

# **Educación y final de la modernidad. Cartografía conceptual sociológica**

Francesc Jesús Hernández i Dobon. Universidad de Valencia  
(francesc.j.hernandez@uv.es)

## **1. Hipótesis metateórica**

¿Qué tienen que decir sobre la educación las teorías sociológicas que tratan del final de la modernidad? Para responder a esta cuestión sin abundar en el relativismo es preciso fundamentar un criterio de completud de la nómina teórica que no incurra en una adscripción previa de la respuesta. Este artículo formula el siguiente criterio: Si las teorías sociológicas discurren por los caminos abiertos por las teorías sociales y éstos por las orientaciones teóricas generales formuladas en el seno de la filosofía se podría considerar la hipótesis de que, si se logra demostrar que la relación de estas orientaciones es limitada en su necesidad interna (epígrafe 1), pudiera acotarse la variabilidad de las teorías sociológicas y, a partir de esta restricción y de la exposición de una nómina paradigmática (epígrafe 2), extraer conclusiones sobre la educación y el final de la modernidad (epígrafe 3) a resguardo del relativismo.

De la reiteración de las orientaciones generales teóricas da cuenta la historia de la filosofía –y más adelante, la de la sociología. La razón de ello se podría encontrar en su misma génesis. La filosofía surge con la progresiva autonomización de tres pretensiones de validez –sobre lo bello o lo perfecto, lo bueno y lo verdadero– de un núcleo mítico originario, dinámica que parecería reposar en la pluralidad de funciones lingüísticas (tesis A) y produciría la diversidad de la filosofía sistemática como lugarteniente de los procesos de racionalización (tesis B).

Sin que suponga una demostración, la tesis A parece avalada por la analogía, destacada por J. Habermas (1981 I: 48 y 384), entre aquellas pretensiones de validez, los elementos de la argumentación, las disciplinas filológicas clásicas, las funciones lingüísticas (Bühler) e, incluso, los tipos de actos de habla (Austin), como se resume en la tabla siguiente.

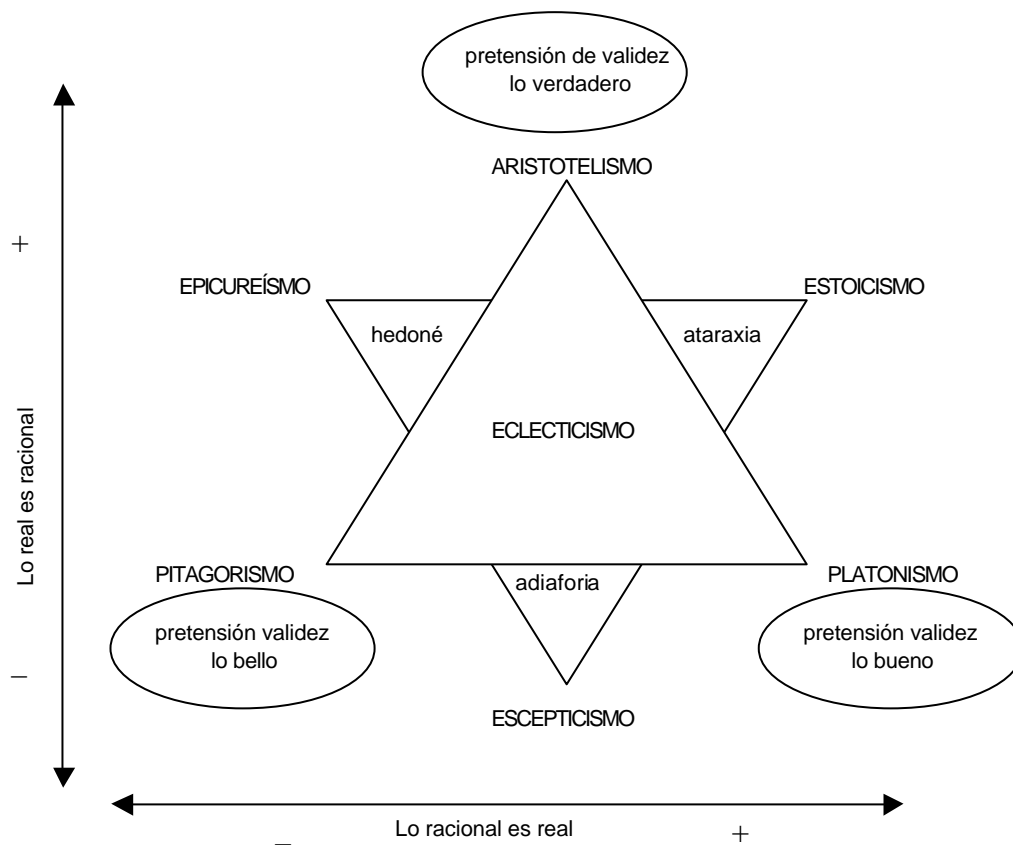
| Pretensión de validez | Elemento de la argumentación                   | Disciplina filológica clásica | Función lingüística                                   | Actos de habla  |
|-----------------------|--|-------------------------------|---|-----------------|
| lo bello              | Argumentación como proceso                     | Retórica                      | Expresiva (lenguaje como síntoma – <i>indicium</i> –) | ilocucionario   |
| lo bueno              | Procedimientos pragmáticos de la argumentación | Dialéctica                    | Adaptativa (lenguaje como señal)                      | perlocucionario |
| lo verdadero          | Producto de la argumentación                   | Lógica                        | Cognitiva (lenguaje como símbolo)                     | locucionario    |

Esa analogía, que se podría ampliar también a la determinación de los intereses de la razón de Kant y la triplicidad de sus *Críticas*, se desplegaría en una pluralidad de «mundos» –que no preexistirían a ella, al contrario de lo que parece sugerir Habermas (1981 I: 48)–, a saber, el interno o subjetivo, el social y el objetivo, cuyas fronteras estarían trazadas por la lógica desde la definición de la falacia naturalista, esto es, de la imposibilidad de transitar de enunciados descriptivos –sobre el «mundo» objetivo– a enunciados normativos, referidos a lo bueno (D. Hume) o a lo bello (G. Moore) –esto es, que versen sobre los «mundos» social o subjetivo.

La tesis B ha sido defendida también, entre otros, por el mismo Habermas (1983: 9-28). Aunque tampoco nos detendremos en ella, la fricción entre la tesis A y la B explicaría el denominado –generalmente– problema de la metafísica, precisamente como la tensión entre los intentos reconstructivos y la pluralidad sistemática.

A partir de este esquema se pueden conceptualizar los sistemas filosóficos como los intentos de reconstruir la unidad –mítica– desde orientaciones basadas en pretensiones paulatinamente autonomizadas, como sería el caso clásico del pitagorismo –a partir de lo bello–, del platonismo –de lo bueno– y del aristotelismo –de lo verdadero. Intentos cada vez más difíciles precisamente por el proceso de racionalización de las pretensiones de validez en discursos autónomos. Pero además, la percepción de crisis epocales animaría cíclicamente orientaciones contrapuestas, fundamentadas en actitudes de negación de aquellas pretensiones y las doctrinas que sirvieron a su autonomización. Es el caso de la imperturbabilidad (*ataraxia*) respecto del pitagorismo, el placer (*hedoné*) a propósito del platonismo y la indiferencia (*adialforia*) respecto del aristotelismo, que fundamentarían respectivamente los desarrollos del estoicismo, el epicureísmo y el escepticismo, a los que hay que añadir el eclecticismo siempre posible. Se originaría así la nómina de siete orientaciones generales, definidas clásicamente por otros tantos sistemas filosóficos, que encontramos ya perfectamente definidos en el período helenístico (Mondolfo 1980).

La figura siguiente nos permite no sólo representar las oposiciones y semejanzas entre las orientaciones generales sobre el cambio de época, sino también ordenarlas a partir del doble criterio de la racionalidad de lo real y la realidad de lo racional, cuya doble identidad resulta un tópico del idealismo hegeliano (Hegel 1969, VII: 24).



## 2. Orientaciones teóricas, teorías sociológicas y educativas

Se exponen a continuación las teorías sociológicas y educativas relacionadas con las diversas orientaciones.

[1] Platonismo.— Al hilo de las teorías del contrato social, la Ilustración europea y, en particular, J. J. Rousseau representan la educación como un dispositivo de desnaturalización y renaturalización de las jóvenes generaciones, cuyo fundamento es una particular dialéctica de las nociones de sociedad y naturaleza ubicada plenamente en la tradición platónica, y que sería aceptada por los Estados

postrevolucionarios. En esta matriz, en la que socialización y educación se desarrollan como hermanas siamesas, se ubican no sólo la amplia nómina de versiones del naturalismo pedagógico, sino también la teoría de la educación como socialización o integración (E. Durkheim) y la teoría de la socialización como aprendizaje o interiorización (T. Parsons). También la teoría de la acción comunicativa de Habermas se podría incluir en esta tradición. Según éste (Habermas 1981 trad. II: 563 ss.), entre las condiciones de partida del proceso de modernización figura una profunda racionalización del mundo de la vida, que conduce a una institucionalización de principios de organización –dinero y poder– en subsistemas complementarios. Los desequilibrios sistémicos se manifiestan como crisis cuando los rendimientos de la Economía y el Estado quedan por debajo del nivel de aspiración establecido y menoscaban la reproducción simbólica del mundo de vida. Si para interceptar estas crisis de control –y es muy importante esta conceptualización como veremos más adelante– se recurre a los recursos del mundo de la vida, se generan una serie de «patologías», donde los procesos de reproducción se convierten en ámbitos donde se produce la perturbación. Para el tema de este texto es preciso subrayar que entre las patologías que se producirían en caso de perturbaciones de la reproducción está la «crisis de orientación y crisis educativa». Retornamos a la ecuación entre educación y socialización aunque por una vía inversa: la crisis de socialización determina crisis educativa. En cualquier caso, el modelo parece representar una dinámica de tendencias no irresistibles. La crisis se desencadena por rendimientos bajos –es decir, de manera contingente– y de ella derivan patologías que se añaden a la crisis de control. Dicho a la manera de Marx en el libro III de *El capital*: hay tendencias y contratendencias a la crisis. Y ésta es una diferencia no sólo con las versiones más pesimistas de la primera generación de la Escuela de Fráncfort, sino también con las teorías del riesgo que se comentarán más adelante.

Siguiendo la teoría de Habermas encontramos las aportaciones de A. Wellmer y A. Honneth. La pretensión de éste, por ejemplo, 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 Honneth 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. 20-21).

Entre las últimas versiones de esta tradición platónica podemos reseñar la teoría del poder constituyente y la crítica de la razón imperialista de A. Negri (1999) y de la razón indolente de B. de S. Santos. La «experiencia» que Santos (2003) reclama para alcanzar una ciencia postnormal es una paradójica traducción del saber del sujeto antitético, definido precisamente por su adscripción a cosmovisiones dualistas. En definitiva, el pasaje del retorno del esclavo platónico a la caverna comentado enciclopédicamente (Santos 2005). El vínculo mayéutico entre moralidad y conocimiento, por el corrimiento al idealismo que determina, resulta inexpugnable para los argumentos realistas, entre los que la constatación de la reproducción de las desigualdades sociales que opera el sistema educativo, ya enunciada por P. Bourdieu y J. C. Passeron (1970; una cierta revisión en Bourdieu ed., 2003; véase también Morrow & Torres 2003), no resulta la menos importante. Es más bien el esfuerzo sísifico de sobreponerse a la derrota mediante el saber y destilar éste de aquella experiencia, siguiendo el modelo de Platón, el que resulta insostenible. Por ello, como sugiere la figura anterior, sólo cabe desenganchar el conocimiento de la moralidad apelando a la imperturbabilidad (tránsito a [2]) o a la indiferencia (tránsito a [3]).

[2] Estoicismo.— El estoicismo pretende, como decía Séneca (1943; IV, xix, 2), «oponer el ánimo a las injurias», lo que consolida el ideal de sabio imperturbable – que se toma las cosas «con filosofía». Una teoría de la naturaleza y de la sociedad que sigue esta orientación es la llamada «hipótesis Gaia», de J. Lovelock y L. Margulis (Lovelock 1979; 1988 y 1991). El planeta Tierra se formó hace 4.500 millones de años; desde hace 3.000 millones, con la colonización de las bacterias, se puede entender como un macroorganismo (Gaia) que se autorregula mediante los organismos que habitan en su superficie. Para superar su precario estado de salud actual probablemente se libre de la «plaga» humana. Frente a la «sabia» naturaleza sólo nos cabe asumir el precepto estoico de la armonía (Lovelock 1991: 186), esto es, la aceptación de la «necesidad». El desarrollo de las tecnologías de la información ha permitido revisar el ideal de sabio, que P. Lévy entiende como una inteligencia colectiva o como una cibercultura (Lévy 1998a y 1998b). Es previsible que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y en particular internet, animarán más desarrollos teóricos en esta dirección.

[3] Escepticismo.– La transición entre el estoicismo y el escepticismo ya fue descrita en la *Fenomenología del espíritu* de G. W. F. Hegel (1969, III: 157 ss.). Según éste, el estoicismo es «la libertad de la autoconciencia» (*ibid.*, 157), y «el escepticismo es la realización de aquello que en el estoicismo era solamente el concepto» (*ibid.*, 159), lo que viene a significar, en definitiva, la liberación de la necesidad, esto es, la indiferencia. El conjunto de teorías sociológicas animadas por la comprensión de la complejidad, entre las que destaca la de N. Luhmann, concluye paradójicamente en una cierta indiferencia. No otra es la crítica de Habermas, sobre la comprensión de Luhmann de la tecnificación de la vida humana como exoneración y no como colonización (Habermas & Luhmann 1971, Habermas 1981). Por ello, los escritos de Luhmann y K. E. Schorr sobre el déficit tecnológico de la educación o los intentos de definir la reducción del riesgo de los sistemas mediante dinámicas de autoorganización e información incorporando nociones de las ciencias naturales (H. Maturana y F. Valera), que reclaman siempre una observación de grado superior, se dirían, en definitiva, posiciones características de los desplazamientos escépticos. En el artículo «Socialización y educación» (dos versiones: 1998: 245-256 y 2002: 48-81), Luhmann intenta, utilizando la noción de sistemas autorreferenciales, distinguir entre socialización y educación, lo que puede entenderse como una crítica implícita al planteamiento sociológico-educativo de Durkheim y, en general, a los de las orientaciones [1] y [2]. Los sistemas psíquicos y los sistemas sociales son sistemas autorreferenciales, que realizan su propia autorreproducción sobre la base de un tejido cerrado de operaciones recursivas; en el primer caso el modo operativo es la conciencia y en el segundo la comunicación (Luhmann 1998: 246). En el proceso se forman expectativas que regulan qué acontecimientos son posibles para el sistema. La educación se define más bien como la preparación de este proceso.

La naturalización del riesgo que opera la teoría de Luhmann, se vuelve en contra de la argumentación de A. Nassehi, para quien la la globalización no es más que una dinamización e intensificación de los procesos sociales en el contexto global, que instaura en lugar del proyecto de la modernidad el de la globalidad, sin que se disponga –a diferencia de U. Beck– de un criterio de demarcación. En el caso de las teorías de la complejidad de E. Morin, su caracterización de los saberes pertinentes para la escuela (Morin 2001, 2003 y 2004), a caballo entre el estoicismo y el escepticismo, desconsidera que nunca éstos determinaron el dispositivo de renaturalización y desnaturalización ingeniado por Rousseau. Aunque esa nueva

proyección de la ilusión de la *universitas* no parece escapar a las críticas a la reproducción de los mecanismos de la distinción social, permite intuir el tránsito a la siguiente orientación ([4]), en términos de reformulación de la cultura (Harvey 1989; Lash 1999).

[4] Pitagorismo.– De la orientación altamente heterogénea que se conoce como pitagorismo, destacaremos aquí su oposición al estoicismo. El sabio no se enroca en su imperturbabilidad, sino que se afana por percibir la armonía que todo lo constituye. Su alienación acentúa la dialéctica entre lo exotérico y lo esotérico. Por ello, vestigios del pitagorismo se perciben en discursos tan diferentes como la teoría de las cuerdas de las partículas subatómicas, las doctrinas «herméticas» y las paranoias criptocráticas o las reflexiones sobre el arte de vanguardia; y, por esta vía, se concluye, paradójicamente, en la disolución de las certezas del postmodernismo. La ambigüedad de la noción de cultura, contrapuesta a la pretensión de validez de la verdad tal como fue desarrollada por el aristotelismo, sirve de puente hacia el escepticismo –y en ello se fundamenta la crítica postmodernista– o hacia el platonismo –con una recuperación de lo ético. En este último caso, el recurso a A. Gramsci ha sido habitual en autores como R. Williams y otros procedentes de los Estudios Culturales. La noción de «cultura civil» (Alheit 1994) deriva de ese horizonte y se vincula con lo biográfico (Alheit et al. 1998) en tránsito a la orientación [5].

[5] Epicureísmo.– También el epicureísmo es heterogéneo. En la ciencia de la naturaleza, Prigogine y Stengers (1986) han replanteado la hipótesis del *clinamen* de Epicuro, el momento de imprevisibilidad que se opone al determinismo. Según ellos, los procesos irreversibles de la naturaleza –asociados a la flecha del tiempo cosmológico, determinada por la segunda ley de la termodinámica, a saber, la ley de la entropía– son tan «reales» como los procesos reversibles –descritos por las leyes tradicionales de la física–, desempeñan un papel «constructivo» en la naturaleza y plantean una reformulación de la dinámica. Por cierto que la desconsideración de este tema –el *clinamen* de Epicuro– en las *Lecciones de historia de la filosofía* de Hegel fue el tema de la disertación doctoral de Karl Marx, en la tradición del hegelianismo de izquierda. Aunque tal vez sin advertir el precedente marxiano, I. Wallerstein recupera este tópico, destacando que la crítica de Prigogine y Stengers a la distinción

entre sociedad y naturaleza produce un cierto «reencantamiento del mundo» (cit. Teodoro 2003: 20). Prigogine (1997), que reclama también un cierto escepticismo, ha continuado esa teorización criticando la interpretación probabilística de la ley de la entropía, un teorema de Boltzmann que ya había sido duramente cuestionado por Nicholas Georgescu-Roegen (1971) en sus derivaciones para la economía.

Disponemos de diversas actualizaciones de la ética epicúrea, al hilo de la crisis de la modernidad y el tránsito a la postmodernidad. Así, por ejemplo, Habermas atribuye a D. Bell (cit. 1976) la tesis de la relación entre el arte de vanguardia – anteriormente vinculado con el pitagorismo– y la extensión del epicureísmo: «El arte de vanguardia penetra en las orientaciones axiológicas de la vida cotidiana e infecta el mundo vital con el carácter del modernismo. Éste es el gran seductor que hace que impere el principio de la autorrealización ilimitada, la exigencia de experiencias propias auténticas, el subjetivismo de una sensibilidad encendida y con ello libera los motivos hedonistas que son inconciliables con la disciplina de la vida profesional y, sobre todo, con los fundamentos morales de una vida con objetivos racionales.» (Habermas 1994: 269-271). También G. Lipovetsky ha reiterado aquella orientación. Según él, en nuestra sociedad se cumple una tendencia secular que describe como personalización, entendida como predominio del individualismo hedonista y narcisista (Lipovetsky 1993). En esta «era del vacío» acontece una desubstancialización, que aumenta el sentimiento de inseguridad de los individuos, que está vinculada con el «crepúsculo del deber» (Lipovetsky 1994) y también con un mantenimiento de los estereotipos y las diferencias en razón del género (Lipovetsky 1999).

En general, el epicureísmo no rompe la ecuación entre conocimiento y moralidad –como el estoicismo o el escepticismo; simplemente, la desinstala de lo universal para radicarla en lo particular, con lo que cierra el paso a la dualidad ontológica propia del platonismo –y, por ello, las teologías cargan contra el hedonismo. La radicación en lo particular se ha desarrollado en las teorías educativas sobre el «aprendizaje biográfico» de Winfried Maroztki o Peter Alheit (Alheit et al. 1998), ya comentado.

[6] Aristotelismo.– El mismo Beck ha definido su teoría sociológica con el concepto «realismo cosmopolita», de claras connotaciones aristotélicas. A tal teoría se llega mediante una elaboración en tres etapas, cuyo desarrolló interno ha sido dramáticamente contrapunteado por otros tantos acontecimientos históricos:

Chernóbil, la caída del Muro y el 11-S (el 11-M, el 7-J...). En una primera etapa, Beck describe la sociedad del riesgo objetivo, cuya irresponsabilidad organizada nos aboca a una nueva modernidad (Beck 1986 y 1988), y cuyo tránsito –por lo ineludible del riesgo– aporta reflexividad (Beck; Giddens; Lash 1995). En una segunda etapa, se analizan los efectos de esta reflexividad: recuperación (subpolítica) del sentido de lo político (Beck, ed., 1991 y 1995), precarización del trabajo (Beck 1999a), normalización de las formas anormales de las relaciones personales (Beck & Beck-Gernsheim 1990; Beck, ed., 1997) u otras manifestaciones del proceso de individualización (Beck & Beck-Gernsheim 2000). En definitiva: la sociedad de riesgo se torna global (Beck 1999b, 1997). La teoría sociológica en estas dos etapas tiene implicaciones educativas. Al considerar la destradicionalización de las formas de vida y, por tanto, la individualización de la desigualdad social que acaece en la sociedad del riesgo, Beck describe la disolución del fundamento de significado del sistema educativo. La escuela resulta una «estación fantasma» por la que ya no circulan trenes (1986: 237-238). Cuando Beck enuncia las respuestas a la globalización indica que una de ellas ha de ser «reorientación de la política educativa»; lo que requiere, afirma Beck citando a Michael Brater: «la formación del propio yo como centro de orientación y acción», aprender a «dirigir la propia vida a partir de uno mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación» (Beck 1997: 230-232; donde cita un artículo que posteriormente compila en Beck, ed. 1997: 153), lo que se articula con la analítica del riesgo. Se trata de determinar «qué habilidades, qué cualificaciones necesita uno para poder organizar la propia vida bajo estas condiciones de inseguridad y cómo podemos organizarnos y comprometernos políticamente bajo estas condiciones de inseguridad; y cómo podemos hacer esto, no sólo transmitirlo del profesor al alumno, sino también practicarlo en forma participativa y activa» (Beck 1999c). Para el mencionado Brater, el proceso de individualización abre una serie de inquietantes interrogantes para las instituciones educativas, que tienen que proporcionar una orientación a los sujetos. Ello implica, según Brater, acompañar el encuentro del yo, hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración y formar las capacidades necesarias para la acción autónoma (en Beck ed., 1997, trad. 144-150). Los presupuestos metódicos precisos serían: la pedagogía formal, la reconceptualización del aprendizaje como experimentación y descubrimiento autónomos, y su ubicación en situaciones de acción lo más cercanas posibles a la vida (*ibid.* 154-160).

La reciente trilogía sobre el realismo cosmopolita (Beck 2002; 2004; Beck & Grande 2004, a la que hay que añadir Beck & Lau 2004) trata respectivamente de poner en cuestión la legitimidad del dominio en las condiciones de interdependencia global, de plantear los fundamentos de una ilustración cosmopolita y de ejemplificar estos fundamentos mediante la noción de una Europa cosmopolita, un proyecto de integración altamente complejo y extremadamente diferenciado. Se trata de una tercera fase en la consideración de la globalización: negación –*versus* el platonismo, podríamos añadir–, precisión conceptual e investigación empírica (p. ej. Beck 1997) y, en tercer lugar, giro epistemológico. Este giro viene reclamado porque el «punto de vista nacional» ha sido «desencantado, desontologizado, historizado, desnudado de su necesidad interna». Emerge el cosmopolitismo, que también presenta diversas formas: el cosmopolitismo normativo o filosófico –que defiende la armonía más allá de las fronteras culturales o nacionales–, el cosmopolitismo analítico-empírico –la perspectiva descriptivo-analítica de las ciencias sociales– o el cosmopolitismo «realmente existente» –la cosmopolitización de la realidad–, fruto de la emigración de una idea de la razón a la realidad –otro alegato aristotélico, que se tiene que distinguir tajantemente de la etiqueta de neoaristotelismo que aplica Habermas a los «viejos conservadores» como Hans Jonas o Robert Spaemann (Habermas 1994: 282). Las consecuencias educativas del cosmopolitismo se advierten en la «europeización» de las ideas y los contenidos, como muestran los estudios de Soysal (2002) y Popp (2004), citados por Beck y Grande (2004: 163 ss.), y el incremento de la movilidad educativa. De cualquier modo, si la escuela desatiende el progreso del cosmopolitismo, podría quedar reducida a una institución social «zombie» (Hernández 2002; 2004).

[7] Eclecticismo.– En cierto sentido, las teorías sociológicas de Z. Bauman (2003; 2004) y, más patentemente, A. Giddens podrían ser definida como una aproximación ecléctica a la crisis de la época. Por un lado, Giddens intenta superar la división habitual en la tradición sociológica entre la acción y la estructura, mediante una teoría de la estructuración, que consiste en «la articulación de relaciones sociales por un tiempo y un espacio, en virtud de la dualidad de la estructura» (Giddens 1995a: 396); por otro, pretende superar las interpretaciones monodimensionales en las dinámicas de transformación hacia la postmodernidad, que Giddens interpreta con la metáfora del «juggernaut» que amenaza con desbocarse y destrozarnos (Giddens

1997: 139). La fenomenología de la «modernidad radicalizada» incorpora elementos de las diversas orientaciones expuestas anteriormente como marcos de experiencia dialécticamente relacionados: a) desplazamientos y reanclaje: la intersección de la familiaridad con la extrañeza; b) intimidad e impersonalidad: la intersección de la confianza personal con los lazos impersonales; c) habilidad experta y reapropiación: la intersección de los sistemas abstractos con el conocimiento cotidiano; d) privacidad y compromiso: la intersección pragmática con el activismo. Por ello, concluye Giddens (1995b: 23), «El mundo de la modernidad reciente [...] es un mundo lleno de riesgos y peligros, en el cual se aplica de manera particular la palabra “crisis”, no sólo como una interrupción, sino como un estado de cosas más o menos continuo. Pero que también se introduce profundamente en el corazón de la identidad del yo y de los sentimientos personales.»

Chris Shilling (1993: 108), editor de *Sociology of Education Abstracts*, apunta a las consecuencias educativas del eclecticismo de Giddens con el texto siguiente: «La modernidad trajo consigo un período de cambio rápido y la promesa de control. En contraste con ello, la “alta modernidad” es un “mundo desbocado”, aparentemente fuera de control [...]. Las consecuencias de la alta modernidad [...] tienen el efecto de introducir una duda radical acerca de cuáles son los objetivos exactos que debería alcanzar la educación. Esas consecuencias también cuestionan si los sistemas educativos tienen capacidad para ser plenamente controlados, o para conseguir el cambio social planeado con un cierto grado de exactitud.»

### **3. Conclusiones**

En el epígrafe anterior se ha ejemplificado mediante teorías sociológicas y de la educación la serie de orientaciones generales, cuya génesis se había justificado en el epígrafe primero. Tal vez se podría cuestionar la idoneidad de alguna de las teorías mostradas para representar una cierta orientación; pero esta crítica no afecta a la demostración de la tesis fundamental, a saber que la cartografía se despliega sobre coordenadas bien establecidas. Se han glosado brevemente las oposiciones y transiciones entre las distintas orientaciones, tanto en el caso de las teorías

sociológicas como en en las educativas. De esta glosa se pueden extraer dos conclusiones.

La primera es que en torno a las distintas teorías que sustentan pretensiones de validez diferentes se tensan, podríamos decir, tres arcos teóricos, cuya relación con la educación se podría expresar con nociones distintas. Así:

a) Las teorías de la educación vinculadas con el arco de las orientaciones teóricas [1], [2] y [3] entienden la educación básicamente como adquisición de un conocimiento que determina un avance moral.

b) Las teorías de la educación vinculadas con el arco de las orientaciones teóricas [3], [4] y [5] asocian la educación como un proceso de culturalización.

c) Las teorías de la educación vinculadas con el arco de las orientaciones teóricas [5], [6] y [2] entienden la educación como un proceso de cientifización.

La educación-moralización, la educación-culturalización y la educación-cientifización son tres nociones divergentes por la propia lógica de las orientaciones que las sustentan, hasta el punto que podría parecer un abuso teórico presentarlas como modalidades de un mismo concepto. El mismo Rousseau introdujo una crítica semejante, a propósito de ciertas orientaciones teológicas coetáneas, en en el lib. IV, cap. VIII de *El contrato social*: «Cunde en nuestros días una erudición no poco ridícula que sostiene la identidad de los dioses de las diversas naciones; como si Moloch, Saturno y Cronos pudieran ser el mismo dios; como si el Baal de los fenicios, el Zeus de los griegos y el Júpiter de los latinos pudieran ser el mismo; como si pudiese haber algo de común en unos seres quiméricos que llevan nombres diferentes.» (Rousseau 1996: 141).

La segunda conclusión se refiere a la divergencia de las nociones que tensa cada arco teórico. Cualquier posibilidad de síntesis tiene que ser tildada de eclecticismo por cuanto cada orientación escinde precisamente las orientaciones contrapuestas.

a) La teoría sociológica de orientación platónica –en el sentido que se le ha dado aquí y en cuanto eje del primer arco teórico enunciado–, al desarrollarse sobre la distinción entre los recursos del mundo de vida y los rendimientos de los subsistemas objeto de racionalización –entre los que se encuentra la ciencia moderna–, ahonda precisamente la escisión entre la cultura y la ciencia, y por ende, tiende a separar la educación-culturalización y la educación-cientifización.

b) La teoría sociológica de orientación pitagórica –y su articulación en el correspondiente arco teórico con el escepticismo y el epicureísmo–, en tanto que recupera como «discurso» no sólo la polisemia de la noción de «ideología» sino también el abanico de sus posibilidades funcionales, anima la separación entre la educación-cientifización y la educación-moralización.

c) La teoría de orientación aristotélica –en el sentido dado aquí al término–, desarrolla una noción de riesgo que cuestiona la escisión naturaleza-sociedad, que alimentaba la matriz rousseauiana, y una noción de lo cosmopolita que pone en cuestión la dialéctica local-global que sustenta el concepto de cultura. Con esta doble crítica, acentúa las diferencias entre la educación-moralización y la educación-culturalización.

En definitiva, pues, cuando la modernidad ha tocado a su fin, no parece viable un ejercicio como el que pretendió hace medio siglo la filosofía analítica de la educación, a saber, deslindar definitivamente el abanico de nociones relacionado con la educación, máxime cuando las teorizaciones transitan por orientaciones seculares, que parecen tener un fundamento subyacente en términos de pretensiones, actitudes, funciones lingüísticas, etc. Dicho con otras palabras: la cuestión inicial de este artículo –¿Qué tienen que decir sobre la educación las teorías sociológicas que tratan del final de la modernidad?– no ha obtenido una contestación directa en las páginas precedentes, sino más bien una respuesta indirecta: las teorías sociológicas que versan sobre el final de la modernidad hablan tres nociones diferentes y diferenciadas de educación –educación-moralización, educación-culturalización y educación-cientifización– y ello no por una falta de rigor teórico, sino precisamente por su orientación según teorías sociológicas, orientaciones filosóficas y, en definitiva, pretensiones de validez diversas. Sin esa cartografía básica, muchos excursos pueden perderse en «una erudición no poco ridícula».

### **Bibliografía citada**

ALHEIT, P. (1994): *Zivil Kultur*, Fráncfort, Campus.

- et al. (1998): *Biographie und Leib*, Giessen, Psychosozial.
- BAUMAN, Z. (2003): *La globalización. Consecuencias humanas*, 2ª ed., reimpr., México, Fondo de cultura económica.
- (2004): *La sociedad sitiada*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica (ed. orig. 2002).
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Fráncfort, Suhrkamp.
- (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*, Fráncfort, Suhrkamp.
- (1995): *Die feindlose Demokratie*, Reclam, Stuttgart.
- (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*, Fráncfort, Suhrkamp.
- (1999a): *Schöne neue Arbeitswelt*, Fráncfort, Campus.
- (1999b): *World Risk Society*, Londres, Polity Press; Blackwell.
- (1999c): «La sociedad de riesgo y los jóvenes», intervención en [www.interjoven.cl](http://www.interjoven.cl).
- (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*, Fráncfort, Suhrkamp.
- (2004): *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden*, Fráncfort, Suhrkamp.
- , ed. (1991): *Politik in der Risikogesellschaft*, Fráncfort, Suhrkamp; trad. *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*, Barcelona, El Roure.
- (1997): *Kinder der Freiheit*, Fráncfort, Suhrkamp; trad. *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, FCE de Argentina, 1999.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Fráncfort, Suhrkamp.
- (2000): *Individualization*, Londres, Sage.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1995): *Reflexive Modernization. Politics. Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Londres, Polity Press-Blackwell Publishers Ltd.
- BECK, U.; GRANDE, E. (2004): *Kosmopolitische Europa*, Fráncfort, Suhrkamp.
- BECK, U.; LAU, Ch. (ed.) (2004): *Entgrenzung und Entscheidung*, Fráncfort, Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. (ed.) (1993): *La misère du monde*, Éd. du Seuil, París.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Éditions de Minuit.
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas (1971): *The Entropy Law and the Economic Process*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- GIDDENS, A. (1995a): *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1995b): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.
- (1997): *Consecuencias de la modernidad [1990]*, Madrid, Alianza, reed.
- HABERMAS, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vols., Fráncfort, Suhrkamp; trad. cast. Madrid, Taurus, 1988, 2 vols.
- (1983): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Fráncfort, Suhrkamp.
- (1994): *Ensayos políticos*, Barcelona, Península, 2ª ed.
- HABERMAS, J.; LUHMANN, N. (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?*, Fráncfort, Suhrkamp.

- HARVEY, A. (1989): *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Conditions of Cultural Change*, Cambridge.
- HEGEL, G. W. F. (1969): *Theorie Werkausgabe*, 20 vols., ed. Eva Moldenhauer y Karl Markus Michel, Fráncfort, Suhrkamp.
- HERNÁNDEZ, F. J. (2002): *L'escola zombie*, Alzira, Germania.
- (2004): *Crítica de l'escola zombie*, Alzira, Germania.
- HONNETH, A. (1994): *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*, Fráncfort, Fischer; trad. cat., València, Tàndem, 1999.
- LASH, S. (1999): *Another Modernity. A different Rationality*, Oxford, Blackwell.
- LÉVY, P. (1998a): *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona, Paidós.
- (1998b): *Cyberculture, rapport au Conseil de l'Europe*, París, Odile Jacob.
- LIPOVETSKY, G. (1993): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama.
- (1999): *La tercera mujer*, Barcelona, Anagrama.
- LOVELOCK, J. E. (1979): *Gaia: a New Look at Life on Earth*, Oxford, University Press.
- (1988): *The Ages of Gaia. A biography of our Living Earth*, Oxford, University Press.
- (1991): *Gaia. Una ciencia para curar el planeta*, Barcelona, Oasis.
- LUHMANN, N. (1998) «Socialización y educación» [1987], en J. BERIAIN; J. M. GARCÍA BLANCO (ed.): *N. Luhmann: Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Madrid, Trotta.
- (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Fráncfort, Suhrkamp.
- MONDOLFO, R. (1980): *Historia del pensamiento antiguo*, 2 vols., Buenos Aires, Losada.
- MORIN, E. (2001): *La mente bien organizada*, Barcelona, Seix-Barral
- (2003): *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- (2004): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. (2004): *Teoría crítica y educación. Una crítica de las teorías de la reproducción social y cultural*, Madrid, Ediciones Popular.
- NEGRI, T. (1994): *Poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*, Madrid, Libertarias-Prodhufi.
- POPP, S. (2004): «Auf dem Weg zu einem europäischen "Geschichtsbild". Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons», en *Aus Politik und Zeitgeschichte*, volumen 7-8: 23-31. (cit. BECK;GRANDE 2004).
- PRIGOGINE, I. (1997): *El fin de las certidumbres*, Madrid, Taurus.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. (1986): *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, 2ª ed., París, Gallimard.
- ROUSSEAU, J. J. (1996): *Du contrat social. Discourse sur l'origine et les fonements de l'inégalité*, París, Booking.
- SANTOS, B. de S. (2003): *Crítica de la razón indolente*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2005): *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*, Rio de Janeiro, Civilização

brasileira, 5 vols.

SHILLING, C. (1993): «The demise of sociology of education in Britain?», *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1).

SENECA, L. A. (1943): *Tratados morales*, Madrid, Espasa-Calpe.

SOYSAL, Y. N.: «Locating Europe», en *Europe Societies* 4/3: 265-284 (cit. BECK;GRANDE 2004).

TEODORO, A. (2003): *Globalização e educação. Política educacionais e novos modos de governação*, Porto, Afrontamento.