva derecha, a menudo periodistas especializados en economía. Esta situación se refleja en el área curricular a través de la presión en favor de una enseñanza de orientación técnica y supuestamente consistente desde el punto de vista económico, la despolitización de las humanidades y el currículo social y la restauración de los valores tradicionales. La vieja izquierda comparte los aspectos económicos y técnicos de este programa.

No obstante, los intelectuales son únicamente los chivos expiatorios del ataque neoconservador:

El neoconservadurismo traspasa al modernismo cultural las cargas incómodas de una modernización capitalista más o menos acertada de la economía y la so-

ciudad... El neoconservador no destaca las causas económicas y sociales de la modificación de las actitudes ante el trabajo, el consumo, el rendimiento y el ocio. En consecuencia, atribuye al ámbito de la «cultura» todas las manifestaciones siguientes: el hedonismo, la ausencia de identificación social, la falta de obediencia, el narcisismo, el abandono del status y la competencia del rendimiento. ...Estas incomodidades no han sido creadas por los intelectuales modernistas, sino que se encuentran profundamente arraigadas en reacciones de oposición al proceso de modernización social. Bajo la presión de la dinámica del crecimiento económico y los éxitos de organización del Estado, esta modernización social penetra cada vez más profundamente en las formas antiguas de existencia humana (Habermas, «The new obscurity...», 1982, p. 7).

En segundo lugar, ejerce una presión en favor de una revitalización de la cultura popular reconocida. Esta tendencia está reflejada tanto por el populismo de la nación, la familia, y la moral convencional, por una parte, como por el rechazo de las ciencias sociales, la exploración de los valores, el desarrollo personal y los contenidos políticos en el currículo por otra. Podemos interpretar todo ello como un intento de reinstaurar criterios de valor privados como fuente autónoma de una moral que se considera amenazada por la ampliación del Estado de bienestar. Cuando la familia vuelve a ser apoyada por las leyes, cuando el sistema tributario y todos los demás quedan desregulados y los asistentes sociales son despedidos, y desaparecen los reglamentos oficiales de la fábrica, la explotación agrícola y el hogar, el vacío se llenará con una revitalización de la cultura folklórica.

Es difícil considerar este intento de reafirmar los valores tradicionales como una iniciativa de promoción de la madurez. Quizá solamente aquellos que, como muchos intelectuales de la nueva derecha, se rebelaron en el pasado contra la tradición y han vuelto a ella ahora, en su madurez, reconociendo por primera vez su valor, podrían realmente pensar que no es otra cosa que una receta de inmadurez cuando se impone a las personas durante sus años de formación.

Tal vez se podría argumentar, de una manera más coherente, que el grupo determinado de intelectuales que están siendo rechazados son precisamente los portavoces de la dimensión suprimida de las posibilidades de modernidad inherentes a una moral posconvencional y a un discurso político y social maduro en el ámbito de un proceso genuino de formación pública de la voluntad y la conciencia. Sin embargo, el programa neoconservador puede triunfar, ciertamente, a pesar de su marginación de una proporción importante de ciudadanos, porque reconoce claramente el miedo a la libertad que sienten cada vez más personas, sorprendidas por la intromisión del Estado en la vida cotidiana y la destrucción de la moral tradicional, basada en el matrimonio, la familia, la paternidad y la vida social que aquélla conlleva. De hecho, los que constituyen la nueva derecha han sido caracterizados como liberales que, en la década de 1980, han llegado a asustarse de su propio liberalismo.

La vieja izquierda es incapaz de reconocer la existencia de este miedo a la libertad, esta necesidad profunda de volver a las certezas del pueblo, en lugar de avanzar, mediante la *anomia*, hacia un estadio de pensamiento moral maduro y posconvencional. Pero es incapaz de reconocer también un temor cada vez mayor

por la libertad, derivado de las soluciones cada vez más intervencionistas del Estado propuestas por un tercer grupo, que Habermas llama los críticos del crecimiento. Estos adoptan generalmente una actitud distinta tanto de los neoconservadores como de la vieja izquierda. Critican el crecimiento económico, pero proponen el crecimiento personal y comunal. Rechazan un crecimiento económico mayor como objetivo principal de las sociedades avanzadas, porque sostienen que nuestra vida está ya demasiado dominada por los bienes de consumo, hasta tal punto que nuestras propias relaciones personales se han comercializado. Quieren recuperar, en un nivel distinto, el equilibrio entre el bienestar material y personal que pudo haberse obtenido en una sociedad rural anterior de menor escala. En este sentido se oponen también a la intervención del Estado, pero no de la misma manera que los neoconservadores. Tratan de oponerse a la burocratización de la vida y no sólo a la del Estado. Buscan también la reconstitución de la comunidad económica privada: «piden que la dinámica interna de los subsistemas regulados por el poder y el dinero sea desarticulada o cuando menos limitada mediante fórmulas de reorganización más próximas a sus bases y administradas autónomamente» (Habermas, «The new obscurity...», 1986, p. 13).

Uno de los temas comunes a muchos miembros de esta tercera categoría es el del desarrollo personal y social. En general se aborda un desarrollo que no sea simplemente un crecimiento lineal, sino una transformación de perspectiva, esto es, una conversión. Habermas trata de resolver los problemas de la modernización unidimensional mediante la evolución de un nivel de desarrollo cualitativamente superior, que introduzca nuevos ámbitos para la solución de problemas (aprendizaje). Algunas veces los críticos del crecimiento se refieren a este tema con expresiones como el nacimiento de una nueva era o la aparición de un «paradigma» nuevo. El centro de la contienda entre las tres tendencias es cultural y educativo. La nueva derecha intenta resolver los problemas de la crisis actual de acumulación de capital mediante la recreación de un pujante capitalismo empresarial que se apoye en una renovación de la «ética protestante» entre la población activa. Atacan a la «nueva clase» de los sociólogos, asistentes sociales, feministas e intelectuales: «La nueva clase y su cultura hostil debe ser dominada o expulsada de todas las áreas problemáticas» (P. Steinfeld, *The Neoconservatives*, 1979, p. 55, citado por Habermas, 1983, p. 77). La vieja izquierda trata de continuar el programa de redistribución y socialización de la economía. Algunos de sus sectores dirigen explícitamente su atención hacia países como Suecia, donde el proceso de socialización del trabajo y de burocratización de la vida social se encuentran muy avanzados, al tiempo que se conserva una estructura electoral democrática. En las circunstancias económicas actuales, también tratan de resolver el problema de la acumulación de capital mediante la revalorización del mismo a través de la planificación y de contratos sociales dirigidos tanto a aumentar la productividad como a contener directamente o reducir los costes reales del trabajo. La renovación del poder productivo y la competitividad internacional de las antiguas economías capitalistas europeas y el mundo anglófono es un objetivo común. No obstante, los objetivos culturales de la vieja izquierda en general se ocupan principalmente de cuestiones relativas a la igualdad, pero han ampliado su preocupación tanto a la igualdad social y racial como a la de las clases sociales. Por motivos de inclusividad política, este grupo defiende nominalmente algunas causas de los críticos del crecimiento, pero

su atención se centra más en la economía estatal y política del trabajo que en la persona o la comunidad. Por el contrario, la nueva derecha trata de subrayar la pujanza de la competencia y aclamar la cultura empresarial. Hasta ahora, los críticos del crecimiento se encuentran fragmentados desde el punto de vista institucional. Algunos han tratado de encontrar un vehículo político en partidos laboristas que, tratando de mantener unas bases lo más amplias posible, les han apoyado. Otros han tratado de influir en los acontecimientos a través de partidos centristas, como los creados en Gran Bretaña y Australia, o incluso mediante partidos de base mucho menor, como los verdes. En términos generales, este grupo tiene un proyecto que trata de dirigir su atención a las áreas de la vida no relacionadas con el crecimiento, como el medio ambiente, la paz, el desarrollo personal, el desarrollo comunal, las artes populares, etc. Este programa cultural tiende a asumir y depender de un grado razonable de igualdad y de apoyo por parte del Estado de bienestar a los grupos menos favorecidos, pero su impulso de desarrollo se dirige a otros sectores.

Tal vez el ejemplo del movimiento feminista sea el más interesante a este respecto. De las dos tendencias políticas rectoras, la vieja izquierda es la más defensora del feminismo, pero su defensa no carece de contrapartidas. El precio de la alianza entre el feminismo y la vieja izquierda es la aceptación de un análisis de la situación de las mujeres desde una perspectiva fundamentalmente político-económica, en función de la clase social y de la lucha de clases. Pero el feminismo, como movimiento, ha demostrado su capacidad para progresar mediante la puesta en práctica de medios ajenos a las estructuras convencionales de la autoridad administrativa y el poder económico, lo que sugiere la posibilidad de que cualquier aceptación de un análisis limitado a los medios de poder y de dinero podrían efectivamente sojuzgar el movimiento feminista (12).

HEGEL, MARX Y LA ESCUELA DE FRANKFURT

Evidentemente, el neoconservadurismo contiene un grado de pesimismo sobre la naturaleza humana y un entendimiento individualista y relativamente limitado de nuestra capacidad para resolver problemas mediante una lógica que va más allá de la realidad absoluta de los valores tradicionales o de la expansión de la tecnología. Este pesimismo sobre el alcance de nuestra capacidad para resolver problemas de un modo racional está tan generalizado en el mundo anglófono que se ha convertido en gran medida en el antecedente inconfesado del debate. A causa de nuestro temor característico ante la gran teoría utópica, hemos abandonado el tipo y el nivel de razonamiento con el que nuestros predecesores fundaron las instituciones democráticas que nosotros disfrutamos actualmente. Sólo las tendencias, en gran medida relativistas e irracionalistas, de algunos críticos del crecimiento, se apartan de este círculo mágico de la «razón positiva». Sin embargo, el pensamiento crítico ofrece una perspectiva alternativa sobre la crisis, que no se basa en el irracionalismo, sino en la vuelta a la concep-

(12) Véase J. Habermas «New social movements», en *Telos*, otoño de 1981, pp. 33-7, y *op. cit.*, 1986.

ción más amplia de la razón que caracterizó esencialmente el pensamiento de los fundadores del estado democrático moderno.

El fundamento de una mejora del pensamiento crítico está en el reconocimiento, central en el pensamiento de Hegel y objeto de formulación concreta por Marx, de que «mediante el esfuerzo pluridimensional para preservar su vida y el trabajo de sus manos, el hombre se convierte en el autor de su propio desarrollo histórico, sin reconocerse a sí mismo, sin embargo, sujeto de este desarrollo» (*T&P*, p. 218). El tipo de desarrollo histórico conseguido por la humanidad abarca la formación autónoma de una humanidad plástica, en lugar de la adaptación a los límites de una naturaleza fija o esencial, inclinada posiblemente al mal. También abarca la elaboración del conocimiento y la consecución de nuevos niveles de conocimiento. Indica asimismo el reconocimiento de que existe una tensión continua entre el hecho de la formación autónoma histórica y el nivel actual de conciencia de la misma.

Hegel postula una tendencia natural de las creaciones de las que somos autores a convertirse en objetos autónomos, a objetualizarse, y a enfrentarse con nosotros suavemente, como si no los hubiéramos creado y, lo que es peor, a atacarnos y a hacernos sufrir. En una reseña de *La hoguera de las vanidades*, de Tom Wolfe, que trata de Nueva York, Anatole Broyard escribió:

En 1970, en *The Uses of Disorder*, Richard Sennett sostenía que una de las funciones de una gran ciudad era confundirnos, interrumpirnos y frustrarnos, porque esto nos obliga a improvisar. Esta improvisación nos conduce a una cultura mejor... Según Wolfe, el... desorden nos utiliza. El desorden ha dejado de ser intercambiable (13).

En Nueva York, el desorden se ha independizado. Siendo una creación humana, actualmente ha perdido hasta su capacidad para provocar respuestas creativas. La pérdida de sentido de Nueva York representa el punto final hacia el que nuestra sociedad en su conjunto se aproxima a pasos agigantados.

El primer paso inmutable del proceso histórico humano es esta tendencia al perpetuo aislamiento en el nivel histórico actual de nuestra propia formación autónoma, y el hecho de que estamos condenados a permanecer en esta situación debido a nuestra aceptación acrítica de los niveles establecidos de desarrollo representativos de «nuestra naturaleza», «nuestra sociedad» y «nuestra cultura». El segundo rasgo es la motivación (derivada del sufrimiento y de nuestra respuesta ante él) para trascender las distorsiones e inadecuaciones de nuestro nivel actual de formación autónoma. El reconocimiento neoconservador de esta realidad inmutable está distorsionado. La idea social conservadora de trascender el sufrimiento mediante el desarrollo lineal de nuestros poderes económicos y tecnológicos en un marco de instituciones sociales básicamente estático resulta muy limitada. Análogamente, la idea de trascender el sufrimiento mediante un mayor desarrollo de una organización jurídico-racional (mediante una mayor burocracia), característica de la vieja izquierda, también resulta limitada. Ninguno de los

(13) Esta reseña apareció en el New York Times a finales de febrero de 1988.

dos enfoques puede resolver la falta de sentido autónomo que se ha apoderado de Nueva York. La idea del progreso y del desarrollo lineales sólo puede avanzar en cualquier época hasta que la demanda de un nivel trascendental de conocimiento del modo histórico actual de formación autónoma se hace abrumadora. Según sostiene Habermas (14), la contradicción esencial y recurrente de nuestra humanidad consiste en que somos seres de una especie natural determinada casualmente, pero al mismo tiempo moralmente libres, incluso para participar en la producción de nuestro propio destino. Nuestro anterior modo se ha caracterizado por una tendencia a permitir que esta contradicción se convierta en crisis antes de considerar seriamente la necesidad de su trascendencia. Tratamos continuamente de liberarnos de las condiciones que en cada época limitan nuestra propia formación autónoma, que es el hilo conductor de nuestra historia como humanidad (en lugar de nuestra simple cronología como especie que sufre cambios). Como vio Marx, la verdad de las teorías derivadas de esta toma de conciencia, esta metavisión de nuestras posibilidades, se demuestra solamente mediante la práctica real de vivirla. La visión de la Ilustración pudo haber adoptado una fórmula unidimensional, pero era una visión progresista. Quienes vivieron de acuerdo con ella contribuyeron considerablemente al «progreso». En una época de agotamiento de dicha visión, podemos revivirla, manteniendo esencialmente su fórmula unidimensional, o trascenderla.

Incluso sus enemigos suelen aceptar que Marx fue uno de los críticos más rigurosos de las fórmulas políticas y económicas adoptadas por las nuevas sociedades de la Ilustración. Vio con bastante claridad que la liberación política de las masas populares, mediante el sufragio popular que acompañó a la ascendencia económica de la burguesía, sólo era una liberación a medias. Mientras estas masas siguieran siendo económicamente dependientes, el desarrollo de sus posibilidades humanas continuaría vinculado a la semana de seis días y de ochenta horas y a los salarios miserables del siglo XIX. Este análisis de las economías capitalistas apuntaba a la perpetuación de su dependencia, derivada del predominio del capitalismo. Finalmente se produciría una inevitable ruptura entre la clase económicamente dependiente y la clase de los propietarios de los medios de producción capitalistas. Esto ocurriría porque la clase de los propietarios del capital seguiría siendo poco numerosa y la clase dependiente sería siempre más numerosa. Asimismo, esta última seguiría siendo brutalmente explotada, porque las leyes del capitalismo obligarían a los propietarios a mantener los salarios lo más bajos posible. Antes o después una amplia mayoría actuaría en su propio beneficio. La historia de la actividad revolucionaria, especialmente en el siglo XIX (p. ej. en 1848), a pesar de sus desengaños, condujo a la creencia de que dicha acción podría llegar más tarde o más temprano.

La clase trabajadora, el proletariado, debido a la estructura del capitalismo, fue la clase portadora de un destino histórico que habría de iniciar la fase siguiente. Esta, sin embargo, sería también la última, porque por primera vez en la historia, los intereses de la clase que se apoderaba de la sociedad serían (prácticamente)

(14) *T&P*, p. 246.

universales. Ello implicaría una sociedad gobernada en interés de todos, en la que, por primera vez, la estructura política y la del trabajo estarían gobernadas por intereses universales comunes (15). Los sucesos de las décadas posteriores a la muerte de Marx en 1883 no confirmaron las expectativas que su trabajo despertó entre sus seguidores. Partiendo de la perspectiva alemana de las décadas de 1920 y 1930, enfrentada con la traición de Lenin, y después de Stalin, de la promesa democrática de la revolución rusa, del fracaso revolucionario de la clase trabajadora alemana en 1918-19 y de su posterior acogida de Hitler, un pequeño grupo de intelectuales de procedencia marxista del Instituto de Investigación Social de Frankfurt (la Escuela de Frankfurt) reconocieron la necesidad de una revisión exhaustiva del marxismo (16).

Este grupo de pensadores, entre ellos Fromm, Marcuse, Adorno y Horkheimer, se guiaron en su revisión por dos ideas fundamentales. La primera, que la tendencia ocasional de Marx a considerar su trabajo como objetivo y científico, a la manera de la comunidad científica de su época, y la evolución de esta tendencia entre algunos de sus seguidores, sobre todo en la Unión Soviética, hacia una ciencia rígida y dogmática del materialismo histórico, fueron las causantes de la mayor parte de los defectos graves de la teoría marxista, que explicarían, en particular, su tendencia a postular «leyes férreas» de desarrollo del capitalismo y su fracaso para adecuarlas en función de la presión ejercida por los acontecimientos históricos. La segunda, que la visión contradictoria de Marx sobre la conciencia dificultó el desarrollo de un entendimiento de la conciencia del proletariado y condujo a un fracaso práctico de los partidos revolucionarios en su intento de influir en aquélla o de crear una crítica eficaz de la cultura de producción y consumo masivos que aparecieron entonces.

La crítica principal que los miembros de la Escuela de Frankfurt, y en particular Adorno y Horkheimer (17), esgrimieron contra el marxismo fue que se había contagiado de las mismas nociones epistemológicas que habían contaminado el capitalismo: el desarrollo unidimensional subjetivo de la razón, la limitación de ésta a su función instrumental y positiva. Trataron de reinstaurar una concepción más amplia de la razón, presente en Europa cuando menos desde Aristóteles. Según esta concepción, la razón puede ser instrumental y positiva, pero también política y ética. Como Kant y Hegel, querían retener la idea de una razón universal comprometida con la ética. Este compromiso era esencial para cualquier posibilidad de progreso social racional. A diferencia de Kant, intentaron rescatar la razón ético-política unificándola con la instrumental en lugar de separarlas radicalmente. Pensaron que esta separación era el primer paso hacia una razón ética vulnerable al último movimiento de razón instrumental que trata de expulsar para siempre el pensamiento ético-político del reino de la razón. En consecuencia, deseaban

(15) Pido disculpas por esta trivialización del marxismo, realizada con un propósito meramente positivo.

(16) Para un historia de la escuela de Frankfurt véase Martin Jay, *The Dialectical Imagination*, Boston, Little, Brown, 1973 [*La imaginación dialéctica*, traducción del inglés de Juan Carlos Cucutchet, 4.ª edición, Taurus, 1988, 512 pp.].

(17) La sección siguiente se basa en T. Adorno y M. Horkheimer, *Dialectic of Enlightenment*, Nueva York, Herder and Herder, 1972, y en T. Adorno, *Negative Dialectics*, Nueva York, Seabury Press, 1973, [*Dialéctica negativa*, traducción del alemán de José María Ripalda, 3.ª edición, Taurus, 1986, 416 pp.], y en la interpretación de la Escuela de Frankfurt de D. Held, *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*, Londres, Hutchinson, 1980. Véase también M. Jay, *Adorno*, Londres, Fontana, 1984. [*Adorno*, traducción del inglés de Manuel Pascual Morales, Siglo XXI España, 1988, 172 pp.].

mantener activa la idea de una metac conciencia crítica, autodirigida a una confrontación continua entre la situación existente y sus propias contradicciones, entre las cristalizaciones aparentemente «naturales» de las instituciones sociales y las posibilidades excluidas por esta condición tradicionalmente temporal. Deseaban mantener abierta la posibilidad de ir más allá de la frágil «semi-democracia» en la que el progreso humano se había estancado.

Uno de los resultados de esta crítica de la razón instrumental fue el reconocimiento, común a algunas corrientes de pensamiento en la sociología del conocimiento, de que las consideraciones políticas y éticas suprimidas se abrirían camino inevitablemente a través de rutas subterráneas hasta llegar a los «hallazgos» de la razón positiva. Siguiendo a Lukacs, cuando la razón era considerada producto de la mente de los individuos sin un reconocimiento simultáneo de que éstas pertenecían a seres formados históricamente y socialmente, se la llamaba «subjetiva» (18). La razón objetiva era una expresión utilizada para describir las tendencias actuales de pensamiento en su realidad tanto social como individual. Según el punto de partida de la última discusión de Habermas sobre Hegel, es posible considerar este concepto de «razón objetiva» tan útil como ficticio:

La filosofía de la historia crea la ficción de que los sujetos históricos pueden ser el objeto de la historia, aunque las tendencias objetivas de desarrollo (p. ej., de la razón), que son realmente equívocas, fueron comprendidas con voluntad y conciencia por quienes actúan políticamente y fueron decididas por ellos en su propio beneficio. Desde la encumbrada atalaya de esta ficción, se revela una situación ambivalente, susceptible de una intervención práctica por la cual la humanidad ilustrada puede elevarse hasta convertirse en algo que hasta entonces resultaba meramente ilusorio (*T&P*, p. 252).

La razón positiva se contenta con las presunciones y los límites característicos de su propia época. Es una razón subjetiva y se centra en el desarrollo de las implicaciones de ambos en el grado más completo posible. Sólo cuando ya no se pueden evitar los límites y las contradicciones de dichas presunciones, surgirá claramente la necesidad de reclamar una comprensión más crítica de la razón. Cuando la razón crítica se convierte en activa, la autocomprensión de los pensadores se modifica reflexivamente, mediante una toma de conciencia de la dimensión específicamente temporal de sus limitaciones. En esta situación, el pensamiento se aproxima a la razón objetiva. Pero las limitaciones temporales específicas de la razón no son simplemente los límites de las teorías o de los conceptos científicos actuales. Incluyen también las limitaciones producidas por las circunstancias sociales

(18) La referencia clásica es G. Lukacs, *History and Class Consciousness*, Londres, Merlin Press, 1971. [*Historia y conciencia de clase*, traducción del alemán de Manuel Sacristán, Orbis, 1985, 2 tomos, 160 y 256 pp.]. Véase también la mención de *T&P*, p. 157 y la discusión de David Ingram en *Habermas and the Dialectic of Reason*, Londres, Yale University Press, 1987, capítulo 5.

y morales, por la interacción de consideraciones instrumentales y ético-políticas, y por las raíces históricas, culturales y sociales de los pensadores.

En estas circunstancias, los pensadores de Frankfurt creían que el método crítico apropiado era el inmanente, que procede sometiendo las opiniones existentes a sus conclusiones sistemáticas, enfrentándolas con sus limitaciones y contradicciones y, en definitiva, con las condiciones sociales de su existencia (19). Después de su larga estancia en el exilio en Estados Unidos, donde se refugiaron tras abandonar Alemania en 1933, Adorno y Horkheimer reconocieron más claramente que los problemas del capitalismo ya no se podían considerar relacionados con la privación material de la clase trabajadora, como había observado Marx sesenta años antes. Volvieron al anterior análisis de la alienación de Marx, definiendo los problemas de la sociedad capitalista como problemas derivados de la dinámica del capitalismo en cuanto sistema caracterizado por condiciones culturales y tecnológicas surgidas del desarrollo unidimensional de la razón: una sociedad productiva, hedonista y consumista, caracterizada por su infantilismo moral y personal, un niño rico que nunca llegó a crecer.

Aunque sociedades como la de Estados Unidos podrían considerarse democráticas, sólo lo serían de forma limitada. El sufragio masivo estaba manipulado, era un producto del control masivo de la opinión pública. El tipo de personalidad reinante, que la escuela ayudó a conformar, se adhería más voluntariamente a relaciones de dominación o subordinación que de autonomía e igualdad. La modalidad de interacción dominante en estas sociedades era la manipulación y el tipo de carácter dominante era el manipulador (literalmente, el que actúa como si las personas fueran objetos controlables «pulsando los botones correspondientes») (20).

Adorno y Horkheimer describieron el capitalismo consumista que encontraron en Estados Unidos en función del desarrollo unidimensional de las posibilidades inherentes a la revolución americana. Intentaron trazar la conexión entre «la vida económica, el desarrollo psíquico individual y el cambio cultural». La razón positiva era incapaz de hacer esto, puesto que había abandonado la posibilidad de la razón ética y, debido al legado del pensamiento marxista-leninista, tenía enormes sospechas de todo intento de entender la sociedad en su conjunto. Por el contrario, se limitó a reflejar la sociedad tal como era. Como señaló más tarde Habermas:

Los intentos, hasta ahora incuestionados, de que las grandes teorías reflejen la complejidad de la vida en su conjunto se desacredita como dogma a partir de este momento... la espontaneidad de la esperanza, el acto de adoptar una postura, la experiencia de la excelencia y de la indiferencia, y sobre todo la respuesta al sufrir-

(19) Para una discusión accesible sobre la idea de la crítica inmanente de Horkheimer, véase D. Held, *op. cit.*, pp. 183-7, y para la discusión de Adorno, Horkheimer y Habermas sobre la cuestión de la crítica inmanente, véase R. Roderick, *Habermas and the Foundations of Critical Theory*, Londres, Macmillan, 1986.

(20) Sobre la psicología social de Adorno, véase T. Adorno, E. Frenkel-Brunswick, D. Levinson y R. Sanford, *The Authoritarian Personality*, Nueva York, Harper Bros, 1950.

miento y a la opresión, la voluntad de una autonomía adulta, la voluntad de emancipación y la felicidad de descubrir la identidad propia, todo lo cual se desprecia para siempre ante el interés obligatorio de la razón (T&P, p. 262-3).

La antigua crítica interna del capitalismo, que podría haberle impulsado hacia posibilidades más progresistas, se había estancado en el compromiso del Estado de bienestar. Había avanzado en un principio bajo la presión de los movimientos políticos de la clase trabajadora, basados en un pensamiento holístico, pero estos movimientos habían perdido su visión en la cultura manipulada del consumismo privado, ante el cual incluso la educación está empezando a sucumbir. Una de las principales fuentes de la razón crítica que podrían haber evitado esta situación, los intelectuales, también habían sido neutralizados culturalmente por la repercusión del positivismo triunfante. La clave para desbloquear la puerta del progreso radica en el mantenimiento de la razón. La crítica de la razón positiva fue la clave de la crítica en general.

Mediante un conjunto de autolimitaciones entrelazadas, la razón positiva apoyó el *statu quo* social y promovió el tratamiento de los seres humanos como objetos. Por su doctrina sobre las pruebas empíricas, limitó éstas a la experiencia sensorial. Esta teoría, denominada conductismo (21) en las ciencias sociales y extendida al concepto contradictorio de «conducta verbal», condujo a una ciencia de la opinión pública que aceptaba la realidad del momento histórico en lugar de cualquier visión de sus posibilidades. A pesar de conocer por experiencia propia la volubilidad de la opinión pública, la encuesta de opinión pública, que capta las opiniones actuales de los sondeos realizados entre la población, se convirtió en la modalidad dominante de investigación sociológica, dirigida a verificar teorías de la sociedad cuya validez, creían sin embargo sus creadores, no se limitaba al momento presente.

La visión positivista de las pruebas empíricas es como la visión del periodismo fotográfico típico. Recientemente, la revista *Life* resumía los acontecimientos de 1987 en «Las fotos del año». Publicaba una fotografía del coronel North, en posición de firmes y completamente uniformado, enfocado desde un ángulo de la cámara ligeramente inferior a la cintura, destacándose heroicamente sobre un fondo marmóreo y flanqueado por la bandera americana. Pero las noticias sobre el medio ambiente, sociales y económicas de 1987 raras veces fueron fotografiadas. De hecho, la crisis bursátil fue ilustrada con gráficos. En el periodismo fotográfico, sólo los individuos hacen la historia, no los procesos o los sistemas sociales, económicos o políticos. La cámara se ocupa únicamente de las apariencias e incluso en este caso, como muestra la fotografía del coronel North, no las trata gratuitamente.

(21) Véase J. Habermas, *Zur Logik der Sozialwissenschaften (ZLS)*, Beiheft 5, Philosophische Rundschau, 14, 1966-7, *Lógica de las ciencias sociales*, traducción del alemán de Manuel Jiménez Redondo, Tecnos, 1988, 512 pp.), y J. Palermo, «Pedagogy as a critical hermeneutic», *Cultural Hermeneutics*, 3, 1975, pp. 137-46.

En sus fases iniciales, el positivismo se caracterizó por una creencia en el valor de la libertad de sus actividades. Al ser criticado, debido a la notoria falsedad de esta actitud, la defensa consistió en distinguir entre los contextos científicos de «descubrimiento» y «verificación» (22). El primero, en el que se establecían las hipótesis, era un proceso humano e influido por los valores, pero en el segundo, en el que se hacían extraordinarios esfuerzos para falsificarlas, se mejoraban las hipótesis y se eliminaban los valores. Esta defensa puede haber fracasado de hecho, porque no demostraba cómo el proceso social humano de verificar hipótesis podría ser algo más seguro frente a los valores que el proceso de descubrimiento, pero tuvo éxito desde un punto de vista subjetivo, ya que proporcionó un punto de partida para la separación entre la ciencia y la «política», necesaria para mantener el rechazo absoluto de la ciencia positiva para ocuparse racionalmente de los valores. Este rechazo adoptó la forma de un «decisionismo» ético (23). Solamente los científicos podrían tomar una decisión personal sobre los valores, como la de buscar la verdad mediante la ciencia, o la adoptada por el creador de la bomba atómica, Oppenheimer, para tratar de impedir que su trabajo fuera utilizado erróneamente por los políticos. Esta decisión podría apoyarse en la razón, pero se consideraba básicamente irracional. La ciencia, *per se*, podría ocuparse de los valores considerándolos estados psicológicos individuales inducidos en las personas por experiencias de aprendizaje o tal vez en algunos casos programadas genéticamente. La esfera de la ética y del compromiso político como tales se consideraba accesible a la ciencia solamente en cuanto esfera disponible para la generalización empírica, la explicación por medio de leyes y la manipulación. De este modo, cualquiera que fuera la repercusión de las declaraciones de los científicos opositores, la ciencia positiva se prestó a un mayor desarrollo de una cultura alienada de la manipulación. En las ciencias de la educación, esto condujo a una visión de la pedagogía como manipulación, mientras el currículo se dividió en materias inútiles y materias valiosas, cuyos valores se atribuían mediante decisiones distintas. Se abandonó la antigua visión de la pedagogía como arte moral/ético y práctico.

La apropiación de los hallazgos de esta ciencia por la industria de la publicidad, por quienes dirigen las campañas electorales y por la industria del espectáculo, cada vez más orientada hacia la investigación, fue el puente a través del cual esta visión menguada de la razón ética y política se introdujo en la cultura popular, prestando apoyo social a la manipulación de las relaciones personales y completando así el círculo de la limitación que había privado al capitalismo avanzado de sus posibilidades progresistas. En las condiciones de la razón predominantes, ningún volumen de aumento o expansión tecnológica o económica y mejora de

(22) Para una discusión sobre la función de esta distinción, véase A. Kaplan, *The Conduct Inquiry*, San Francisco, Chandler, 1964, pp. 13-18.

(23) Habermas discute esto en *T&P*, pp. 276-9 y más extensamente en los capítulos 4 a 6 de *Knowledge and Human Interests (K&HI)*, Londres, Heinemann Educational Books, 1972 (texto original en alemán de 1968) [*Conocimiento e interés*, traducción del alemán de Francisco Ivars y Manuel Jiménez, 3.ª edición, Taurus, 1988, 352 pp.], así como en *TRS*. Es importante también la mayor parte de la argumentación de *ZLS [LCS]*.

los órganos burocráticos del Estado pueden proporcionar progresos. Quienes desde la vieja izquierda intentan insuflar nueva vida en el establecimiento social-democrático, incluyendo de hecho la digna función de la escuela, que caracterizó las estructuras del New Deal en Estados Unidos o del Estado de bienestar de Gran Bretaña y Australia después de la segunda Guerra Mundial, no han sabido darse cuenta de que la metodología que tratan de utilizar es la responsable de los problemas que quieren resolver. La nueva derecha tampoco ha sabido darse cuenta de la naturaleza del problema. Trata de eliminar el grado actual de manipulación racional del Estado, incluyendo los intentos de éste de manipular la igualdad de oportunidades, pero desea dar un nuevo impulso a los procesos tecnológicos y culturales que han producido en parte nuestros problemas actuales. No obstante, el intento por parte de algunos sectores de la nueva derecha de reinstaurar los valores tradicionales y no manipuladores en las relaciones interpersonales indica que pueden avanzar un poco más que la vieja izquierda, a pesar de equivocarse al atribuir el derrumbamiento de los valores tradicionales a la actividad de intelectuales «subversivos», en lugar de a las fuerzas activas que conducen el capitalismo hacia un consumismo cada vez más diversificado y ambicioso. Por desgracia, parece improbable que se consiga restaurar los valores tradicionales. Las relaciones sociales de la sociedad rural que los apoyaron y confirmaron han desaparecido. Sin ellas, los valores tradicionales ya sólo pueden percibirse con un sentimiento nostálgico de artificiosidad. La única vía de progreso está en el paso de la situación actual de carencia de normas sociales a una nueva madurez posconvencional y a una reconstitución democrática de la cultura popular como una cultura de reconstrucción crítica.

LAS LIMITACIONES DE LA CRITICA

La mayor acusación realizada contra la teoría crítica es que se inclina hacia lo puramente negativo. Es la más poderosa porque puede hacerla un crítico que sin ella aceptaría los argumentos de la teoría crítica. Aunque Adorno y Horkheimer pueden ayudarnos a determinar la interrelación sistemática de los factores sociales, culturales y epistemológicos que han producido la crisis actual, la totalidad poética de su visión nos impide considerar cualquier oportunidad de acción efectiva. Sin embargo, como señala Henry Giroux, el conflicto y la contradicción en las distintas esferas culturales es tanto una fuente de oportunidades de trascendencia como la forma general o global de dichas esferas puede ser una razón para la crítica (24). Desde su perspectiva de alemanes, y como visitantes no totalmente integrados en el ámbito norteamericano, Adorno y otros pueden haber menospreciado las posibilidades de la clase trabajadora norteamericana para introducir cambios, debido a una tendencia bastante natural a exagerar la homogeneidad de la vida en Estado Unidos y a centrarse en sus defectos. Además, como sostiene Habermas, su autolimitación a la crítica inmanente condujo a insistir desde el punto de vista metodológico en lo puramente negativo y a deter-

(24) H. Giroux, *Critical Theory and Educational Practice*, Geelong, Deakin University, 1983.

minar lagunas, contradicciones y carencias (25). Para obtener cualquier visión esencial de las posibilidades de trascendencia y, en consecuencia, para tener una visión más positiva, se necesitaba desarrollar cierta visión normativa, ciertas posibilidades de un método trascendente.

El problema de hallar alguna orientación para trascender nuestro estadio actual de desarrollo que sea más segura que la proporcionada por la determinación de las contradicciones es el problema principal de cualquier crítica. Cualquier posibilidad de progreso parece implicar algún método que, aunque sea falible, irregular y revocable, nos permita trascender lo puramente negativo; sin embargo, el problema es que estos métodos se han convertido con demasiada frecuencia en vehículos de inquisiciones, persecuciones y cruzada. A lo largo de la historia hemos tratado de encontrar algún principio absoluto, un punto de apoyo, como el de Arquímedes, fuera del mundo relativo de la historia, que nos proporcionara un método seguro y cierto. El sentido de la Ilustración se halla tanto en el abandono de las certezas previas de la religión (en sus formas atemporales absolutas) como en la nueva fe en la diosa razón que aquélla introdujo. Ahora asistimos al destronamiento de la razón. Adorno fue capaz de vivir con un método negativo. Horkheimer, tomando prestado de Benjamin su optimismo místico, pensó que los difusos rasgos distintivos de la modernidad podrían surgir de la crítica despiadada de la antigüedad. Habermas, no satisfecho con esto, trató de desarrollar un concepto de método en el que no cupiera la posibilidad del fanatismo o de la apropiación unilateral. Encontró este método en la explicación neokantiana de los aspectos fundamentales del discurso humano de Karl-Otto Apel. A pesar de las críticas que le obligaron a moderar afirmaciones originalmente más impetuosas, Habermas defendió la teoría de que la posibilidad de libertad y de respeto por la contribución potencial de cada ser humano a la experiencia de la especie se basa en la realidad del discurso humano.

Habermas ha relacionado su concepción de las posibilidades del discurso con la posibilidad del progreso evolutivo mediante la acción comunicativa. En el núcleo de esta concepción se encuentran un entendimiento comunicativo de la razón y una consideración de la crisis de la modernidad como crisis de aprendizaje, que no necesita, aunque podría, resolverse por una evolución hacia un grado superior de aprendizaje:

La historia educativa (*Bildungsgeschichte*) de la humanidad se desarrolla de la misma manera que la historia social, como intuyó Hegel en *La fenomenología del espíritu*. La educación de las personas se lleva a cabo, en un estadio del desarrollo de la civilización determinado, mediante la reproducción de un modelo de experiencia que forma parte de aquélla (Habermas, 'Pädagogisch «Optimismus»...', 1961, p. 256*).

A pesar de regresiones individuales y del fracaso de algunos sectores de la vida pública que no han alcanzado todavía niveles verdaderamente democráticos de

(25) J. Habermas, «Ideologies and society in the post-war world», entrevista con G. Greudenthal, Jerusalén, 16 de diciembre de 1977, en P. Dews (ed.), *Habermas: Autonomy and Solidarity: Interviews*, Londres, Verso, 1986, p. 49.

formación de la voluntad, el problema de desarrollo con el que se enfrentan la sociedad y la educación modernas es el de la institucionalización (expresión de Talcott Parson que significa la realización de una dimensión permanente y arraigada de la vida normal) de los procedimientos racionales de resolución de problemas en cada vez más ámbitos de la vida.

Nos encontramos en el umbral de un nivel de aprendizaje caracterizado por la madurez personal del yo descentrado y por una comunicación abierta y reflexiva que promueva la participación y la responsabilidad democráticas de todos. No lo hemos conseguido todavía a causa del desarrollo unidimensional de nuestra capacidad de entendimiento racional. A nuestro alrededor se encuentran fragmentos de un nivel de aprendizaje más maduro. Ya se han elaborado muchas teorías, pero sigue sin conseguirse la realización o institucionalización auténticas de una mayor madurez. La situación actual en las democracias se caracteriza por los ataques sobre algunas de las estructuras que ya han institucionalizado parcialmente una mayor madurez personal y social.

En estas circunstancias, la crisis actual puede considerarse como una crisis de la racionalidad educativa. La crisis de la educación moderna es un producto del desarrollo unidimensional de nuestra capacidad para la gestión racional de los asuntos humanos y de la resolución racional de los problemas. La institución de una escuela para todos puede ser una de las causas del problema o un vehículo posible de los cambios que necesitamos en el nivel de aprendizaje (26). La educación ha mantenido tradicionalmente un compromiso con la razón y con la resolución racional de los problemas. Lo ha mantenido precisamente porque ha mantenido un compromiso con el conocimiento y la verdad.

La crisis actual se manifiesta como una crisis social general con repercusiones económicas, políticas y de motivación. Está acompañada por una sensación de pérdida de sentido. Tanto la nueva derecha como la vieja izquierda han vuelto a la gestión y a la manipulación cultural y educativa para ampliar más el poder regulador del sistema, para reemplazar la motivación y el sentido perdidos por una gestión tradicionalista, en el caso de la nueva derecha, y por una estrategia que intenta aumentar el compromiso corporativo, en el caso de la vieja izquierda. En consecuencia, es una crisis de la educación, porque los grupos de poder tratan de utilizar medios educativos para provocar lo que ellos considerarían una solución satisfactoria a los problemas actuales. Pero también es un problema de educación de un modo más directo, como los profesores saben desde hace algún tiempo. La escuela está en la vanguardia de la carencia de motivación y de sentido. Para continuar siendo educativa, la escuela debe resolver el problema de la educación moderna. Los profesores no necesitan que la vieja izquierda o la nueva derecha les digan que hay una crisis educativa en las escuelas (27).

(26) *T&P*, pp. 31-2: «La estructura del sistema general de educación (*Bildungssystem*) podría ser tal vez más importante para la organización de la ilustración que la formación ineficaz de cuadros o la creación de partidos incapaces».

(27) Véanse H. Weiler, *op. cit.*, y también S. Shapiro, «Crisis of legitimation: schools, society and declining faith in education», *Interchange*, 15 (4), 1984, pp. 26-39, y «Habermas, O'Connor and Wolfe, and the

Si la teoría crítica se encamina en la dirección más o menos adecuada, el problema sólo se puede resolver mediante la transición a un nuevo nivel de aprendizaje. Las escuelas, como siempre, están sujetas a una obligación doble y soportan una tarea doble. Para resolver sus propios problemas deben trascender su actual nivel de desarrollo incompleto y unidimensional, y deben hacer esto si desean contribuir a la solución de los problemas de la sociedad en la que se encuentran. Y a la inversa, su capacidad para hacer esto está limitada por la inmadurez de la sociedad a la que pertenecen y por las limitaciones correspondientes de las personas que ésta ha engendrado. Evidentemente, cualquier progreso que pueda hacerse será lento y gradual. Pero sería útil estar razonablemente seguro de la pista que haya de seguir, vislumbrar, como dice Rilke, los «perfiles dormidos» de Dios. El teórico crítico de la educación es un austero caminante que ofrece, tembloroso, una visión y una técnica nueva para esta vasta tarea.

crisis of the welfare capitalist state: conservative politics and the roots of educational policy in the 1980's», *Educational Theory*, 33 (3 y 4), 1983, pp. 135-47; y D. Dawkins, *Economics, Politics and Education*, Geelong, Deakin University, 1986. Citado también en el capítulo I, J. Habermas, «Pädagogische 'optimismus' vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie», *Neue Sammlung*, 1, 1961, pp. 251-78.