

Comunicación

La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación

Grupo: Sociología de la educación

Francesc Jesús Hernández i Dobon

francesc.j.hernandez@uv.es

Resumen:

Axel Honneth es el representante más destacado de la tercera generación de la Escuela de Fráncfort. Sus aportaciones interesan a la teoría sociológica y la sociología, a la filosofía práctica (en particular, la teoría de la justicia) y a la psicología social. A diferencia los representantes anteriores de la Teoría Crítica (desde Horkheimer y Adorno hasta Habermas), en sus obras no hay prácticamente referencias a la educación, lo que no significa que su propuesta de «giro teórico hacia el reconocimiento» no resulte interesante para la actual sociología de la educación y la formación. La comunicación expone la evolución de la obra de Honneth, desde la teorización del materialismo histórico hasta la reasunción del tema lukasiano de la cosificación, explica el interés del giro teórico propuesto por Honneth (contraponiéndolo a la propuesta de teoría crítica derivada del realismo cosmopolita de Beck) y supone explicaciones diversas a la ausencia de referencias educativas, unas que se refieren a la lógica de su argumentación, a las referencias a las instituciones educativas o la infancia, y otras que apelan a la evolución general de la sociología de la educación y la formación en el contexto centroeuropeo, en particular el cambio paradigmático desde la socialización y la individualización a la biograficidad (Alheit y Dausien).

1. Introducción

Axel Honneth es un filósofo y sociólogo destacado, que ocupa la dirección del Instituto de Investigación Social de la Universidad Goethe de Fráncfort, heredero del proyecto de teoría social crítica formulado por Horkheimer, Adorno o Habermas. A pesar de su importancia como cabeza de la denominada tercera generación de esta Escuela de Fráncfort, sus obras han sido escasamente traducidas y poco comentadas en nuestro ámbito sociológico. Esta comunicación pretende realizar una aproximación al pensamiento de Honneth desde el interés de la teoría sociológico-educativa y comentar una cuestión nada trivial. A diferencia de los representantes anteriores de la Escuela de Fráncfort, en las obras de Honneth no se encuentran prácticamente referencias a la educación o la formación. Piénsese que los autores anteriores de la Escuela no sólo proporcionaron reflexiones sobre la educación, sino que también realizaron estudios empíricos y sus teorías han sido frecuentemente invocadas en las elaboraciones sociológico-educativas. En este foro y en las Conferencias de la Asociación de Sociología de la Educación se han realizado aportaciones sobre, por ejemplo, la educación en Adorno o Habermas. Pero en el caso de Honneth la ausencia de referencias educativas merece cuanto menos un intento de explicación, que esta comunicación acomete. Se sugieren diversas hipótesis, que se van desgranando al hilo de la glosa de la obra de Honneth. En un primer momento, en el epígrafe 2, se explica la dificultad de engarzar una teoría de la educación y la formación con el giro teórico-recognoscitivo que proviene en última instancia, como explica Honneth, del Hegel anterior a la *Fenomenología del espíritu* o, mejor dicho, de un desarrollo teórico no proseguido del sistema de la eticidad. Después, en el epígrafe 3, se comentan las últimas obras de Honneth, deteniéndonos en su análisis de la cosificación. A continuación, en el epígrafe 4, se relaciona el par reconocimiento-cosificación con las teorías contemporáneas sobre la educación y la formación. En el epígrafe 5, se ensaya un modelo de análisis, ya aplicado a Adorno, y se busca una sociología negativa de la educación y la formación en Honneth. El epígrafe 6 habla de la infancia y el 7, ofrece una comparación entre las aportaciones de Honneth y las de Beck. El último, el 8, aporta una propuesta a modo de epílogo.

2. El legado del joven Hegel

Axel Honneth, en sus primeros escritos (1977, 1980 y 1982), se ubica en la estela de la pretensión de Jürgen Habermas de superar las dificultades del materialismo histórico y en general de la teoría crítica mediante una teoría de la acción comunicativa. El intersubjetivismo de esta teoría pretendía ofrecer un caso intramundano de trascendencia, un «universal racional» (cfr. Voirol, 2006) [es decir, el viejo tema de lo que prefigura la sociedad futura en la sociedad presente (el «Reino de Dios, en la Tierra», que decía Kant)], alternativo al trabajo social, que se invocaba desde los tiempos de la izquierda hegeliana como universal racional (el mismo Marx hablaba en este sentido del proletariado como la clase universal) y que se había tornado inviable tras la crítica de Max Horkheimer y Theodor W. Adorno a la dialéctica de la Ilustración (sobre la que volveremos más adelante). En este proyecto encontramos también al «francfortiano» A. Wellmer y a otros autores y autoras, centrados en la ética, como Seyla Benhabibi, Thomas McCarthy, Maeve Cooke, etc. Ahora bien, Honneth se muestra también sensible a otras alternativas, de las que recoge algunos elementos, como las propuestas de Hans Joas, que reelabora la teoría de la acción de Cornelius Castoriadis, e incluso de Michel Foucault (cfr. Fraser y Honneth, 2006: 178-181). Todo ello le conduce a la noción de «lucha» éticamente motivada (Honneth, 1985), ya en la intersección de la teoría sociológica y la sociología, la filosofía práctica, social y política, y la psicología social (aunque, dicho sea de paso, la existencia de tal intersección no esté exenta de problemas teóricos).

En *Lucha por el reconocimiento*, Honneth recupera una figura argumental del joven Hegel [concretamente, los escritos del período de Jena, el *System der Sittlichkeit* (1802-1803), *System der spekulativen Philosophie* –anteriormente denominado *Jenaer Realphilosophie I–* (1803-1804) y la *Jenaer Realphilosophie* (1805-1806). En los años 30, Hans Freyer ya había destacado el papel de los escritos de Hegel para el origen de la sociología alemana] para establecer una gramática de los conflictos sociales: «La pretensión de los individuos a un reconocimiento intersubjetivo de su identidad es la que, desde el principio, como tensión moral, se aloja en la vida social; la que en cada momento sobrepasa la medida institucionalizada en cuanto a progreso social, y de ese modo, por el camino negativo de un conflicto repetido de escalones, conduce a una situación de libertad vivida comunicativamente.» (Honneth, 1992, trad. cast., p. 13). A pesar de las imprecisiones del texto hegelico, Honneth puede reconstruir una teoría de los estadios que combina la emergencia de las instituciones y el modo de la relación de reconocimiento correspondiente, que se puede sintetizar en el esquema siguiente:

Objeto y modo de reconocimiento	Individuo (necesidades concretas)	Persona (autonomía formal)	Sujeto (especificidad individual)	Formas de menosprecio
Intuición (afectivo)	Familia (amor)			violación
Concepto (cognitivo)		↘ Sociedad civil (derecho)		desposesión
Intuición intelectual (afecto devenido racional)			↘ Estado (solidaridad)	deshonra

Utilizar el esquema hegelico de las formas de reconocimiento presenta la ventaja teórica de vincular la, digamos utilizando la formula weberiana, teoría sociológica de la racionalización [en la medida en que el avance a la sociedad burguesa-capitalista se entiende como el resultado de la diferenciación de las tres esferas de reconocimiento (cfr. Fraser y Honneth, 2006: 110)] con la teoría moral, ya que debemos ser capaces de hablar de progreso moral al menos en la medida en que la demanda de reconocimiento social posee siempre un excedente de validez y, en consecuencia, provoca a largo plazo, un incremento de la calidad de la integración social. (ibid. p. 137); o, en sentido inverso, en la medida en que se pueden identificar «patologías» sociales. En resumen, pues, la pretensión de Honneth es contribuir a una «gramática moral de los conflictos sociales», proyecto que se enmarca en la teoría de la acción comunicativa, a partir del principio del reconocimiento, según el cual los sujetos humanos dependen constitutivamente, por lo que respecta a la formación de su identidad, de la aprobación normativa de los otros, porque sólo pueden validar sus aspiraciones y objetivos de orden práctico a partir de la reacción positiva de una contraparte (Honneth, 1994, trad. cat. 20-21). Su superaría desde esta orientación el déficit sociológico que Honneth encuentra en los primeros francfortianos.

Sin embargo, el esquema hegelico plantea algunas desventajas que tienen que ver con nuestro tema. El mismo Honneth indica que «Hegel ya no tiene libertad para llevar sistemáticamente a su análisis otras encarnaciones institucionales de los principios de reconocimiento. Así, por nombrar sólo el ejemplo más llamativo –dice Honneth–, su comentario de la relación ética de amor carece de referencias a la importancia social de la "amistad", aunque parecería que vendrían exigidas por su orientación hacia los ideales clásicos.» (Fraser y Honneth, 2006: 116).

Esta limitación del esquema hegelico para referirse a otras encarnaciones institucionales se puede relacionar con la ausencia de referencias a la educación y la formación, al menos en dos sentidos. (i) Por un lado, el esquema de Hegel es ligeramente

anterior al importante debate sobre la institucionalización de los estudios superiores que se realizó en Prusia, a propósito del establecimiento de la Universidad de Berlín, y en el que participaron Fichte, Schleiermacher y Humboldt (Hernandez, Beltrán y Marrero, 2005). (ii) Además, cuando este acaece, Hegel ha desarrollado el esquema de la eticidad con la representación de la fenomenología del espíritu (cfr. Hegel, 2006), cuya exposición se realiza sobre una teoría de la formación, precisamente desarrollada por la derecha hegeliana (patente en Krause, con una amplia nómina de pedagogos reformistas entre sus discípulos). Con otras palabras, el esquema de los modos de reconocimiento propuesto por Hegel y recuperado por Honneth, deja de lado la institucionalización educativa tanto por razones históricas, como por razones filosóficas, ya que sería anterior no sólo a la extensión de los sistemas educativos postrevolucionarios, sino también al desarrollo de la filosofía de Hegel centrada precisamente en el concepto de formación.

Pero los presupuestos racional-idealistas de la teoría de la eticidad y de la teoría de la formación [Bildung] ya no se pueden mantener en las condiciones de un pensamiento postmetafísico. Lo contrario sería ignorar a Nietzsche y a la *Dialéctica de la Ilustración*. Para suplir este déficit, Honneth se orienta a la psicología social de G. H. Mead, en concreto a su explicación de la génesis social de la identidad personal, lo que también es una crítica del atomismo de la tradición teórico-contractualista, que deriva de Hobbes. Pero, con esta orientación a la psicología social, incurre, en cierto modo, en el mismo déficit sociológico que criticaba a los primeros francfortianos e impide una recuperación de la institucionalización educativa y formativa en su esquema.

En resumen, bien las limitaciones del esquema hegelico de partida, bien la orientación psicológica para suplir sus dificultades, constituirían razones para explicar la escasez, prácticamente la ausencia, de referencias educativas en los escritos de Honneth, más concretamente en el fundamento teórico con el que despliega su teorización, aunque bien podemos suponer otras.

3. Reconocimiento y cosificación

Los escritos posteriores de Honneth (2000, 2003 y 2005), van componiendo una especie de mosaico en el que se va desarrollando la genética y la sistemática del reconocimiento; son «estaciones» (como afirma el subtítulo de Honneth, 2003), no en el sentido de edificios terminales de un medio de transporte, sino en el de las paradas de un vía

crucis, etapas donde se relatan episodios que cobran sentido en la narración completa. Por ello, es más propio hablar de un giro teóricoreconoscitivo de la teoría crítica que de una teoría del reconocimiento ya lista, una denominación que evita el propio Honneth. Se trata, la mayor parte de las veces, de confrontaciones del giro teóricoreconoscitivo con otras teorías de filosofía clásica, de filosofía social, moral o política, o de psicología.

En este contexto, resulta significativo que, al menos sobre el papel, su trabajo sobre la cosificación (Honneth, 2005, trad. al cast. como «reificación») recupere un tópico de la tradición marxista cargado de connotaciones sociológicas. Sabido es que el tema de la cosificación fue abordado también por Simmel, como sinónimo de *despersonalización* en su *Filosofía del dinero* (cap. IV, Simmel, 1989: 397). Pero Honneth se refiere a la *Verdinglichung* lukacsiana y no a la *Versachlichung* simmeliana. El libro reelabora y amplía el curso impartido por Honneth en Berkeley (las conferencias Tanner) en marzo de 2005 y recoge un tema clásico del marxismo occidental, la noción de «cosificación» acuñada por Lukács en 1923, para intentar «reactualizarla», «rehabilitarla» o «reformularla», como dice – o «reconstruirla», como podría decir a la manera de Habermas y su artículo sobre el materialismo histórico–. El interés de Honneth es claro: cosificación es una noción antinómica de reconocimiento. Me detendré en esta obra porque resulta más «sociológica» que las compilaciones de artículos anteriores (Honneth 2000 y 2003), y porque puede aportar otros argumentos a nuestro tema.

Honneth debe saber que no es fácil escribir sobre la «cosificación». En una carta de Theodor W. Adorno a Thomas Mann, el filósofo de Fráncfort le comenta al escritor la impresión que le ha causado la lectura de *El joven Hegel* de Lukács con un juicio crítico: «Uno hubiera pensado que era imposible tanta cosificación de la conciencia en él, que acuñó precisamente este concepto.» (Carta de 3.6.1950) (Adorno y Mann, 2002, trad. cast. p. 66). Quizás por la dificultad del tema, Honneth se aproxima con muchas cautelas. Así, en la primera parte del libro (capítulos 1, 2 y 3) reformula la noción de «cosificación» y en la segunda parte (capítulos 4, 5 y 6) determina la relación entre la «cosificación» y el «reconocimiento», y concreta las fuentes sociales de aquella.

En lo concerniente a la reformulación, Honneth analiza no solo los componentes de la definición de Lukács y su definición como «segunda naturaleza» en *Historia y conciencia de clase*, sino también los conceptos concurrentes de Martin Heidegger y John Dewey. A continuación regresa sobre el tema de la primacía del reconocimiento aportando más elementos a su búsqueda genética (Piaget, Mead, Davidson, Freud, etc.) y sistemática (Cavell, Sartre, etc.), a los ya mencionados. Al margen, añade dos referencias a Adorno (afor.

99 de *Mínima moralia*) y a Wittgenstein, del que toma, por cierto, una de las dos frases que abren el libro y que podría servir de resumen de su primera mitad, la anotación de *Sobre la certeza*: «El saber se fundamenta en definitiva en el reconocimiento». El otro *motto*, que sintetiza la segunda mitad del libro, es la frase de la *Dialéctica de la Ilustración* de Horkheimer y Adorno: «Toda cosificación es un olvido». Efectivamente, Honneth se sirve de la noción de «olvido» para definir la relación entre la cosificación y el reconocimiento. Olvido que representa, según la expresión de Williams James, «un modo específico de ceguera», pues, a pesar de las referencias de Honneth a Adorno, son frecuentes las imágenes platónicas.

Honneth indaga conceptualmente la aplicación de la cosificación no solo al mundo social, sino también al mundo natural (una aplicación de la noción por analogía) y al mundo interior o subjetivo (autocosificación), y en este punto ensaya una tercera vía entre la perspectiva de la introspección cognitivista –«detectivesca»– y la orientación constructivista –o «constitucionalista»–, que él llama «expresionismo» y que remitiría a la conceptualización heideggeriana del «cuidado de uno mismo» (*Selbstsorge*), un tema ya considerado por Foucault en la parte III de su *Historia de la sexualidad*, y que se relacionaría con su criptopedagogía y, en definitiva –aunque Honneth no llega tan lejos– con Rousseau.

En el último capítulo, Honneth indaga, de manera solo inicial, las fuentes sociales de la cosificación, que no entiende –a diferencia de Lukács– como un proceso inevitable en su necesidad lógica, sino a partir de una «etiología social» (M. Nussbaum).

Resulta claro que el interés de Honneth no está en la teoría de la cosificación de Lukács, sino en la elaboración de su propia teoría del reconocimiento, y que el libro no pretende estudiar historico-filosóficamente al joven Lukács (por otra parte, un tema que tiene una amplísima bibliografía). Sin duda, un procedimiento lícito, habitual en Habermas y en otros francfortianos (véase, por ejemplo, paradigmáticamente, el curso de Adorno sobre la *Crítica de la razón pura* de Kant). Ahora bien, se podrían plantear dos cuestiones respecto de ese punto. La primera, en lo concerniente a la adecuación de la selección. Honneth se reduce a unos pocos pasajes de *Historia y conciencia de clase* y soslaya la producción posterior del filósofo húngaro, incluidos los dos gruesos volúmenes de su *Ontología del ser social*, un proyecto que Honneth reclama explícitamente ya que define la pretensión de su libro para ofrecer «una aclaración de ontología social de una patología de nuestra praxis vital» (Honneth, 2005: 17). La segunda tiene que ver no con la fidelidad de Honneth respecto de Lukács, sino con la de este respecto de Marx. Asociar el proceso de cosificación con la dinámica del intercambio de mercancías, es decir, de equivalentes, no deja de ser un error

conceptual, quizá inducido por la tesis del fetichismo de la mercancía. Y eso porque el intercambio está determinado por la producción, como explica Marx en la renombrada Introducción de 1857, un fragmento privilegiado que era bien conocido por el mismo Lukács (ya que le sirve por caracterizar su propio proyecto filosófico). Es decir, la cosificación no resulta porque el obrero reciba un salario equivalente, sino porque en el modo de producción hay una heteronomía de su tiempo de trabajo (mejor, del tiempo *social* de trabajo), que es lo que Marx dice haber descubierto y no otra cosa.

Dicho en otros términos. Lukács y los francfortianos parten de la misma tesis weberiana: la extensión del capitalismo equivale a un proceso de racionalización, que incluye dos momentos entrelazados: la aplicación de la racionalidad instrumental y la generalización de la producción capitalista de mercancías y su intercambio. Simplificando, Lukács contemplaría el proceso desde el lado de la extensión de la forma mercancía, que fetichiza las relaciones sociales, y la primera Escuela de Frankfurt desde la generalización de la racionalidad instrumental, que por su índole objetivizadora, alienta la barbarie. En ambos casos, el referente empírico que se puede aducir está «al final de la cañería», lo que es desconsiderar el esfuerzo de Marx por focalizar la relación de dominio en el proceso mismo (en la producción). O de manera más simple aún. El problema para Lukács y los frankfurtianos es que las personas están condenadas a producir *mercancías*; para Marx, que están *condenadas a producir*.

Volviendo al tema del texto, Honneth no considera explícitamente –que sepamos– la relación entre la cosificación (como antítesis del reconocimiento) y la educación y la formación. Y ello a pesar de las múltiples referencias que se podrían aducir en este sentido. Baste pensar en la tradición que arranca de A. Gramsci y llega a R. Williams o P. Freire, y cuya determinación colectiva de los procesos de aprendizaje se conciliaría bien con la propuesta del reconocimiento, incluso con una teorización de mayor alcance en torno a la cultura civil (Alheit, 1994). Se podría contraargumentar, de dos maneras. En primer lugar, se podría entender que es precisamente la insistencia en la cosificación la que cerraría el paso a teorías como las mencionadas. Precisamente este fenómeno se puede concebir como un «proceso de formación equivocado» (Honneth (ed.), 2005: 176-177). En segundo lugar, se podría aducir que aquellas teorías no se refieren a la institucionalización efectiva de la educación y la formación –o en todo caso a institucionalizaciones «marginales»–. Esta objeción, sin embargo, puede ser rebatida siguiendo dos líneas de argumentación. La primera, mencionada por el propio Honneth, indicaría que en la institucionalización de la educación y la formación se pueden dar diversas formas de reconocimiento; la segunda, argumentaría que

toda formación, institucionalizada o no, se vincula con un cierto tipo de reconocimiento. Vayamos por partes.

4. Reconocimiento y biografía

En su debate con Nancy Fraser, y casi de pasada, Honneth introduce excepcionalmente una referencia sobre las formas institucionales de la educación y la formación: «Tenemos que evitar también el reiterado malentendido de Fraser relativo a que yo sostengo que las esferas institucionalizadas dependen siempre de un solo principio de reconocimiento. Del mismo modo que la enseñanza pública está normativamente integrada por dos principios de reconocimiento social que compiten entre sí [cita Dubet, 2000], por buenas razones, la familia no sólo ha estado regida por el principio normativo del amor, sino cada vez más también por formas jurídicas de reconocimiento.» (Fraser y Honneth, 2006: 189; al final del pasaje remite a Honneth, 1995). (En el último epígrafe se reformulará esta teoría de los dos principios de reconocimiento).

Los dos principios a los que se refiere Dubet y que son mencionados por Honneth para explicar la institucionalización de la escuela pública serían la igualdad y el mérito, una dualidad que remite directamente a la dialéctica reprimir y liberar ya perfectamente descrita por Carlos Lerena. Ahora bien, esta referencia de Honneth es susceptible de recibir algunas críticas, tres al menos, que se apuntarán aquí sólomente, dado que la brevedad del texto del francfortiano no permite garantizar que tales críticas no estén efectivamente apuntando al vacío.

(i) En primer lugar, se podría pensar que si las institucionalizaciones sociales encarnan principios de reconocimiento, que pueden presentarse de manera única o combinada, como parece sugerir el texto, nos deslizaríamos hacia un esquema funcionalista convencional, o en todo caso se diluiría en carácter trascendental que pretendía Honneth, ya que se perdería el «universal racional».

(ii) Quedaría abierta, en segundo lugar, la posibilidad en este ámbito de una cierta reformulación historicista de su teoría del reconocimiento, como la que el mismo Honneth ha desarrollado respondiendo a algunas críticas (p. ej., Zurn, 2000: 115-124). De manera análoga a como la moral social puede entenderse como la articulación normativa de los principios que rigen la forma de reconocerse los sujetos en una determinada sociedad, los principios de reconocimiento vinculados con la educación pueden relacionarse con

determinaciones históricas. Sería precisamente el cumplimiento del precepto rousseauiano por parte de los Estados postrevolucionarios el que, por así decir, aportaría supuestamente una pretensión igualitaria a un sistema erigido sobre una institución cuya finalidad original sería la distinción y el mantenimiento del orden social: la universidad.

(iii) En tercer lugar, la hipótesis de la combinación de principios de reconocimiento se podría entender incluso como una crítica a la consideración monolítica de la institucionalización, en la medida en que el predominio de principios diferentes se relacionaría con institucionalizaciones diferentes. Esta perspectiva resulta interesante, por cuanto permitiría establecer una cierta depuración nominalista. Hablamos de instituciones educativas con una generalización tal vez excesiva, y tal vez la orientación a la igualdad tenga que ver poco con la del reconocimiento del mérito. De todos modos, si ese fuera el caso, tal vez resultara más provechoso acometer tal distinción desde la teoría de las pretensiones de validez (como intenté en la conferencia precedente realizada en La Rioja en 2006), y no desde la teoría del reconocimiento. Argumenté en aquella ocasión que la comprensión de los procesos de racionalización social desde la autonomización de las pretensiones de validez que pretende la teoría de la acción comunicativa de Habermas proporciona una guía para ordenar las orientaciones posibles de las teorías sociales y también de las teorías educativas, de donde se deduce no sólo una polisemia en torno a la noción educación (los arcos teóricos de la educación como culturalización, moralización o científicización que expuse en Logroño), sino también su divergencia paulatina.

5. ¿Una sociología «negativa» de la formación?

Ahora bien, el giro teórico-recognoscitivo permite una reflexión no marginal sobre los procesos de educación y formación. Por ejemplo, Bernd Götz ha integrado la noción de reconocimiento en su «pedagogía del respeto» (Götz, 2004: 173-205). Pero además de estas eventuales referencias y de la misma manera que en el caso de Adorno resulta más relevante su sociología de la educación «negativa» (cfr. Hernandez, 2000), tal vez lo «no dicho» por Honneth resulte de interés. Los estudios sobre los procesos de formación a lo largo de la vida –y «a lo ancho» de la vida, como señalan Alheit y Dausien– evidencian que la relación entre biografía y formación pasa en no pocos casos por un deseo de reconocimiento (Alheit y Dausien, 2007: 67-88 y 131-139). Ahora bien, esta desborda el marco del aprendizaje formal para insertarse en la biograficidad.

Sería posible, pues, suponer que el giro teórico-recognoscitivo apunta también hacia la superación de la dialéctica entre los paradigmas de la socialización y la individualización, que habrían caracterizado el desarrollo sociológico-educativo.

Un corolario de esta hipótesis (sugerido por la profesora A. Marrero y su análisis de la Hermione de *Harry Potter*) permitiría entender algunos fenómenos, ya descritos desde la perspectiva de género, como desplazamientos en la búsqueda de reconocimiento. Sería el caso de la alumna apacible o los juegos de patio de palmitas de las niñas (respectivamente: Stanley, 1995, y Grugeon, 1995). Esta posibilidad permite avanzar un proyecto de teorización que se añade como epílogo en el epígrafe 8.

6. La infancia y la utopía

En una ocasión tan destacada como la Conferencia Adorno organizada en Fráncfort con motivo del centenario de su nacimiento, Honneth presentó la contribución «Una fisonomía de la forma de vida capitalista (Honneth (ed.) 1995: 165-187), que resulta central en toda su revisión de la Escuela de Fráncfort (cfr. Honneth y Menke (eds.) 2006 y Honneth 2007). Honneth advierte que en la obra teórico-social de Adorno no sólo se encuentra (1) una interpretación genealógica de la formación social a partir de la cosificación, esto es, como una patogénesis del mundo burgués; (2) una serie de contribuciones a una «fisonomía» de la realidad social, esto es, configuraciones expresivas, que llegan hasta lo corporal y lo gestual, de la forma de vida capitalista; y (3) una aportación sobre la posibilidad de transformación de la realidad rígida, cosificada, ya que «a partir de la construcción de la figura de la realidad» -como había dicho Adorno en su la lección de toma de posesión de 1931, «La actualidad de la filosofía»- «se sigue al punto, en todos los casos, la exigencia de su transformación real» (Adorno 1997: 338; trad. cast., 94). Adorno, señala Honneth, «se apoyó en el psicoanálisis de Freud para mostrar que en el sufrimiento físico y en la reacción impulsiva duerme ya también el interés en una actividad de la razón ilimitada, que remite a su realización en una forma de vida humana».(Honneth (ed.) 2005: 167). Lo cierto es que, al final de su conferencia y tras haber desarrollado la referencia al psicoanálisis, Honneth introduce otro elemento que únicamente apunta:

«Podiera ser que Adorno en este punto de su interpretación del capitalismo hiciera uso todavía de otro pensamiento, que se vislumbra allá donde habla enfáticamente de la infancia. Adorno parte de que, como hemos visto, la razón humana se forma mediante la imitación infantil de las personas queridas; sólo realización mimética posterior de la perspectiva del

otro proporciona al niño pequeño la oportunidad de descentrar de manera tan distanciada su propio punto de vista, que puede avanzar hacia el enjuiciamiento ponderado y, por ello, racional del estado de cosas. De estas situaciones empíricas de la infancia temprana, en la que nuestro pensamiento se forma mediante el amor, parece aceptar Adorno el hecho de que ellas, en tanto huellas en el recuerdo, tengan también una persistencia aún en el proceso de la instrumentalización forzosamente social de nuestro intelecto; incluso el adulto, que se comporta de manera completamente conforme a las coacciones instrumentales de la forma de vida capitalista, mantiene un recuerdo débil en el origen de su pensamiento de momentos tempranos de empatía y afecto. Un residuo de experiencia semejante es en el que apoya Adorno, en diversos pasajes, su confianza de que los sujetos, a pesar de toda la ofuscación poseen además un interés en la liberación de su razón: El recuerdo de la infancia permite que se despierte, en medio de toda la ejecución instrumental de la vida, el deseo de liberarse de las restricciones sociales, que están impuestas a la actividad de nuestro intelecto. Si este fuera el pensamiento determinante que se oculta detrás de la confianza obstinada de Adorno, entonces su fisonomía de la forma de vida capitalista se cimentaría en una imagen normativa de la infancia» (Honneth (ed.) 2005: 186-187; cita los aforismos 2, 73, 79 y 146 de *Mínima moralía*).

Ahora bien, esta infancia anterior a las restricciones sociales, que remite a los recuerdos de Adorno en Amorbach y que podría referirse también al texto de Benjamin sobre Berlín, ¿no se presenta precisamente como una experiencia contrapuesta a la educación? No representaría esa pieza fundamental en la teoría social de Adorno un nuevo impedimento para que Honneth integrara la educación en un giro teórico-recognoscitivo que pretende también abocar a una «transformación real»?

7. La teoría del reconocimiento y el realismo cosmopolita

Antes del epílogo, hay que dejar aquí algunas notas sobre la relación entre la teoría del reconocimiento y la teoría del riesgo propuesta por U. Beck. La trilogía sobre realismo cosmopolita de Beck se ha presentado como una nueva teoría crítica, de importantes consecuencias sociológico-educativas, entre otras la posibilidad de formular la noción de una «escuela zombie» (cfr. Hernandez, 2005). A pesar de la prometedora caracterización de la época global, la teoría apela a una noción de educación, siguiendo los trabajos de M. Brater, de corte excesivamente formal, además de ser susceptible de recibir otras críticas (cfr.

Beltrán, Hernández, Marrero, 2006). La propuesta de Honneth, como se ha visto, es más absolutamente parca en sus referencias educativas. Pero ello se podría entender incluso como un deliberado intento de no recorrer el camino de Beck, quien desde una reconstrucción teórica potente extrae conclusiones educativas al menos cuestionables. Los referentes empíricos aducidos por Beck son, entre otras críticas posibles, totalmente germanocéntricos. La teoría del reconocimiento permite, al menos, que se desarrollen proyectos de investigación, probablemente en la línea de las reconstrucciones biográficas ya mencionadas. En todo caso, en la meticulosa tarea de Honneth, añadiendo piezas a su mosaico teórico-recognoscitivo, tal vez nos proporcione alguna confrontación con los textos sociológico-educativos, que permita superar lo que aquí han sido meras suposiciones.

8. A manera de epílogo

Se puede plantear la relación del reconocimiento con la educación a partir de la distinción de tres sentidos de esta noción: la educación como institución, como campo y como ámbito. Como institución, la educación presenta disfunciones. Por ejemplo, puede entenderse como contradictoria la pretensión de universalidad con que se establece y la asunción de un diseño sistemico presidido por la institución universitaria. Sin embargo, ello no significa que la institucionalización educativa no se base en una cierta generalización del reconocimiento. Otra cosa es la educación como campo. Si es cierto, como indicaba Bourdieu, que el campo queda definido por reglas que determinan la distribución de capital simbólico, y en definitiva del resto de capitales, se podría entender que algunas de estas reglas implicarían procesos de cosificación, desprecio u «olvido» -citando algunos conceptos de Honneth-. La «invisibilización» a la que se refiere Honneth (2003) bien se podría entender en el marco de la violencia simbólica que describía Bourdieu. Y además, en cuanto ámbito, acoge procesos de reconocimiento y desconocimiento que tienen su fuente en otras instituciones o campos sociales. En definitiva, en la educación como institución y como campo pudieran darse procesos contradictorios, desde la perspectiva del reconocimiento, a su vez opuestos a otros derivados de la índole de ámbito de la educación. La profesora Marrero lo ha mostrado convincentemente respecto a las trayectorias descritas por las estudiantes (el caso «Hermione»). Tal vez estas tendencias contradictorias, de reconocimientos contrapuestos según el sentido de educación que se refiera, hayan promovido el hecho de que quede soslayado el tema de la educación en los escritos de Honneth.

Bibliografía

- Adorno, Theodor W. (1997): «Die Aktualität der Philosophie», en: *Gesammelte Schriften*, vol. I, pp. 325-344 (trad. cast. id.: *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Planeta, 1994, pp. 73-134).
- Adorno, Theodor W. y Mann, Thomas (2002): *Briefwechsel. 1943-1955*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp (trad. cast. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2006).
- Alheit, Peter (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Fráncfort d. M.; Nueva York: Campus Verlag.
- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2007): *En el curso de la vida*. Xàtiva: CREC; Denes (también trad. cat. *En el curs de la vida*).
- Beltran, J., Hernández, F. y Marrero, A. (2006): «Reformas educativas en las últimas décadas: privatización y privación», Congreso ISA, Durban.
- Dubet, François (2000): «L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse», *L'Année Sociologique* 50 (2): pp. 383-408.
- Fraser, Nancy y Honneth, A. (2006): *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid: Morata (ed. orig. 2003).
- Götz, Bernd (2004): «Die Erfahrung, dass es nicht so ist wie angenommen. Über die Schwierigkeiten, benachteiligten Jugendlichen mit Respekt zu begegnen», en Werner Baur, Wolfgang Mack y Joachim Schroeder: *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen. Provokationen für die Pädagogik*. Feitschrift zum 60. Geburtstag von Gotthilf Gerhard Hiller. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grugeon, Elisabeth: «Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo», en Woods y Hammersley, 1995: 23-48.
- Hegel, G. W. F. (2006): *Fenomenología del espíritu*. Valencia. Pre-textos. Trad. Manuel Jiménez.
- Hernández, Francesc J. (2000): «La sociología negativa de la educación de Th. W. Adorno», en VIII Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid.
- Hernández, Francesc J. (2005): «Sociología del riesgo y teoría crítica cosmopolita. Consideración general del giro científico-social y algunas implicaciones sociológico-educativas», *Ethos educativo*, revista del IMCED, 2005.
- Hernandez, Francesc J., Bertrán, José y Marrero, Adriana (2005): *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Honneth, A. (1977): «Geschichte und Interaktionsverhältnisse. Zur strukturalistischen Deutung des Historischen Materialismus», en Jaeggi, Urs y Honneth, Axel; (eds.): *Theorien des Historischen Materialismus*, Fráncfort d. M., Suhrkamp, pp. 405-449.
- Honneth, A. (1980): «Arbeit und instrumentales Handeln. Kategoriale Probleme einer kritischen Gesellschaftstheorie», en Jaeggi, Urs y Honneth, Axel; (eds.): *Arbeit, Handlung, Normativität. Theorien des Historischen Materialismus 2*, Fráncfort d.M., Suhrkamp, pp. 185-233.
- Honneth, A. (1982): «Von Adorno zu Habermas. Zum Gestaltwandel kritischer Gesellschaftstheorie», en Bonß, Wolfgang y Honneth, Axel (eds.) (1982): *Sozialforschung als Kritik. Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie*, Fráncfort d. M., Suhrkamp, pp. 87-126
- Honneth, A (1985): *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*, Fráncfort d.M., Suhrkamp.
- Honneth, A (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Fráncfort d.M., Fischer, reed. 2003 (trad. cast. Barcelona, Crítica, 1997).
- Honneth, A (1994): *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Fráncfort d.M: Fischer; trad. cat. *Desintegració. Fragments per a un diagnòstic sociològic de l'època*. València: Tàndem, 1999.
- Honneth, A. (1995): «Zwischen Gerechtigkeit und affektiver Bindung. Die Familie im Brennpunkt moralischer Kontroversen», *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 43 Jg. 6/1995, pp. 989-1004, compilado en Honneth, 2000: 193-215.
- Honneth, A. (2000): *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003): *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2005): *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (ed.) (2005): *Dialektik der Freiheit*. Frankfurter Adorno-Konferenz 2003. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2007): *Pathologien der Vernunft*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

- Honneth, A. y Menke, Christoph (eds.): Theodor W. Adorno: Negative Dialektik. Berlín: Akademie Verlag.
- Simmel, Georg (1989): Philosophie des Geldes, en Gesamtausgabe, vol. VI. Fráncfort d. M., Suhrkamp.
- Stanley, Julia (1995): «El sexo y la alumna tranquila», en Woods y Hammersley, 1995: 49-64.
- Voirol, Olivier: «Préface», en Axel Honneth: La société du mépris. París: La découverte, pp. 9-34.
- Woods, Peter y Hammersley, Martyn (1995): Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Madrid; Barcelona: MEC; Paidós (ed. orig. 1993).
- Zurn, Christopher (2000): «Anthropology and Normativity: A Critique of Axel Honneth's Formal Conception of Ethical Life», Philosophy & Social Criticism, 26 (1), pp. 115-124.