

Reconstrucción de una concepción de educación como formación de la ciudadanía desde el mundo de la vida

Autor:

Díaz, Andrea A.

Tutor:

Cenci, Angelo A.

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

Reconstrucción de una concepción
de educación como formación de la
ciudadanía desde el mundo de la vida.

Buenos Aires, 2014

Presentada por: Andrea A. Díaz
Director: Prof. Dr. Angelo A. Cenci
Co-Director: Prof. Dra. Margarita R. Sgró





UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

RECONSTRUCCIÓN DE UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN
DE LA CIUDADANÍA DESDE EL MUNDO DE LA VIDA.

Presentada por: Andrea A. Díaz

Director: Prof. Dr. Angelo A. Cenci

Co-Director: Prof. Dra. Margarita R. Sgró

Buenos Aires, 2014



"This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein."

Imagen de tapa: © Federico García Lorca, Perspectiva urbana con autorretrato. De *Poeta en Nueva York*.

*“Yo digo que mis ávidos amores, son fuertes y viven más que yo
son gigantes tenues como flores” (J. Fandermole).*

Nuevamente a mis Abuelos, porque todo tiene su raíz.

A Mami, Papi, Jano, Adri y Ana por compartir mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento sincero al Prof. Dr. Angelo Cenci por su orientación minuciosa y dedicada, y a la Prof. Dra. Margarita Sgró su lectura atenta y su estímulo constante.

Al Programa de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de modo particular al Dr. Carlos Cullen, quien obró como tutor de estudio de la Casa.

Esta tesis comenzó a gestarse en el marco de una beca doctoral sándwich del Programa Erasmus Mundus, *A Move on Education*, con estancia en la Universitat de València. Mi agradecimiento a la Comisión Europea, y de modo especial al Dr. Francisco Beltrán Llavador, quien actuando como tutor me brindó un espacio de estudio y debate, y facilitó infinidad de contactos. Su generosa amistad es parte de mi formación y de mi mundo de la vida.

Al Prof. Dr. Manuel Jiménez Redondo, quien escuchó pacientemente las primeras intuiciones sobre el tema de esta tesis. Su profundo conocimiento orientó mi lectura hacia pasajes de la obra de Habermas que fueron decisivos en mi argumentación.

Asimismo, agradezco a: Prof. Dra. Neus Campillo Iborra, Prof. Dr. Francesc Hernández i Dobon de la Universitat de València, al Prof. Dr. Domingo García Marzá y la Prof. Dra. Elsa González Esteban de la Universitat Jaume I, por recibirme en sus cursos y compartir inquietudes sobre el tema de esta tesis.

A mis amigos y colegas de fem-i-no, porque aún a la distancia hicieron menos solitario mi camino, compartiendo lecturas y su lucha por una “Escuela pública de todos y para todos”.

A la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, y de modo particular, a mis compañeras de cátedra.

Durante el tiempo de escritura se hizo intensa la memoria de mi escolaridad. Situada en un borde geográfico y cultural, la escuela primaria estructuró mi experiencia del mundo de la vida. Si este horizonte hoy es tematizado de este modo, es en gran parte gracias a la visibilidad que ella permitió y formó. Educando, sin saberlo al modo de Rousseau, la sensibilidad y la razón.

RESUMEN

El presente trabajo examina las posibilidades que el mundo de la vida ofrece como horizonte formativo donde anclar e interpretar la constitución de experiencias de ciudadanía democrática a través de la escuela. La función que el mundo de la vida cumple, mediado en la perspectiva habermasiana por la acción orientada al entendimiento, permitirá situar en el proceso de reproducción simbólica de la sociedad una concepción de formación capaz de dar cuenta de los complejos procesos de transmisión, integración y socialización que se llevan a cabo en la escuela como ámbito de acción especializado del mundo de la vida.

El análisis de la juridización del sistema de enseñanza que realiza Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa*, se configura como clave hermenéutica desde donde avanzar en una interpretación de la escuela como ámbito de construcción de experiencia de ciudadanía, situada como ámbito público en el mundo de la vida.

Por último, se esboza un balance de las posibilidades y límites que en términos de Teoría Crítica de educación ofrece el análisis realizado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO .1. EL MUNDO DE LA VIDA COMO HORIZONTE DE LA FORMACIÓN.	23
1 El concepto fenomenológico de mundo de la vida en la lectura de Habermas.....	24
2 El mundo de la vida desde una perspectiva pragmática: Teoría de la Acción Comunicativa.	27
2.1 El proceso de reproducción del mundo de la vida por medio de la acción orientada al entendimiento	28
2.2 El mundo de la vida como horizonte y contenido de la experiencia formativa.	32
2.2.1 Formación y experiencia.	35
2.2.2 El proceso de reproducción del mundo de la vida y la formación.	37
3 Patologías en el proceso de reproducción social: la colonización del mundo de la vida.	42
3.1 La colonización del mundo de la vida como patología.	43
3.2 La tesis sobre la juridización del sistema de enseñanza.	45
4 <i>Pedagogizar y democratizar</i> para descolonizar el sistema de enseñanza: ¿una vía para formar Ciudadanos?	50
CAPÍTULO 2. EL MUNDO DE LA VIDA COMO SUSTRATO DE LA FORMACIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA.	55
1. Colonización del mundo de la vida y esfera pública escolar: encrucijadas para la formación de la ciudadanía.	55
2. De la colonización a la constitución de la opinión pública: la importancia del mundo de la vida como horizonte de la cultura democrática.	57
2.1 Política deliberativa: un concepto procedimental de democracia.	62
2.2 Acción orientada al entendimiento y mundo de la vida: el espacio social del público en el Estado democrático de Derecho.	69
2.2.1 La sociedad civil y el espacio de la opinión pública en la teoría discursiva.	70
2.2.2 El mundo de la vida como sustrato de la formación de la opinión pública política: el reconocimiento como forma de sociación.	74
3. Formación de la ciudadanía: una vuelta al potencial emancipador del mundo de la vida.	78
CAPÍTULO 3. LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE ACCIÓN EN EL MUNDO DE LA VIDA.	85
1. La escuela como ámbito de acción inserto en el mundo de la vida.	88
1.1 La función de la escuela en el proceso de reproducción del mundo de la vida: reproducción cultural, integración social y socialización.	96
2. La escuela como ámbito público en el mundo de la vida: colonización versus formación de la ciudadanía.....	103

2.1	Lo público en la escuela: la disputa por la colonización del mundo de la vida.	104
2.2	Lo público como espacio social generado en la acción comunicativa.	107
3.	Escuela y experiencia formativa: reproducción y potenciales de emancipación en el mundo de la vida.....	113
CAPÍTULO 4. LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIA CIUDADANA.		119
Primera Parte: <i>La escuela como ámbito de construcción de experiencia ciudadana: alcances del planteo desde la perspectiva habermasiana.</i>		121
1.	La formación como sustrato normativo de la escuela.	121
1.1	La formación como sustento de la situación y del procedimiento pedagógico.	123
1.1.1	La situación como recorte del mundo de la vida.	124
1.1.2	El procedimiento pedagógico: reproducción, renovación y formación.	127
1.2	La constitución de experiencia de ciudadanía en la escuela: transmisión, comunicación y democratización.	128
2.	La escuela como ámbito de formación de experiencias de ciudadanía democrática por medio de la cooperación y el reconocimiento.	134
2.1	La escuela como ámbito formativo de acciones cooperativas mediadas por el entendimiento.....	135
2.1.1	La noción de cooperación en el marco de una teoría de la acción comunicativa.	135
2.1.2	Cooperación y sociación comunicativa.	139
2.2	La escuela como ámbito formativo de experiencias de reconocimiento intersubjetivo.	142
Segunda Parte: <i>La escuela como ámbito de construcción de experiencia ciudadana: aportes complementarios</i>		144
3.	Cooperación, reconocimiento y mundo de la vida: una reconsideración.....	144
3.1	La cooperación como regla constitutiva de lo social: la interdependencia mutua.	145
3.2.	La preeminencia del reconocimiento.	148
3.2.1	El reconocimiento primordial.	150
3.2.2	La percepción evaluativa como práctica de reconocimiento sedimentada en el mundo de la vida.	151
4.	Construcción de experiencia de ciudadanía democrática desde el mundo de la vida: desafíos para una Teoría Crítica de educación.	155
CONCLUSIONES.		161
BIBLIOGRAFÍA.....		169

“Ese potencial es algo a lo que cada generación ha de abrirse paso de nuevo, para que no se desmorone ese resto de autocomprensión intersubjetivamente compartida que ha de hacer posible el trato humano de unos con otros. Todos tienen que poder reconocerse en todo lo que lleva rostro humano. Mantener despierto y aclarar ese sentido de humanidad -no mediante un acceso directo, sino mediante esfuerzos teóricos discontinuos, que procedan por vía de rodeos- es ciertamente una tarea de la que los filósofos no pueden sentirse por completo dispensados, ni siquiera en consideración del peligro de hacerse acreedores al dudoso título de *mediadores de sentido*.” (Habermas, 1990:25).

“La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la Teoría de la Sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida.” (Habermas, 1987:525)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone recuperar, con el apoyo teórico de los textos de Jürgen Habermas, una interpretación de la educación que asuma el sentido moderno de la formación de la ciudadanía, al tiempo que sea capaz de dar cuenta de los desafíos teóricos y ético-políticos que presentan sociedades democráticas, complejas y plurales. Para ello, proponemos situar esta tarea en el proceso de reproducción del mundo de la vida, a fin de encontrar en este ámbito de interacción, nuevos horizontes desde donde plantear la relación entre ciudadanía y educación.

La formación ha sido un tema clásico de la pedagogía y de la filosofía. Inscribir lo educativo como cuestión práctica supone subrayar la espesura ética y política de esta acción, recuperando una tradición que se manifiesta a lo largo de la historia en los ideales pedagógicos de *Paideia*, *Humanitas* y *Bildung*. Si bien cada uno de ellos se inscribe en un contexto histórico-político particular, resaltando incluso elementos diferenciados, la literatura pedagógica ha convenido en trazar un recorrido compartido por ideales que se unifican en entender el sentido último de la educación como formación del hombre en la comunidad y el tiempo que habita¹.

La formación es el proceso por el cual el ser humano se construye a sí mismo, constituye su voluntad en el conflicto permanente entre sensibilidad y razón, entre individuo y sociedad (Goergen, 2009). En este sentido amplio de formar la subjetividad moral, la noción subsiste hasta mediados del S. XX, sobreviviendo de modo más claro en la hermenéutica, en grupos académicos vinculados a la filosofía de Levinas y Ricoeur², y en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire.

¹ Respecto a las particularidades, la *Paideia* tiene connotaciones éticas que no están presentes en la conquista de la autodeterminación que se expresa en la *Bildung* de los iluministas. En nuestro medio, este ordenamiento puede encontrarse en las presentaciones de Lorenzo Luzuriaga sobre historia de la educación.

² Cfr. los trabajos de Fernando Bárcena (UCM), Jorge Larrosa (UB) y Joan Carles Mèlich (UAB) en España. Desde un amplio marco teórico, la reflexión sobre la formación tiene una presencia destacada en la filosofía de la educación en Brasil, una muestra significativa puede observarse en las publicaciones de los seminarios que sobre formación y racionalidad se desarrollan en UPF. En nuestro medio, el tema de

El desarrollo fáctico de los saberes que estructuran el campo de las Ciencias de la Educación ha ido relegando, progresivamente, aquellas cuestiones teóricas de la educación que eran objeto de disciplinas como la pedagogía y la filosofía de la educación. No deja de ser sintomático, y llamativo, que cierta literatura pedagógica reserve la denominación de educación política y educación filosófica, para deslindar los momentos donde la educación adquiere un carácter normativo. Más que saturar el sentido de lo educativo, la paradoja expresa la distancia que las Ciencias de la Educación tomaron de la idea de formación y de su horizonte de comprensión.

Empero, también a la idea de formación, asentada en la ilustración del entendimiento, recibe los coletazos de la crítica a su fundamentación filosófica, en especial, por asentarse en la primacía de un pensamiento centrado en la conciencia representacional, que encuentra su autonomía en el juicio moral, y justifica su proyección formativa en tesis de filosofía de la historia.

Estas críticas, provenientes de tradiciones modernas pero también de aquellas que se distancian del horizonte normativo de la modernidad, colaboraron para que en el terreno de la teoría se redujeran aquellas concepciones normativas de lo educativo. Así, es común encontrar referencias donde la educación es una práctica social sujeta a tensiones políticas e ideológicas, una estrategia de gubernamentalidad y regulación de la población, que reflejan la complejidad de la sociedad de la que forma parte estructural, y a la que responde como instancia preferencial en su reproducción cultural.

Sin embargo, puede esconderse en esta conceptualización una restricción a la facticidad de lo que la educación es como campo sistémico complejo y sobredeterminado. Por el contrario, la función política que la educación asume en el sistema social no agota la espesura de su naturaleza práctica: la educación forma y al hacerlo opera la transformación de individuos en sujetos. En la formación media la complejidad de la práctica histórica, la que configura la subjetividad bajo las formas concretas de la identidad personal, la sociabilidad y la ciudadanía.

Este grado de problematización de lo educativo que contiene la idea de formación se torna inteligible desde el marco político social más amplio. Muestras de esta íntima relación

la formación no es particularmente estudiado en las ciencias de la educación. Una excepción puede encontrarse en los trabajos de Carlos Skliar (FLACSO). Sin duda, quien mantuvo estos temas en el debate académico en Argentina ha sido Carlos Cullen (UBA), con la particularidad de amalgamar en su reflexión tradiciones teóricas que van desde el Iluminismo, el idealismo hegeliano, la filosofía de la alteridad y el pensamiento latinoamericano. Véase Bárcena y Mèlich, 2000; Skliar y Larrosa, 2011; Cullen, 2004, 2007, 2012.

constituyen los planteos de Rousseau y Kant, y más tarde, de Durkheim y Dewey. En todos ellos, la educación es pensada como formadora de la ciudadanía, puesto que es el soberano el sostén del modo de vida, republicano y democrático, que inaugura la modernidad.

En un artículo reciente, Axel Honneth afirma que la relación entre educación y formación ciudadana que fue decisiva en los clásicos, ocupando la escuela un lugar destacado en la formación del espacio público democrático, ha sido descuidada por la filosofía política. Con esto, vuelve a colocar la relación entre teoría de la democracia y educación escolar en la agenda de problemas de la Teoría Crítica:

“Las razones que puedan ayudar a explicar el creciente desacoplamiento entre teoría de la democracia y teoría de la educación deben situarse, por consiguiente, en otro plano distinto al de la progresiva diferenciación de las distintas disciplinas; yo sospecho que en un plano conceptual mucho más profundo, situado allí donde se determina y sondea la medida en que la democracia puede influir sobre sí misma” (Honneth, 2013:381).

Este llamado de atención, que recuerda en parte aquello que Dewey denunciaba como la pérdida de fe en las fuerzas de la colectividad para direccionar la vida social³, revela en términos del presente trabajo, un cuestionamiento a las posibilidades que la escuela tiene, como ámbito público, de formar experiencia de ciudadanía democrática.

No obstante, se asiste al retorno del ciudadano como eje de un debate que convoca diversas tradiciones y nuevos problemas⁴, esto es también una invitación a recuperar en términos reconstructivos la vinculación entre educación y democracia. Sin embargo, esta ligadura no puede subsumirse a la preparación intelectual, a la transmisión unilateral de principios morales, sino a la habituación de una cultura asociacionista, al ejercicio comunicativo de asunción de perspectivas e iniciativas morales (cfr. Honneth, 2013).

Colocar nuevamente la formación en el debate educacional, obliga además a situarnos en el marco de sociedades complejas, donde coexisten pluralidad de ámbitos socializadores que direccionan la experiencia; cada uno de ellos particulariza la realización de

³ Cr. J. Dewey, *Liberalismo y acción social*, València, Edicions Alfons el Magnànim, 1996. También, *El público y sus problemas*, Madrid, Morata, 2004.

⁴ Cfr. W. Kymlicka, y W. Norman, El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *La Política*, Nº 3, octubre de 1997, p 5-39; C. Thiebaut, *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona, Paidós, 1998; García, y S. Lukes, (orgs.) *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid, Siglo XXI, 1999; O. Höffe, *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Bs. As, Katz, 2007.

intencionalidades no siempre explícitas, como influjo incidental, imposición de hábitos, valores, formas de interpretación y acción. Si bien la escuela es la institución social que asume de modo explícito, la formación, desde diversas perspectivas teóricas se viene detectando que el sistema escolar, al asumir cada vez más la lógica de la formación de competencias para el mundo del trabajo, se aleja del horizonte de sentido de la formación. En este registro de lectura podrían colocarse las tesis que denuncian patologías en el mundo de la vida, bajo la forma de juridización del sistema de enseñanza (Habermas, 1987b), y cómo la dinámica de las transformaciones sociales, especialmente de la economía, reobran negativamente sobre el sistema de educación, reduciéndolo a la formación de competencias (Flickinger, 2009). Con esto se pierde el sentido ético político de la educación y su forma peculiar de acción formativa.

Puesto que el trabajo que presentamos se enmarca en la perspectiva de Teoría Crítica habermasiana, las tendencias que muestran un desarrollo patológico de la reproducción del mundo de la vida en el ámbito escolar serán claves porque permitirán desentrañar e interpretar una concepción de formación que cumpla las condiciones que venimos anunciando.

Si la educación colabora, en distinta medida, con los procesos de reproducción del mundo de la vida que son la transmisión, la integración y la socialización, la juridización no solo representa una forma de intromisión sistémica que pone en riesgo la reproducción simbólica y la propia existencia del mundo de la vida como tal, sino que específicamente, resiente el modo en que la escuela debe colaborar con ese proceso de adquisición y renovación. En este sentido, la lógica colonizada que se expresa en la juridización de los sistemas de enseñanza, debe ser leída como contracara de su funcionamiento específico y originario. Lo que se afecta con la cosificación de las relaciones y procesos pedagógicos, es la forma en que la escuela realiza la transmisión y se vincula al horizonte mundo de la vida, desde el cual podría promover y legitimar modos de interacción social, y edificar formas de constitución de la personalidad.

El desafío de recuperar una concepción de formación es también una tarea ineludible a la que debe enfrentarse una Teoría Crítica de educación, porque es desde una concepción normativa que se interpreta e interviene sobre el presente. Al postular que la educación era una idea de perfección aún no encontrada en la experiencia, Kant buscaba en ella un criterio de crítica y de racionalidad. Recuperar el sentido normativo de lo educativo que expresa la noción de formación, permite acceder a dos tareas básicas: un diagnóstico crítico del presente socioeducativo, y un horizonte interpretativo desde donde mirar los potenciales de emancipación inscriptos en la propia práctica histórica, porque *“o ponto de vista crítico é*

aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” (Nobre, 2004:10).

No obstante, esta concepción normativa de educación debe reivindicar la tradición pedagógica de la formación al tiempo que asumir las críticas que se le realizaron. El desafío lo colocamos en términos de reconstrucción, en el sentido habermasiano, de una Teoría Crítica de educación que recupere el ideal de la formación. Esto supone volver reflexiva y críticamente sobre aquello que estructura simbólicamente la actualidad, interpretar lo que en él puede ser interpelado con un sentido emancipatorio, y así, expandir el horizonte de posibilidad de realización de ese presente. Una mirada interpretativa orientada por esta intencionalidad teórica, ética y política, puede arrojar nuevos sentidos, abrir perspectivas y lecturas críticas, porque *“Esses dois momentos característicos da Teoria Crítica têm sua unidade no princípio de que as orientações para a emancipação e o comportamento crítico que lhe corresponde encontram-se inscritos na dinâmica social do presente” (Nobre, 2004:53).*

El campo de la filosofía de la educación ha abordado el tema de la formación mayormente como eco del debate en torno a los modelos normativos de democracia, centrado en las nociones de ciudadanía como status y como práctica (Conill y Crocker, 2003; Cortina, 1997; Cortina, Escamez, García, López y Siurana, 1998; Cortina y Conill, 2001; Rubio Carracedo, 2000 y 2007) en el debate entre liberalismo y comunitarismo. En este sentido, la educación de la ciudadanía se estructura como formación de competencias ciudadanas, esto es, a partir del ejercicio de virtudes cívicas.

Sin embargo, estos enfoques sobre la formación de la ciudadanía se muestran insuficientes a la hora de interpretar al ciudadano inmerso en una sociedad compleja; desde un punto de vista pedagógico, esta posición se muestra además reduccionista. Podemos afirmar, siguiendo a Cullen, que *“nadie es ciudadano ‘naturalmente’ ni por ‘facultades’, pero tampoco lo es por ‘hábitos’ o ‘disposiciones’ hacia el bien” (Cullen, 2004:90).*

La ciudadanía como categoría política se enfrenta al desafío de interpretar formas ciudadanas plurales, necesariamente enmarcadas en el Estado democrático de derecho. Como tal, expresa tensiones y posicionamientos, pero fundamentalmente debe dar cuenta de una forma de proceder y hacer experiencia la ciudadanía democrática. Por esta razón, además, es que su adquisición no puede agotarse, mucho menos reducirse, a la transmisión de valores y al desarrollo de actitudes cívicas.

Reconstruir una noción de formación desde la perspectiva de Teoría Crítica⁵ supone encontrar, entonces, no solo una idea desde la cual realizar el diagnóstico y la intervención en el presente, sino que debería dar cuenta del horizonte en constante renovación, donde ese concepto se sustenta y construye su sentido emancipador. Si las nociones de formación y de ciudadanía expresan la estructuración simbólica que configura la trama social, no es menor la consideración acerca de dónde emplazar la idea de formación porque de ello depende, en gran medida, las posibilidades de reobrar y transformar las condiciones que imperan en ese presente. En un sentido básico,

“Reconstruir é o modo específico por meio do qual se pode ancorar na realidade das sociedades capitalistas avançadas os potenciais emancipatórios, os quais demonstrariam, simultaneamente, a possibilidade real do conteúdo normativo próprio dos critérios que orientam a crítica da sociedade e das teorias sociais tradicionais (...). Tal conceito mantém seu sentido basilar de ser uma tentativa de desvendar na reprodução da sociedade todos os elementos de uma racionalidade existente, porém insuficientemente explorada” (Nobre y Repa, 2012:18).

En este marco, la apuesta de Habermas al buscar en la acción comunicativa una alternativa conceptual, que permita reconstruir una teoría de la modernidad en términos de teoría social, encuentra una veta prolífica de indagación en la consideración de la sociedad como mundo de la vida⁶.

⁵ Para Nobre y Repa el concepto de reconstrucción es la categoría central que articula todo el proyecto de Teoría Crítica de Habermas. La diversidad de formas y los matices teórico-metodológicos que asume esta noción, acompaña y refleja una obra rica en complejidad y profundidad. Desde el proyecto inicial de un nuevo tipo de ciencias reconstructivas en la década de 1970, pasando por la fase de reconstrucción de la historia de las teorías que se muestra fundamentalmente en *Teoría de la Acción Comunicativa*, hasta el enfoque reconstructivo vinculado al procedimentalismo que despliega en *Facticidad y Validez*, pensar estrictamente en términos reconstructivos una Teoría de Educación como formación obligaría a optar por uno de estos enfoques y emprender un trabajo diferente al que aquí se presenta. Mantenemos sin embargo la idea en un sentido básico, entendida como procedimiento capaz de vislumbrar en las condiciones que operan en la reproducción social del presente, elementos de una racionalidad que pudiera ser portadora de potenciales de emancipación social, a efectos de hacer inteligible la intencionalidad reconstructiva que guía la perspectiva de Teoría Crítica de Habermas. Para un análisis exhaustivo del tema, véase M. Nobre y L. Repa (orgs.) *Habermas e a reconstrução*, Campinas, Papirus Editora, 2012.

⁶ Habermas interpreta la sociedad desde la doble perspectiva que articula y complementa sistema social y mundo de la vida. Esta caracterización ha sido foco de debates y objeciones, aún en el seno de la Teoría Crítica donde Honneth no comparte esta distinción y fundamenta en ello el punto de partida de su propio desarrollo teórico. Véase, A. Honneth, *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*. Madrid, Antonio Machado Libros, 2009. Aun así, el autor va a afirmar años más tarde: “Pero todas estas líneas de demarcación que he añadido entretanto a mi propio planteamiento dicen poco sobre el efecto enorme que ejerció originalmente sobre mí el giro habermasiano hacia el mundo de la vida estructurado comunicativamente.” (Honneth, 2011:44). Desde otras tradiciones

Sin dudas, el concepto de acción comunicativa ha sido uno de los aportes más debatidos de la recepción de Habermas en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En términos pedagógicos, destacamos aquellos que se concentraron en la especificidad de la acción educativa y la posibilidad de ser expresada desde el modelo de la acción comunicativa (Cfr. García Carrasco, 1993; Gimeno Lorente, 1994; Prestes, 1999; Longhi, 2008; Gomes, 2009; Zaslavski, 2011); o bien de ser problematizada, desde el pensamiento latinoamericano, como acción dialógica liberadora (Sgro y Russo, 1998; Boufleuer, 2009; Russo, 2011; Mühl, Sartori y Esquisani, 2011); algunos de estos estudios centraron su atención en la relación entre educación, emancipación y racionalidad, por lo que se sitúa la perspectiva de la acción educativa en la cuestión más amplia de la crítica a la razón en la modernidad (Prestes, 1996; Mühl, 1999; Sgro, 2007).

Con matices, buena parte de la recepción pedagógica de *Teoría de la Acción Comunicativa* se concentró en el desarrollo que, en términos de teoría de la acción y de la racionalidad aparecen en la obra, buscando interpretar desde este marco la enseñanza y el aprendizaje, incluso muchas de estas apropiaciones llegaron a tipificar las acciones escolares (Cfr. Gimeno Lorente, 1994; Miedema, 1987). Más que analizar la tipología en sí, nos interesa subrayar que en ésta necesariamente aflora la cuestión del lugar que la escuela ocupa en el proceso de reproducción social. Entendemos que el problema no es menor porque de acuerdo a dónde se asiente la escuela, se desplegarán posibilidades diferenciales para su acción específica.

La doble consideración de lo social en *Teoría de la Acción Comunicativa*, como sistema y mundo de la vida, permite avanzar en una línea de indagación sobre la escuela en general, y sobre la formación de ciudadanía democrática en particular. Si bien Habermas no tematiza cuestiones pedagógicas, hay referencias en su obra que permiten caracterizar a la escuela como ámbito de acción integrado comunicativamente, con una lógica inherente a sus funciones y que –como todo el complejo sistema político de acción del Estado democrático de derecho- está inserto en los contextos del mundo de la vida.

Esta referencia permite responder a la cuestión arriba citada al tiempo que arroja indicios para poder reconstruir la idea de formación desde la espesura del mundo de la vida. Es en esa instancia de la interacción cara a cara, en el espacio que se construye en la intersubjetividad lingüística, donde la escuela forma con mayor eficacia. Esto es, donde

conceptuales, se restringen las expectativas en torno a las posibilidades del mundo de la vida, cfr. por ejemplo, J. Conill, Mundo de la vida y cultura moderna. En *Investigaciones fenomenológicas*, Nº3, (67-79), 2001.

concentra su posibilidad de educar en un sentido crítico y emancipador; pero también es allí donde se juega la alternativa contraria, es decir, de tornar la enseñanza en una práctica bancaria, acrítica y cosificada en la expresión de Paulo Freire.

No son frecuentes los análisis sobre la recepción de Habermas en educación que se hayan centrado en el proceso de reproducción del mundo de la vida⁷. El desafío que representa hoy pensar este tema se ubica en relación a dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, y como imperativo de teoría crítica, la necesidad de reconstruir y fundamentar una concepción normativa de educación que supere las posibilidades en las que queda encerrada la moderna idea de formación. Lo cual lleva a ahondar en el excedente normativo que debe buscarse inexorablemente en el mundo de la vida. Esto trasluce un posicionamiento teórico, pero también metodológico puesto que el horizonte normativo ha de extraerse de las formas de reconocimiento intersubjetivas históricamente determinadas que están en el mundo de la vida. Partimos también del supuesto que esas relaciones de reconocimiento históricamente determinadas son forjadas en la interacción, por ende, posible de ser leídas desde una noción de educación como formación y, por tanto, sedimentadas en las estructuras del mundo de la vida. En segundo lugar, también como imperativo para una teoría pedagógica emancipadora, avanzar en el análisis del mundo de la vida supone la posibilidad de encontrar nuevos marcos interpretativos para mirar la lógica propia del sistema escolar y de su acción esencial, la enseñanza y el aprendizaje de saberes, normas y procedimientos necesarios para la vida social.

En función de lo expresado, proponemos demostrar argumentativamente que el mundo de la vida puede actuar como horizonte formativo donde anclar e interpretar la constitución de experiencias de ciudadanía democrática a través de la escuela. Para ello, partimos de la interpretación habermasiana del mundo de la vida y el papel que juega la acción orientada al entendimiento a fin de situar, en el proceso de reproducción simbólica de la sociedad, una concepción de formación capaz de dar cuenta de los complejos procesos de transmisión, integración y socialización que se llevan a cabo en la escuela como ámbito de acción especializado.

Situarnos en el mundo de la vida nos permitirá reconstruir la función formativa de la escuela, su tarea en el proceso de reproducción social y su carácter particular como ámbito público. La referencia al sistema de enseñanza que Habermas realiza en *Teoría de la Acción Comunicativa* contextualizada en los procesos de colonización, ubica a la escuela en un marco

⁷ Una excepción es la compilación de Welton focalizada en la educación de adultos. Cfr. M. Welton, *In Defense of the Lifeworld. Critical Perspectives in Adult Learning*. Albany, State University of New York Press, 1995.

de tensión y disputa entre dos principios de integración. La pugna en torno a la orientación del sistema escolar reinstala la pregunta por los fines de la educación en una sociedad compleja, de modo particular, sobre la necesidad y posibilidad de recuperar su capacidad de formar y direccionar experiencia de ciudadanía en un sentido democrático.

Existe una relación dinámica y multidireccional entre escuela y mundo de la vida. Como ámbito del mundo de la vida especializado en la transmisión cultural, la escuela introduce a las nuevas generaciones en un mundo simbólico pre-interpretado, que no sería plenamente aprehensible bajo otras modalidades de socialización. Por su singularidad formativa imprime una direccionalidad a la transmisión, que sumada al entendimiento como principio de coordinación e integración, abre una perspectiva capaz de dar cuenta de la transmisión y reproducción del mundo de la vida que realiza la escuela, pero también como espacio posible de transformación y creación de experiencia. En este sentido, el horizonte de posibilidades de acción que Habermas coloca en términos de disputa en torno a la colonización del mundo de la vida, reinstala en un nuevo contexto, la pregunta moderna siempre vigente sobre la formación, aquella que de modo imperioso y necesario lanzara Adorno bajo la forma de “educación ¿para qué?”.

Este objetivo será desarrollado analíticamente a lo largo cuatro capítulos. En el primer capítulo se analiza el mundo de la vida como horizonte de la formación. La apropiación habermasiana del *Lebenswelt* permite profundizar en los procesos de reproducción del mundo de la vida para localizar en ellos, una concepción de formación capaz de cumplir, en términos reconstructivos, con los desafíos ya mencionados. Dos son los ejes claves, y que en gran medida serán estructurales para el desarrollo posterior. Por un lado, justificar un modo de vinculación entre experiencia y formación anclado en las estructuras y procesos simbólicos por los cuales la sociedad se produce y renueva. Por otro, desentrañar en el análisis del proceso de colonización del mundo de la vida, tanto un diagnóstico y prospectiva en términos de Teoría Crítica, como también una particular forma de accionar que la escuela debe cumplir en el proceso de reproducción del mundo de la vida. Sobre esta segunda cuestión, se comenzará a delinear un posible modo de entender la formación desde la perspectiva que abren los textos de Habermas.

Si el diagnóstico de colonización del mundo de la vida que alcanza al sistema de enseñanza bajo la forma de juridización, trastoca el modo de coordinación funcional centrado en las acciones orientadas al entendimiento y, con ello, el modo pedagógico de mediación, lo que se resiente es la producción y renovación simbólica de lo social y su capacidad formativa. En la tesis de la juridización Habermas coloca la pertenencia de la escuela en el ámbito público,

lo que le permite, inclusive, interpretarla como foco de conflicto entre dos principios de integración social en pugna.

Puesto que lo que se resiente en la juridización es la capacidad formativa de la escuela como ámbito público, el segundo capítulo se centra en el mundo de la vida como sustrato de la formación de la esfera pública. Si bien su presencia puede pasar desapercibida ante la magnitud del análisis que Habermas hace del Estado democrático de derecho, nos referimos fundamentalmente a *Facticidad y Validez*, su posición sigue siendo gravitante al afirmar que espacios públicos autónomos y capaces de resonancia, dependen del anclaje en la sociedad civil y de un mundo de la vida racionalizado. Para confirmar su importancia bastaría recordar el lugar destacado que estos espacios públicos autónomos tienen en el modelo de política deliberativa y de democracia procedimental que propone el autor.

Precisamente, en esta línea se buscará argumentar cómo la escuela como ámbito de acción del mundo de la vida puede colaborar y favorecer, en el ejercicio de su función específica, la formación de experiencias de ciudadanía democrática. Es por esto que el capítulo presenta la noción de política deliberativa y democracia procedimental, enfatizando el papel que la acción orientada al entendimiento asume en la conformación de la esfera pública. Del análisis habermasiano se recuperan dos aportes que posteriormente servirán para interpelar la función de la escuela, la particularidad del procedimiento deliberativo como signo distintivo del modelo democrático y la sociación comunicativa, como espacio social que deja la acción orientada al entendimiento, en la conformación de la esfera pública.

La noción de sociación comunicativa, a la que Habermas va a adosar también el reconocimiento, articula una peculiar perspectiva del espacio público como esfera que se sostiene en las posibilidades que la acción orientada al entendimiento tiene de regular normativamente la convivencia. Gran parte del dinamismo democrático del Estado de derecho descansará en la capacidad que estos espacios públicos tienen de actuar como caja de resonancia y problematización; lo que a su vez dependerá, de la racionalización de las estructuras del mundo de la vida, y su potencialidad de configurar una cultura política abierta al aprendizaje.

El recorrido hasta aquí realizado permitirá concentrar el análisis del tercer capítulo en la escuela como ámbito de acción en el mundo de la vida. Los pasajes donde Habermas menciona al sistema de enseñanza son escasos pero significativos, ya que permitirán fundamentar una interpretación de la escuela que trascienda el debate sobre su especificidad sistémica o simbólica, que se ha referenciado en páginas anteriores. La diferenciación entre

ámbitos formales y ámbitos integrados comunicativamente permitirá definir la función específica de la escuela centrada en los procesos de reproducción del mundo de la vida de un modo especializado. Al mismo tiempo, esta interpretación colocará en perspectiva la tesis de la juridización, a la que se interpelará para dirimir el carácter público que la institución escolar adquiere y su especial contribución a la formación de la cultura democrática analizada en el capítulo segundo.

Delineada la forma en que la escuela realiza su función formativa en el mundo de la vida, el cuarto capítulo propone circunscribir el análisis para interpretarla como ámbito de construcción de experiencia ciudadana. Analíticamente se diferencian dos momentos complementarios. En el primero, con base en el planteo de Habermas, se define una concepción de formación como sustrato normativo de la escuela. La misma actúa como soporte de la situación, entendida como recorte del mundo de la vida y del procedimiento escolar, centralizado en la transmisión y la comunicación, por el cual las estructuras del mundo de la vida se reproducen y renuevan. Asimismo, se complementa el análisis con la consideración de las posibilidades formativas que los procesos de cooperación y reconocimiento podrían ofrecer. Al mismo tiempo, en un segundo momento, se propone complementar este análisis con el aporte de otros modelos críticos. Entendemos que estos pueden ofrecer otras perspectivas sobre la cooperación y el reconocimiento, que interpelando la posición habermasiana, colaboren a profundizar la mirada, ahondando los límites y la espesura del mundo de la vida. En esta capacidad se juega, en gran medida, la posibilidad de interpretación y transformación de una teoría crítica de educación.

CAPÍTULO 1

EL MUNDO DE LA VIDA COMO HORIZONTE DE LA FORMACIÓN

Ha sido vasto el campo de aplicaciones y derivaciones que en el ámbito de las Ciencias de la Educación se ha realizado de la obra de Habermas. La lectura de *Conocimiento e Interés* sirvió para fundamentar en el campo de la didáctica y el desarrollo curricular, una mirada crítica sobre el conocimiento a enseñar. Por su parte, la recepción de *Teoría de la Acción Comunicativa* estuvo eclipsada, al menos en disciplinas como pedagogía, didáctica, gestión institucional, por las posibilidades analíticas que la noción de acción comunicativa ofrecía en términos de crítica a la racionalidad instrumental. En los años que lleva debatiéndose esta obra, la cuestión del mundo de la vida y sus formas de reproducción son las menos frecuentadas por la investigación educativa. Sin embargo, hay en este proceso un potencial crítico para la teoría de la educación, reconocido por autores como Welton y Pusey entre otros. De modo particular, vamos a sostener que en el tratamiento de estos temas, hay una perspectiva analítica prolífica para pensar la formación de la ciudadanía desde un enfoque pedagógico.

Afirma Pusey (citado en Welton, 1995) que el término *Lebenswelt*, formulado tempranamente en la obra de Habermas, va a ser fundamental y de una importancia decisiva en toda la reflexión posterior. El mundo de la vida es, en palabras de Welton, el reino de la interacción intersubjetiva y por esta característica, puede ser considerado el centro de gravitación de la forma de vida democrática e igualitaria de una organización social (Welton, 1995). El autor propone, desde esta clave de lectura, mirar las formas de colonización como patologías que trastocan, entre otras cosas, la estructura y dinámica de las esferas pública y privada. Si bien el trabajo está pensado como una defensa del mundo de la vida para la teoría de la educación de adultos, sus premisas permiten resaltar la centralidad del mundo de la vida, al tiempo que vincular este concepto con la formación y la ciudadanía democrática.

En este capítulo se presenta la apropiación del concepto fenomenológico de mundo de la vida que realiza Habermas, fundamentalmente, a partir de *Teoría de la Acción Comunicativa*.

Desde una perspectiva pragmático-lingüística el autor establece que el *Lebenswelt* se reproduce por medio de la acción comunicativa, lo que le permite adentrarse en los complejos procesos de producción simbólica de la sociedad, como así también la vinculación que los mismos guardan con el sistema social. La comprensión del mundo de la vida como horizonte y contenido de la transmisión cultural, la integración social y la socialización, nos ofrece un marco interpretativo donde anclar el proceso de formación. Asimismo, el diagnóstico crítico que realiza hacia el final de la obra, referido a los procesos de colonización que afectan la reproducción simbólica del mundo de la vida, obliga a detenernos en la tesis de la juridización del sistema escolar, a la que proponemos interpretar desde una mirada pedagógica, en aquello que podríamos reconstruir como su contracara formativa. Si la juridización expresa un desarrollo patológico de formas de reproducción simbólica, podría inferirse de tal análisis los posibles lineamientos de lo que sería una forma de reproducción no afectada por los procesos de colonización. Sobre todo cuando, según Habermas, esta dinámica reporta extrañamiento y déficit en un ámbito donde se configuran magnitudes que no están sujetas al control sistémico. Por tanto, finalizamos el capítulo interrogándonos sobre las posibilidades que tiene la escuela como ámbito del mundo de la vida para redireccionar los procesos de colonización sistémica a partir de profundizar su dinámica originaria y constitutiva.

1. El concepto fenomenológico de mundo de la vida en la lectura de Habermas.

El concepto de mundo de la vida aparece tardíamente en la obra de Husserl, concretamente en *La crisis de las ciencias europeas*⁸, luego de constatar aspectos problemáticos de la cientificidad moderna. El concepto de verdad objetiva, y sobre todo la atemporalidad y antihistoricidad del saber científico condujeron a las ciencias a un callejón sin salida. La intención de Husserl es descubrir la causa de la crisis de las ciencias y buscar líneas de superación y renovación. En esa búsqueda, el autor retrocede al *Lebenswelt*, lo que supone poner en primer plano las evidencias del ámbito de la doxa, anteriores a aquellas del saber objetivo, que constituyen el estrato más profundo y primigenio de la experiencia. El fundamento de estas evidencias debe buscarse en el ámbito del mundo de la vida.

⁸ E. Husserl, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2008. Traducción y estudio preliminar a cargo de Julia Iribarne. La primera parte de la obra fue publicada en 1936 en Belgrado, por la revista *Philosophia*, es allí donde se menciona por primera vez el concepto de *Lebenswelt*.

Para Husserl, el mundo no es objeto de la experiencia sino que se descubre en la conciencia de horizonte. Afirma Walton que *“El desvelamiento de los horizontes coincide con la revelación de un mundo que se transforma permanentemente y sin embargo permanece en forma unitaria de un modo no temático en cada cosa singular”* (Walton, 1994: 97).

En este sentido, afirma que toda representación del mundo es un proyecto del mundo que lo caracteriza de acuerdo a determinados ámbitos de posibilidades. En *La crisis de las ciencias europeas*, el mundo de la vida es visualizado como *“el horizonte de nuestras metas inmediatas, particulares y cambiables, o como en el horizonte de fines permanentes”* (Bonilla, 1987:148). Definido como reino de evidencias originarias, el conocimiento precientífico del *Lebenswelt* desempeña la función de posibilitar al hombre el cumplimiento globalmente satisfactorio de las metas de su vida práctica. Por esto, se afirma que *“explicitar la estructura de horizonte es explicitar la intencionalidad en que el mundo está constituido”* (Walton, 1994:98).

En *Teoría de la Acción Comunicativa*, Habermas recupera la imagen de mundo de la vida como horizonte que se desplaza al cambiar el lugar en que uno se sitúa, que puede dilatarse y contraerse. En términos de teoría de la acción, la noción es reconstruida a partir de los desarrollos de Husserl, Schütz, Berger y Luckmann a fin de dar cuenta de un concepto que sea capaz de despojarse de las estructuras de la filosofía de la conciencia, por tanto, quede anclado en la perspectiva de la teoría social y –fundamentalmente- pueda dar cuenta de un mundo intersubjetivamente compartido. Por esta última razón, el concepto de mundo de la vida se complementa con el de acción comunicativa, lo que le permite situar su teoría en una perspectiva pragmática y lingüística. Pero antes de desarrollar en extenso esto quisiéramos colocar otra referencia que realiza sobre Husserl, en 1991, donde vuelve a analizar el concepto de mundo de la vida como crítica a la autocomprensión objetivista de las ciencias.

En *Textos y Contextos* afirma que en la acepción de Husserl, *“el mundo de la vida constituye, en tanto que praxis natural y experiencia del mundo, el concepto polarmente opuesto a aquellas idealizaciones que intervienen en la constitución de los ámbitos de conocimiento de las distintas ciencias”* (Habermas, 2001:60). El mismo viene dado en la forma de un saber prerreflexivo, de certeza aproblemática, como saber holístico de fondo, en el que convicciones de tipo descriptivo, evaluativo, normativo y expresivo se integran unas con otras, con lo que el mundo de la vida se constituye, con sus coordenadas espacio temporales, como un todo ni objetivado ni objetivable que nos envuelve.

El mundo de la vida sólo se abre a la perspectiva interna de la subjetividad centrada en el cuerpo de cada uno, localizada aquí y ahora, socializada con otros sujetos, marcada por tradiciones comunes. En opinión de Habermas, esto plantea la dificultad de hacer transparente el mundo de la vida en conjunto, como resultado de operaciones trascendentales; pues el concepto fenomenológico de mundo de la vida se asimila al concepto trascendental de mundo:

“El yo trascendental y el yo empírico se encuentran en una íntima relación; el mundo de la vida solo se abre al fenomenólogo desde una perspectiva interna, por tanto es su propio yo mundano la fuente de la que puede obtener sus observaciones. Se plantea el problema de la finitud del ego cogito, el cual da consigo en su propio mundo de la vida, puede ponerse en concordancia con la soberanía de un proto yo que constituye el mundo de la vida en conjunto.” (Habermas, 2001:64).

Más allá de este límite, Habermas afirma que el gran descubrimiento de Husserl es la peculiar lógica pragmática y la “función de suelo” que caracteriza al mundo de la vida. Éste va a constituir tanto el horizonte como el trasfondo de la comunicación y de la experiencia cotidiana. Entonces, y como tarea de la filosofía⁹, será necesario “reconstruir el saber de fondo ligado a nuestras intuiciones gramaticales. Meta de tal análisis no sería tanto husmear fundamentos ocultos, como una explicitación de lo que ya siempre sabemos y podemos” (Habermas, 2001:66).

El análisis del mundo de la vida y su proceso de reproducción por medio de acciones orientadas al entendimiento es desarrollado en *Teoría de la Acción Comunicativa*. Si la razón comunicativa opera fácticamente, es decir en la praxis comunicativa cotidiana, es porque el mundo de la vida le proporciona el contenido de los conceptos formales de mundo, que constituyen el correlato de las pretensiones de validez (García Marzá, 1994). En este sentido, García Gómez – Heras afirma que Habermas opera con un concepto de mundo de la vida que es a la vez fenomenológico y sociológico, que le permite ejercer la función de *a priori* concreto constituyente del sentido de la acción y del lenguaje (García Gomez – Heras, 2000:329).

⁹ Respecto a la distinción entre la filosofía como guarda y como intérprete, véase Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Madrid, Trotta, 2008; *Pensamiento Postmetafísico*, Madrid, Taurus, 1990, pág. 24. En opinión de García Marzá, la noción de filosofía como intérprete y mediadora entre el saber experto y el mundo de la vida es herencia de Husserl. Cfr. Vicente García Marzá, *El mundo de la vida: Husserl y Habermas*. En J. San Martín, *Sobre el concepto de mundo de la vida*. Madrid, UNED, 1993.

El giro pragmático le proporciona a Habermas romper la sujeción que el concepto de *Lebenswelt* mantiene con la filosofía de la conciencia, donde la acción comunicativa es el mecanismo de coordinación de las interacciones en el horizonte mundo de la vida; éste a su vez, se convierte en el sustrato que hace posible la interacción orientada al entendimiento que permite la reproducción del *Lebenswelt*.

2. El mundo de la vida desde una perspectiva pragmática: *Teoría de la Acción Comunicativa*.

El mundo de la vida es caracterizado, desde un punto de vista pragmático, como el entorno donde se mueven los agentes comunicativos. La situación queda definida para el actor como el centro de su mundo de vida y está compuesta por los fragmentos de temas, fines y planes de acción que se destacan y articulan en cada momento en particular. Por esta razón afirma Habermas que, en este entorno vital, los horizontes de la situación se desplazan, se dilatan o encojen, pero nunca pueden trascender al mundo de la vida.

El *Lebenswelt* constituye un contexto que siendo él mismo ilimitado, establece empero límites. Es ilimitado en el sentido que este horizonte de acción, al estar formado por patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente, es plausible de expansión y transformación. Sin embargo, y por la misma razón, se acentúa la inmanencia de las formas del entendimiento lingüístico respecto al mundo de la vida por lo que no hay nada que sea exterior o anterior a él, las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible.

El mundo de la vida es constitutivo del entendimiento como tal; en esto se diferencia de los conceptos formales de mundo. En los conceptos formales de mundo, hablante y oyente pueden cualificar los referentes posibles de sus actos de habla de modo que puedan referirse a ellos como algo objetivo, normativo o subjetivo. El mundo de la vida no permite estas calificaciones, no pudiendo hablante y oyente referirse a algo como intersubjetivo; más bien, el mundo de la vida es el horizonte en el cuál se mueven, en tanto que intérpretes pertenecen a él junto con sus actos de habla.

Por esto expresa Habermas que el mundo de la vida implica a los actores desde la segunda persona del plural; esa comunalidad se asienta en un saber sobre el que hay consenso

y es –en principio- aporético. Este mundo de la vida cotidiano actúa como un sistema de referencia que está en la base de las exposiciones narrativas. Afirma Habermas:

“En la práctica comunicativa cotidiana las personas no sólo se salen mutuamente al encuentro en la actitud de participantes, sino que también hacen exposiciones narrativas de lo que acaece en el contexto de su mundo de la vida. La narración es una forma especializada de habla constativa que sirve a la descripción de sucesos y hechos socio-culturales. A la base de sus exposiciones narrativas los actores ponen un concepto no teórico, “profano”, de “mundo”, en el sentido de mundo cotidiano o mundo de la vida, que define la totalidad de los estados de cosas que pueden quedar reflejados en historias verdaderas.” (Habermas, 1987b:193).

El hecho que los sujetos no puedan objetivar su mundo de la vida, ni referirse a él como algo objetivo, normativo o subjetivo hace imprescindible que este mundo de la vida se torne reconocible, tematizable a través de las interpretaciones que desde él se hacen en los actos de habla. El mundo de la vida es el horizonte en el cual los hablantes se mueven, por tanto sus emisiones muestran la riqueza de ese mundo, en tanto mundo construido intersubjetivamente.

2.1 El proceso de reproducción del mundo de la vida por medio de la acción orientada al entendimiento.

Si el mundo de la vida se reproduce a través del lenguaje, las acciones orientadas al entendimiento ocupan un lugar central en la reproducción cultural, la integración social y la socialización. En cada uno de estos procesos, los componentes estructurales del mundo de la vida quedan implicados y anclados por medio de la acción comunicativa:

“Bajo el aspecto funcional de entendimiento, la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y bajo el aspecto de socialización, finalmente sirve a la formación de las identidades personales.” (Habermas, 1987b:196).

En estos, además, las nuevas situaciones son vinculadas a los estados del mundo ya existentes sea como contenidos y significados de la tradición cultural (dimensión semántica), en relación al espacio de integración social, y al tiempo histórico como sucesión generacional.

A cada uno de estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad.

La cultura corresponde

“al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo”. La sociedad incluye “las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad”. Y la personalidad, se refiere a “las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad.” (Cfr. Habermas, 1987b:196).

La reproducción cultural del mundo de la vida asegura, entonces, la continuidad de la tradición y la coherencia del saber de los que se nutre la práctica comunicativa cotidiana ya que por su medio, las nuevas situaciones son puestas en relación con los estados del mundo existentes. La continuidad y la coherencia se miden por la racionalidad del saber que se toma como válido; las perturbaciones en el proceso de reproducción cultural se manifiestan como pérdida de sentido con las consiguientes crisis de legitimación y de orientación¹⁰.

La integración social del mundo de la vida se encarga de que estas mismas situaciones queden vinculadas en la dimensión del espacio social al mundo ya existente, fundamentalmente, cuidando de que las acciones queden coordinadas a través de relaciones interpersonales legítimamente reguladas, y da continuidad a la identidad de los grupos en un grado que baste a la práctica comunicativa cotidiana. La coordinación de las acciones y la estabilización de las identidades de grupo tienen aquí su medida en la solidaridad de los miembros, por lo que las perturbaciones de la integración social se traducen en anomia y conflictos.

Por la socialización, los miembros conectan las nuevas situaciones que se producen en la dimensión del tiempo histórico a los estados del mundo ya existentes. De este modo, se asegura a las generaciones siguientes la adquisición de las capacidades generalizadas de acción y se cuida de sintonizar las vidas individuales con las formas de vida colectivas. Las capacidades

¹⁰ Un ejemplo de esto son las crisis del sistema sociocultural que expresan déficits de legitimidad y de motivación. Véase también, J. Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

interactivas y los estilos personales de vida tienen su medida en la capacidad de las personas para responder autónomamente de sus acciones.

En la perspectiva habermasiana, mundo de la vida y acción comunicativa son conceptos necesariamente complementarios. La acción comunicativa es un proceso cooperativo de interpretación en la que los participantes se refieren al mundo objetivo, social y subjetivo desde el trasfondo del mundo de la vida que provee los insumos de los que se abastecen las interpretaciones. El mundo de la vida es condición de posibilidad del proceso cooperativo fijando las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible. Al mismo tiempo, este mundo de la vida es recreado, transformado y fijado por las estructuras del entendimiento intersubjetivo.

El mundo de la vida provee de una cobertura a la acción comunicativa; esta estructura en forma de red de comunicaciones le ofrece un consenso de fondo que se encarga de absorber los riesgos de disenso (Habermas, 1990:89). En esta función amortiguadora que cumple el mundo de la vida es vital la noción de experiencia y saber.

El saber que forma el mundo de la vida común constituye un horizonte referido a la situación; es un saber contextual dependiente de los temas que se suscitan en cada caso; y es un saber de fondo constitutivo del mundo de la vida.

El saber de fondo se presenta bajo el modo de una certeza directa. Sin la posibilidad de tomar distancia de él, todas las experiencias que los agentes realizan es en y a partir de este saber de fondo. Habermas señala el carácter paradójico del mismo dado que:

“al saber de fondo le falta la interna conexión con la posibilidad de poder volverse problemático, porque solo en el instante en que es dicho queda en contacto con las pretensiones de validez susceptibles de crítica, transformándose con ello en un saber fiable. Las certezas permanecen incommovibles hasta que se derrumban, en términos de falibilidad no representan saber alguno.” (Habermas, 1990: 95).

Además, este saber se caracteriza por su fuerza totalizadora: *“El mundo de la vida forma una totalidad con un centro y con límites indeterminados, porosos que, sin embargo, no son límites trascendibles sino más bien límites que retroceden.”* (Habermas, 1990: 95).

Por último, es el holismo del saber de fondo, que lo torna impenetrable pese a su aparente transparencia y que da cuenta de la espesura del mundo de la vida.

“En él están fundidos los componentes que sólo con las experiencias problematizadoras se escinden en diversas categorías de saber. En cualquier caso,

es desde la atalaya del saber temático, es decir, desde la atalaya del saber diferenciado ya en hechos, normas y vivencias desde donde el analista del lenguaje, al menos cuando procede en términos de una pragmática formal, vuelve su mirada hacia el mudo de la vida.”(Habermas, 1990:96).

Explica Habermas que el riesgo de disentimiento es recibido a través de la experiencia que quiebra la rutina de lo común ó familiar, lo que se da por sentado. Éstas *“discurren en sentido contrario a las formas habituales de percepción, provocan sorpresas, nos hacen percatarnos de lo nuevo. Las experiencias son siempre nuevas experiencias y constituyen el contrapeso de lo que nos resulta familiar”* (Habermas, 1990:88). La experiencia, por tanto, elabora lo nuevo vinculándolo a los estados del mundo ya existente, básicamente, en esto consiste el proceso de reproducción del mundo de la vida. Pareciera que al introducir la idea de cobertura, se profundizara el aspecto funcional, adaptativo, en la interpretación de la continuidad del mundo de la vida. Sin embargo, es aquí donde la experiencia juega un papel destacado sobre el que se volverá, en el último capítulo, desde una perspectiva complementaria.

Las características mencionadas del saber de fondo -inmediatez, fuerza totalizadora y estructura holística- podrían explicar según Habermas el carácter paradójico del mundo de la vida; esa singularidad también ofrece elementos para reafirmar la clave interpretativa con que en el presente trabajo nos acercamos a la relación entre mundo de la vida y formación. Citamos al autor para luego avanzar en lo anunciado:

“Las tres características (...) quizá pueda explicar la paradójica función que el mundo de la vida cumple como fondo y suelo, la de oponer un dique al aflujo de contingencias manteniendo empero el contacto con la experiencia. El mundo de la vida, a partir de garantías tomadas de la experiencia como único lugar de donde pueden tomarse, levanta un muro contra las sorpresas que a su vez provienen también de la experiencia.” (Habermas, 1990: 96).

Los sujetos que obran comunicativamente elaboran una experiencia de su mundo de la vida como un todo intersubjetivamente compartido que se mantiene en el trasfondo. Es en esa experiencia de acción intersubjetiva donde los actores dirimen, elaboran, estructuran saberes acerca del mundo objetivo, social y subjetivo. En ese espacio de acción, es la fuerza problematizadora de las experiencias críticas la que separa, en el mundo de la vida, trasfondo y primer plano. Por eso afirma Habermas que *“La estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del mundo de la vida en la medida en que va asociada con la estructura*

tricotómica de los actos de habla y con el saber de fondo constitutivo del mundo de la vida.” (Habermas, 1990:97).

Sin embargo, esta experiencia que los actores tienen del mundo de la vida solo puede objetivarse como tal en la medida que toman distancia y adoptan una actitud contemplativa. Sólo así el agente puede percibirse como producto de la tradición en la que está, de grupo solidarios a los que pertenece y de procesos de socialización y aprendizaje a los que está sujeto. Sobre este primer paso objetivante, puede la red de acciones comunicativas constituirse en el medio a través del cual se reproduce el mundo de la vida, en tanto los componentes estructurales son condensaciones y sedimentos de los procesos de entendimiento, de coordinación de la acción y de socialización.

El mundo de la vida ofrece recursos a la acción comunicativa que

“pasa por las esclusas de la tematización y hace posible el dominio de situaciones, constituye el stock de un saber acreditado en la práctica comunicativa”. A su vez, por los procesos de interpretación, “se consolidan patrones de interpretación que pueden transmitirse, se adensa en la red de interacción de los grupos sociales generando valores y normas”. Finalmente, por la vía de los procesos de socialización, el saber del mundo de la vida “se transforma en actitudes, competencias, formas de percepción e identidades” (Habermas, 1990:99).

En *Teoría de la Acción Comunicativa* se interpreta a la sociedad desde la doble perspectiva del sistema social, y del mundo de la vida simbólicamente estructurado. Este en particular habilita una mirada donde la sociedad es configurada en la red de interacciones lingüísticas y se reproduce a través de acciones comunicativas. Examinaremos a continuación las posibilidades formativas de esa trama generada en la intersubjetividad lingüística.

2.2. El mundo de la vida como horizonte y contenido de la experiencia formativa.

Nos proponemos situar nuestra perspectiva crítica de la formación de la ciudadanía en el mundo de la vida. La intención es, como anunciamos más arriba, pensar el mundo de la vida como horizonte y contenido de la formación en general, y de la edificación de la ciudadanía en particular.

Interpretamos que el mundo de la vida se constituye como horizonte y contenido de la experiencia formativa en dos aspectos. Por un lado fija un límite que no puede trascenderse y tiene que ver con las condiciones de la intersubjetividad que se expresan en el entendimiento

lingüístico. En este sentido, el mundo de la vida está estructurado por formas histórico culturales que traducen el desarrollo evolutivo de las sociedades, en particular, el grado de racionalidad histórico alcanzado. Al mismo tiempo, es desde los modos culturales que expresa el mundo de la vida que se tematizan y problematizan los propios horizontes de acción cuando se hace uso del habla argumentativa, en especial, cuando alguna de las pretensiones de validez se ha vuelto problemática. Aquí el mundo de la vida se comporta como proveedor de contenidos a la experiencia formativa. Como depósito de definiciones necesarias para coordinar la acción, el mundo de la vida provee de formas que, pasadas por la acción comunicativa, resultan modelos de interpretación, valores normas y competencias, modos de percepción e identidades. Estas formas son interpretadas por Habermas como condensaciones y sedimentaciones de procesos de entendimiento, lo que lleva a situarlas en la tensión inherente al proceso de reproducción social, en tanto formas intersubjetivamente producidas y sujetas a transformaciones y reformulaciones.

Por esto, el mundo de la vida constituye un horizonte cultural que muestra el desarrollo histórico evolutivo de las estructuras del entendimiento intersubjetivo. Como construcción histórica, dinámica, está sujeta a transformaciones y reconstrucciones, en este sentido es que sus límites, dice Habermas, son móviles, pueden estrecharse o ampliarse, pero nunca trascenderse en el sentido que estamos inmersos en él. Las formas culturales se expresan en los distintos componentes estructurales - cultura, sociedad y personalidad- y también deben ser leídas como productos dinámicos de procesos de interacción que fijan saberes, relaciones sociales reguladas como legítimas y competencias de reciprocidad sobre las que se asienta y diferencia la individualidad.

Esta característica del mundo de la vida como horizonte móvil es sumamente importante para el proceso de formación por las posibilidades interpretativas que ofrece. Si el mundo de la vida fija los límites del entendimiento posible, situar esos límites es tarea de la interacción social. En este punto, debe enmarcarse esta afirmación en el sentido progresivo que la racionalidad asume en un autor como Habermas. Con esto queremos subrayar que las posibilidades de expansión del mundo de la vida hacia formas de vida emancipadas, están inscriptas en la propia experiencia intersubjetiva. Por esto, el límite que el mundo de la vida impone a la formación debe ser leído en clave positiva, esto es, no como restricción sino como posibilidad de emancipación de la experiencia histórica. Podría encontrarse en esto, sin duda, un criterio capaz de sustentar una mirada teórica interpretativa que permita delinear una noción de formación anclada en los procesos de reproducción del mundo de la vida.

Por último, el mundo de la vida está compuesto por las formas culturales que constituyen los patrones de interpretación –en principio no problemáticos- que dispone el sujeto y que le permiten interactuar en el mundo social. En el uso que el sujeto hace de estos patrones de interpretación que se expresan en el habla constativa, queda implicado al mundo de la vida. Esto equivale a decir que por la situación pragmática del habla, el sujeto va construyendo progresivamente su pertenencia al mundo de la vida. El mundo de la vida, como sistema de referencias que se expresa en el habla, es ahora condición de posibilidad porque forma el contenido del proceso de formación.

Es esta imagen del mundo de la vida como entorno que no puede trascenderse, ni sobrepasarse, pero sin embargo tiene la particularidad que sus límites pueden contraerse o dilatarse desde dentro, desde la propia actividad intersubjetiva, la que anima a colocar este concepto como horizonte de la formación.

La posibilidad de reconstruir una concepción educativa formadora de la ciudadanía anclada en el mundo de la vida, se sostiene en última instancia en un supuesto basal y es que el mundo de la vida actúa como horizonte de la experiencia formativa. Es decir, que el proceso en el que –y por medio del cual- se edifica la subjetividad es posibilitado por el contexto social, histórico y cultural en el que esa subjetividad se constituye para sí y para los demás. Interpretar esto desde un planteo postmetafísico como es el habermasiano, lleva a acentuar el componente intersubjetivo, relacional, comunicativo que caracterizaría al proceso de formación.

Para avanzar en el análisis, presentaremos de modo provisorio el concepto de *Bildung* de la modernidad clásica según la reseña de Hans George Gadamer¹¹, a fin de profundizar su vinculación con el mundo de la vida.

¹¹ La introducción es provisorio reservándose para el último capítulo los matices que asumiría el proceso de formación a partir de una interpretación fundada en los textos de Habermas. Respecto a la elección de seguir la presentación de Gadamer, la justificamos fundamentalmente en dos motivos. En primer lugar, no solo refleja la interpretación de la tradición clásica de la modernidad, sino que el autor llega a colocar la *Bildung* como concepto estructural del pensamiento moderno. En segundo lugar, la cercanía entre Gadamer y Husserl, particularmente, su lectura de conceptos claves de la fenomenología, centrales para nuestro trabajo, tales como mundo de la vida, intersubjetividad, horizonte, experiencia y formación. Véase H. G. Gadamer, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1977. También D. Rosales Meana, La interpretación gadameriana de la Lebenswelt de Husserl en Verdad y Método. En *La lámpara de Diógenes. Revista de Filosofía*, vol. 10, Nro 18/19, 2009, (31-44).

2.2.1 Formación y experiencia.

El concepto de *Bildung* se interpreta clásicamente en dos sentidos, ya que significa tanto la cultura que posee un individuo como el resultado de su formación en aquellos contenidos de la tradición que configuran su entorno cultural. Por esto se lo caracteriza como el proceso por el que se adquiere cultura, también la propia cultura en tanto patrimonio humano. El mismo se manifiesta tempranamente en la historia de la pedagogía, y se lo asocia a la propia idea de enseñanza, educación y competencia personal. Pero es en la modernidad donde la idea de formación se complejiza desde la diversidad de acciones que supone educarse y se la fundamenta en la razón práctica, encontrando sus matices más acabados en las reflexiones pedagógicas de Rousseau, Kant, Herbart y Hegel, entre otros.

Sin entrar en las singularidades que la formación asume en los diferentes autores, vamos a retomar como guía expositiva la colocación que hace del tema Hans Georg Gadamer en *Verdad y Método*, al situar la *Bildung* como uno de los rasgos estructurantes del pensamiento moderno. La *Bildung* está asociada necesariamente a la cultura, concretamente, al modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (Cfr. Gadamer, 1977).

La formación implica apropiarse por entero de aquello en lo que y a través de lo cual uno se forma. Por esto, es una noción que da cuenta de la adquisición o incorporación de los elementos del medio cultural por parte del sujeto. Dice Gadamer, *“en esta medida, todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda”* (Gadamer, 1977: 40).

Otra nota característica es el abandono de la singularidad, el extrañamiento, y el retorno de la particularidad pero dirigida y sopesada desde una generalidad que la determina y fija su valor. Se trata, básicamente de *“reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro”* (Ibídem). Nos interesa particularmente aquello que posibilita este proceso de extrañamiento, reconocimiento e individuación que conlleva la formación, es decir, la mediación que lo hace posible, esto es, la cultura:

“(…) cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la

formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres.” (Gadamer, 1977:43).

Más allá del lenguaje en que se expresa, el propio Gadamer reconoce que la formación es un ideal necesario para las ciencias del espíritu ya que, aún aquellas que se apartan de Hegel, se mueven en el horizonte demarcado por la idea de *Bildung*. Destaca que la característica general de la formación, es mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y generales. De esta manera,

“La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como lo ven los demás. Y esta generalidad no es seguramente una generalidad del concepto o de la razón. No es que lo particular se determine desde lo general; nada puede aquí demostrarse concluyentemente. Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros”. (Gadamer, 1977:46).

La conciencia formada opera desde un sentido general y comunitario. Este resultado, es posible porque la cultura actúa como medio, límite y contenido de esta adquisición. Como medio, en el sentido que el aprendizaje por el cual nos apropiamos y adentramos en el mundo cultural se realiza por medio del lenguaje; éste nos permite reconocernos y hacernos del mundo, en el sentido profundo que cita Gadamer. Por la comunicación se incorporan las costumbres del espacio y tiempo en que se vive, pero fundamentalmente, se comparte un mundo humano estructurado simbólicamente a través de lenguaje, tradiciones e instituciones.

Además, es posible pensar la cultura como horizonte que limita ese proceso de formación. Aquí el límite actúa como condición de posibilidad histórica, en el sentido de contenedor de oportunidades de experiencias. Los trazos que demarcan lo posible están dados por los potenciales de acción que están inscritos en la propia experiencia histórica del presente, es decir, que son fruto de las interacciones de los sujetos sociales¹².

¹² Habermas no ofrece precisiones conceptuales sobre la noción de experiencia en *Teoría de la acción comunicativa*. En *Pensamiento Postmetafísico* el concepto se reitera y asume una gravitación particular, especialmente en los pasajes citados en este capítulo. Allí, la noción de experiencia pareciera leerse desde la tradición fenomenológica, en sentido que, el mundo de la vida está presupuesto en toda experiencia, y es más originario que la conciencia. En el presente trabajo se parte de esta acepción al

Por último, la *Bildung* supone apropiarse de los contenidos culturales que nos permiten integrarnos y participar en el mundo que habitamos. La cultura objetivada en saberes, normas y valores serán los contenidos de la formación.

2.2.2 El proceso de reproducción del mundo de la vida y la formación.

El mundo de la vida está centrado en la práctica comunicativa cotidiana donde confluyen los procesos de reproducción, integración y socialización. Habermas brinda algunos indicios que dan cuenta del aspecto formativo de este proceso. Así podemos leer que *“Toda la tradición cultural es al tiempo un proceso de formación para los sujetos capaces de lenguaje y acción, los cuales se configuran en él, al igual que en él mantienen, a su vez, viva la cultura”* (Habermas, 1990:104). Los órdenes normativos, aun cuando no se cristalizan en instituciones, se configuran siempre en una trama de relaciones interpersonales. Estas redes sólo se forman a partir de las acciones coordinadas de sujetos que hablan y actúan comunicativamente. En este sentido es que afirma el autor que toda integración social de conjuntos de acción es simultáneamente un fenómeno de socialización y formación, en el cual se renueva y estabiliza la sociedad como ordenamiento de relaciones legítimas.

Asentar una noción de formación en la sociedad como mundo de la vida lleva a subrayar que individuo y sociedad se constituyen recíprocamente, y en esto, se diferencia Habermas de las concepciones sistémicas que hipostasian el entramado societal en la fuerza constituyente del lenguaje, la autoafirmación en relación a un ambiente externo, o la conexión de individualidades que suman a la colectividad. En todas ellas opera un sustrato sistémico, reconocible porque dichas posiciones teóricas se prefiguran desde la perspectiva de un espectador que necesariamente habla desde el exterior, desde ese lugar se tematizan los problemas clásicos de la teoría social.

Desde un punto de vista pragmático, el nexos profundo entre significado y validez que lleva a considerar el lenguaje como constituyente del mundo de la vida en tanto *“abre a los participantes un horizonte de acciones y experiencias posibles”*. Sin embargo, este aspecto del lenguaje no debe identificarse con un poder de innovación y creación de cosmovisiones lingüísticas. Las pretensiones de validez inscriptas en la práctica comunicativa están ligadas a procesos de aprendizaje:

tiempo que se la complementa con la posibilidad de direccionar, normativamente, las experiencias en sentido formativo, como se irá desarrollando en el transcurso de la argumentación.

“Las estructuras de la imagen del mundo que hacen posible la práctica intramundana mediante una comprensión previa del mundo, no sólo se renuevan en virtud de tal creación poética de significado; antes reaccionan a su vez a los procesos de aprendizaje posibilitados por ella, cuyos resultados se reflejan también en el cambio de las estructuras de la imagen del mundo” (Habermas, 1990: 106).

Lenguaje y mundo de la vida quedan mutuamente implicados en procesos de aprendizaje, con esto la perspectiva habermasiana se distancia de otras posiciones donde el lenguaje adopta un papel constituyente de la empiricidad¹³. Asimismo, la sociedad como mundo de la vida no constituye un ambiente ante el cuál el individuo debe afirmarse en un intercambio de influencias.

“Individuo y sociedad no constituyen sistemas, cada uno de los cuales se encuentre al otro en su entorno y que como observadores hubieran de referirse externamente el uno al otro. Pero el mundo de la vida tampoco constituye una especie de receptáculo en que los individuos estuviesen incluidos como partes del todo” (Habermas, 1990:102).

Si hay sujetos socializados es merced al obrar comunicativo en torno a una malla de órdenes institucionales, de tradiciones sociales y culturales. Al actuar comunicativamente, los sujetos experimentan su mundo de la vida como un todo que es compartido intersubjetivamente.

Con la concepción de la sociedad como mundo de la vida simbólicamente estructurado, Habermas rompe con los supuestos de la filosofía del sujeto presentes en las posiciones pactistas, que asientan la asociación en la elección libre y voluntaria que hacen sujetos individuales.

Si nos detenemos ahora en los componentes del mundo de la vida y cómo estos se reproducen mediante las acciones orientadas al entendimiento, es posible avanzar en la vinculación que proponemos entre éstos y el proceso de formación. Como componente estructural del mundo de la vida, la cultura ofrece el acervo de saberes desde los cuáles los sujetos van a entender e interpretar el mundo. Estos saberes son transmitidos y aprendidos socialmente; en este proceso el sujeto se forma en tanto se apropia del mundo cultural, condición indispensable para interactuar en ese mundo simbólicamente estructurado.

¹³ Por ejemplo, de la noción de prácticas discursivas de Foucault. Véase Foucault, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1999.

“Los contenidos culturalmente transmitidos son siempre potencialmente saber poseído por personas; sin la apropiación hermenéutica y la prosecución del saber cultural por personas no se forma ni se mantiene tradición alguna. En este aspecto, las personas, con sus operaciones de interpretación, aportan algo a la cultura.” (Habermas, 1990:103).

Esto no lleva a concebir que las personas sean portadoras de tradiciones culturales, en el sentido que el sustrato orgánico es portador de estructuras de personalidad. Más bien se reafirma que la tradición cultural es simultáneamente un proceso de formación para los sujetos, que a su vez y por esta acción, mantienen la cultura como algo vivo.

Como expresara Gadamer, la cultura es un concepto indisoluble de la formación, en tanto brinda aquellos contenidos que necesitan ser apropiados para formar parte de un modo de vida compartido. Sin embargo, quisiéramos subrayar el aspecto pragmático del componente cultura, en tanto fuente de interpretaciones en las que van a abastecerse los sujetos en la acción comunicativa.

Esa edificación de la subjetividad formada, situada pragmáticamente en la acción comunicativa, se inserta en una trama de interacciones reguladas, legitimadas e instituidas que configuran el orden social. De modo que el componente estructural sociedad del mundo de la vida, queda implicado como orden que regula las interacciones de los sujetos formados; precisamente, ese orden fue aprehendido en el proceso de formación y es el que permite articular lazos de solidaridad en el tránsito que los sujetos hacen por diferentes grupos e instituciones sociales¹⁴. En particular, aquí también nos interesa destacar el aspecto pragmático y realizativo del orden social aprehendido puesto que, como Habermas ha demostrado, en una sociedad compleja la reproducción del orden social se apoya, en última instancia, en la legitimidad construida con el aporte de las acciones orientadas al entendimiento.

Por último, si atendemos al componente personalidad del mundo de la vida en la misma clave pragmática, aquellas competencias a formar en el sujeto son las que le permiten afirmarse como tal frente a otros en procesos de interacción. El proceso de constitución de la personalidad requiere de la socialización, puesto que las personas son estructuras simbólicas asentadas sobre un sustrato natural que también es estructurado simbólicamente. Esta base natural es experimentada en el propio cuerpo,

¹⁴ En *Pensamiento Postmetafísico* Habermas diferencia entre procesos de socialización y formación, de forma separada. Retomamos esto más adelante, cfr. Capítulo 3, página 115.

“pero en tanto que naturaleza permanece a los individuos tan externo como la base material del mundo de la vida en su conjunto. Mientras que la naturaleza interna y externa constituye para los individuos socializados y para su mundo de la vida límites externos, deslindes frente a un entorno, las personas permanecen entrelazadas con la cultura y sociedad de una forma interna, es decir, a través de relaciones gramaticales.” (Habermas, 1990:103).

De este modo, se abandona cualquier tipo de definición sustancialista para pensar un sujeto que se forma en la interacción con el otro y que se individualiza y socializa a través de y en el lenguaje y la acción. Habermas entiende que los procesos de formación y socialización son procesos de aprendizaje que dependen de personas. Es importante esta colocación porque la realiza al diferenciar entre el proceso y los resultados, ó efectos, de aprendizaje. Los efectos de los aprendizajes sociales son supra subjetivos y se manifiestan como formas culturales y sociales sedimentadas que reflejan las estructuras morales de la conciencia.

Decir que la formación es un proceso de aprendizaje implica anclarlo más estrechamente en el mundo de la vida. Al ser intramundano guarda relación no solo con la reproducción simbólica sino también material de la sociedad, porque depende de las condiciones de vida de las personas. En el pensamiento habermasiano, la noción de aprendizaje social está vinculada -como dimensión contrafáctica- a la racionalidad comunicativa. En los procesos de racionalización del mundo de la vida se muestra la presencia efectiva de una racionalidad que se plasma en contextos empíricos e históricos:

“A racionalidade, nesse caso, pelo fato de apontar entre outros, para a possibilidade de mundos de vida altamente racionalizados, para a legitimação de pretensões de validade por meio de relações intersubjetivas e para a formação de identidades pessoais pela reflexão crítica, permite afirmar que a consecução de tais propósitos somente se efetiva por intermédio de processos de aprendizagem” (Bannwart, 2012:97).

Los procesos de aprendizaje tienen la capacidad de asegurar el proceso acumulativo de conocimientos, garantizan las condiciones para tematizar y criticar los entendimientos previamente establecidos en el ámbito factual, al tiempo que ofrecen la posibilidad de tematización crítica capaz de trascender el espacio localizado y empírico de las comunidades lingüísticas.

“Desse modo, o processo de aprendizagem, além de constituir importante pano de fundo da reflexão de Habermas como possível potencial de emancipação, é

ainda alocado na expansão de processos de reflexão e maturidade, os quais necessariamente dependem de aprendizagem” (Ibídem).

La formación como proceso de aprendizaje, entonces, está anclada en los procesos de reproducción simbólica y material del mundo de la vida, al que se remite como horizonte de significaciones que garantizan el entendimiento. En la reproducción del mundo de la vida, los sujetos aprenden y critican las tematizaciones, reobrando sobre los propios límites y contenidos del mundo de la vida.

La acción comunicativa, entonces, contribuye a la reproducción cultural, integración social y socialización. Estos procesos, aun cuando son formalizados por instituciones del sistema social, necesitan anclarse en el mundo de la vida porque es en esta instancia donde se edifican las complejas formas de legitimación social.

Si esto es así, la formación debiera estar vinculada a los procedimientos donde la sociedad, finalmente, encuentra y construye las reservas de legitimidad que le permiten su continuidad, en términos de conservación y transformación. Incluso si consideramos que las sociedades postradicionales ven constantemente cuestionada su validez normativa, y que este déficit se equilibra, como contraparte, con una práctica deliberativa democrática de la sociedad civil, concluiremos lógicamente que la cuestión de la formación no es ajena a la reproducción cultural, la integración social y la socialización.

La formación en tanto proceso de apropiación del mundo común, se realiza bajo la forma de interacción que supone transmisión y aprendizaje, individuación e incorporación al mundo social de forma simultánea. Por tanto, la formación se vincula a la reproducción cultural del mundo de la vida, en tanto asegura la continuidad y coherencia de la tradición cultural al encadenar y dotar de sentido la experiencia del individuo en relación a la experiencia histórica de la comunidad que lo precede y de la que forma parte. Al hacer esto, la formación asegura la integración social ya que los individuos son anclados en la estructura simbólica de la sociedad, concretamente, se integran a instituciones y comparten expectativas normativas que se expresan mediante el lenguaje.

Por último, si entendemos que la incorporación a una sociedad compleja, diversa y en continuo proceso de transformación requiere procesos de socialización diversificados, muchas veces incongruentes entre sí, la formación adquiere un sentido renovado al acompañar trayectorias y modos de estar socializado a lo largo de una biografía.

Si retomamos la expresión de Habermas, quien afirma que la estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del mundo de la vida, podríamos profundizar esta tesis

complementándola con la noción de formación. En esta línea podría interpretarse el propio devenir de la experiencia y la forma que adopta esta arquitectónica desde un sentido formativo. Inscripta en el sentido clásico moderno de las pedagogías de la formación, aunque será preciso rectificarla desde un sentido pragmático, el mundo de la vida se expresa en las formas de racionalidad de los actos lingüísticos, lugar donde se despliega su espesura y su posibilidad de expansión. La experiencia expresa el mundo de la vida, en su estructuración y como resultado de un proceso de formación. En el sentido normativo de la pedagogía, la experiencia se dirime como formativa en la medida que transmita, integre, socialice e individualice, esto es, ofrezca la posibilidad de preparar y ejercitar la autonomía privada y públicamente, capacite para ejercer la ciudadanía.

Retomaremos esta cuestión al final del capítulo, luego de examinar la tesis de la colonización del mundo de la vida en *Teoría de la Acción Comunicativa*.

3. Patologías en el proceso de reproducción social: la colonización del mundo de la vida.

El proceso de reproducción simbólica de la sociedad presenta, en el transcurso de la modernización, alteraciones funcionales asociadas al desacoplamiento entre sistema social y mundo de la vida. Este desarrollo puede desencadenar crisis si alcanza a los órdenes institucionales del mundo de la vida donde el sistema social tiene anclaje, bajo la modalidad de conservación y mantenimiento del mismo. Sin embargo, Habermas constata como signo distintivo del presente, formas disfuncionales que no llegan a generar situaciones de crisis, pero que se manifiestan como perturbaciones en el proceso de reproducción del mundo de la vida a las que denomina patologías (Habermas, 1987b:203). En *Teoría de la Acción Comunicativa* el desarrollo patológico que vislumbra es la colonización del mundo de la vida por parte del sistema. Detenernos en esta interpretación de las sociedades contemporáneas permite profundizar el carácter crítico emancipatorio con que la Teoría Crítica diagnostica y analiza los procesos patológicos, al tiempo que nos ofrece una veta prolífica de indagación, porque el sistema de enseñanza es uno de los ámbitos del mundo de la vida que se ve afectado por la colonización. Introducimos a continuación el desarrollo que realiza el autor para posteriormente interrogar el sentido formativo que en él resultaría afectado.

3.1 La colonización del mundo de la vida como patología.

Habermas muestra cómo en el proceso de modernización, la mediatización del mundo de la vida deviene en forma patológica de la colonización interna, lo que pone en crisis el proceso de reproducción simbólica de la sociedad puesto que la modalidad que adopta –la juridización– entra en tensión y es incompatible con las acciones orientadas al entendimiento. Así, el mundo de la vida es progresivamente racionalizado al punto de quedar desacoplado de los ámbitos de acción formalmente organizados.

La colonización del mundo de la vida sólo puede establecerse cuando: 1) Las formas tradicionales de vida están desarticuladas al punto de producirse una diferenciación de los componentes estructurales. 2) Las relaciones de intercambio entre subsistemas y mundo de la vida quedan reguladas a través de roles diferenciados. 3) Las abstracciones mediante las que la fuerza de trabajo se torna disponible y el voto de los electores movilizable, son aceptadas a cambio de compensaciones conformes al sistema. 4) Las expectativas de autorrealización y autodeterminación son retiradas del mundo del trabajo y del espacio público político, a través de los roles de consumidor y cliente.

La sustitución de la integración social por la sistémica adopta la forma de juridización, entendiéndose por esto la *extensión* de la regulación jurídica de asuntos sociales regulados anteriormente de modo informal y el *adensamiento* o desgranamiento de una materia jurídica global en cuerpos particulares. En la última fase del proceso de juridización se ubica en el Estado social democrático de derecho, se extiende una red de relaciones de clientela sobre ámbitos privados que se producen, como efectos colaterales, patologías en el mundo de la vida. Así se alcanza una estructura dilemática ya que:

“las garantías que el Estado social comporta habrían de servir a la integración social, y sin embargo, fomentan la desintegración de aquellos contextos de mundo de la vida que a consecuencia de la forma jurídica que la intervención del Estado adopta, quedan desligados del entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción y acomodados por medios como el dinero y el poder.”
(Habermas, 1987b:514).

Aquí hay una crítica a cómo la ejecución del derecho se ha burocratizado, pero también como ese medio que es el derecho ha penetrado profundamente en ámbitos de acción estructurados comunicativamente, bajo formas de burocratización y monetarización, poniendo en riesgo su propia estructura orientada al entendimiento. De esta manera, la tesis

de la colonización del mundo de la vida muestra una tendencia de desarrollo patológico del proceso de reproducción, lo que de sostenerse, significaría una crisis en la integración social.

Habermas recupera los análisis de A. Laaser, L. R. Reuter y G. Frankenberg para ilustrar el paulatino y creciente proceso de juridización de ámbitos de acción, que por su naturaleza no están regulados jurídicamente aunque si se sostienen en un plexo de normatividad social. El sistema escolar y familiar son ejemplos de colonización del mundo de la vida donde el derecho como medio va progresivamente avanzando y regulando las acciones.

La formalización de las relaciones al interior de la escuela implica objetivación y desmundanización de la convivencia. En el caso del sistema escolar, la introducción de los principios del Estado de derecho significó la atención a los derechos del alumno frente a la escuela. La regulación de este espacio ajurídico fue motivada por la jurisprudencia y llevada a cabo por la burocracia encargada de la administración escolar. Los estamentos de la gestión educacional consideraron que los procesos de enseñanza y las medidas escolares, en tanto resultan relevantes para el futuro de los alumnos y para los deseos de los padres, deben guardar una forma que fuera accesible a un eventual examen judicial. En este contexto, al asumirse como sujetos jurídicos los actores del proceso educativo adoptan una actitud objetivante, orientada al éxito. Con esto se desvirtúa fuertemente el sentido que tiene la acción educativa, ya que la relevancia se circunscribe exclusivamente a los derechos de igualdad y bienestar del niño que pudieran ser vulnerados por la escuela. (Cfr. Habermas, 1987b:520ss).

Esta tendencia a la juridización es interpretada por Habermas como una patología del proceso de reproducción del mundo de la vida. Con esta adjetivación se hace referencia al trastorno característico que, para la Teoría Crítica, se manifiesta en las condiciones de vida de las sociedades modernas que generan deformaciones de las formas racionales¹⁵ y se interpretan como efecto de la autonomización de actitudes sociales conectadas con la meta del dominio sobre la naturaleza. Como señala Honneth, en *Teoría de la Acción Comunicativa* Habermas diagnostica el peligro que aqueja a la sociedad contemporánea donde el mundo de la vida es colonizado por sistemas organizados según la racionalidad con arreglo a fines. La colonización es vista como

“el trastorno por el cuál la relación vital de nuestra sociedad se ve amenazada, la tendencia hacia un predominio creciente de la orientación instrumental, aunque su génesis ya no se explique ahora simplemente por el fin del predominio de la

¹⁵ Cfr. A. Honneth, *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Madrid, Katz, 2009b.

naturaleza sino por el incremento de la racionalidad organizacional” (Honneth, 2011:139).

El propio Habermas introduce la noción de patología en el tramo final de *Teoría de la Acción Comunicativa*. Allí explica que los desequilibrios sistémicos afectan la reproducción simbólica provocando conflictos y resistencias en los componentes del mundo de la vida. Sin embargo, subraya que las formas patológicas son alternativas que el propio sistema crea, direccionando el conflicto hacia la periferia antes de que los ámbitos nucleares de integración social entren en crisis. Este desplazamiento y localización de las patologías en el ámbito de la reproducción cultural y en la socialización se debe a que el mantenimiento y conservación del sistema está anclado preponderantemente en el orden de la integración social. La consecuencia de este desplazamiento, es que

“se ataca y explota la cultura y la personalidad para domeñar las crisis y estabilizar la sociedad (...) en lugar de fenómenos anómicos surgen fenómenos de alienación y de desestructuración de identidades colectivas. Estos fenómenos los he hecho derivar de la colonización del mundo de la vida y los he caracterizado como cosificación de la práctica comunicativa cotidiana” (Habermas, 1987b:546).

Una característica de la cosificación es que no adopta, plena y llanamente, la forma de los mecanismos de integración sistémica, sino más bien una simulación de relaciones comunicativas, por lo que se convierten “en ámbitos burocráticamente desertizados y coactivamente humanizados, ocupados por un comercio y trato pseudopolíticos”. Por esto aclara que el mundo de la vida colonizado no se asimila ni confunde con el sistema, sino que los subsistemas son proyectados sobre un horizonte de mundo de la vida que no es genuino, sino una ficción elaborada en el propio proceso de intromisión sistémica: “El sistema, al presentarse con los ropajes del mundo de la vida, deja vacío el mundo de la vida” (Habermas, 1987b:546).

3.2 La tesis sobre la juridización del sistema de enseñanza.

La colonización como patología social nos brinda una clave interpretativa para retomar el examen de la juridización del sistema escolar. La escuela y la familia, como ámbitos del mundo de la vida colonizados, han perdido la especificidad que estaba supeditada a la forma propia en que coordinaban las acciones. Es interesante la expresión que utiliza el autor en el sentido que son ámbitos de interacción desnaturalizados, que mantienen la forma de mundo

de la vida pero su contenido fue vaciado y ocupado por una lógica extraña, colonizada, sistémica. Desde una mirada pragmática, el contenido de estos ámbitos se edifica sobre acciones reguladas y formalizadas; si el mecanismo que las regula y da a luz se trastoca, el propio contenido y sentido de las interacciones que allí se dan se desvirtúa. En esta línea de análisis, podría decirse que el propio sentido de la interacción se altera al cambiar el mecanismo que la regula.

Sin embargo, esta patología nos permite, como contracara, reconstruir una mirada pedagógica normativa sobre la escuela anclada en el mundo de la vida. En primer lugar, permitiría delinear la lógica pedagógica de la escuela como ámbito de acción en un mundo de la vida no colonizado. Sobre esta idea, es posible reconstruir una concepción formativa de la ciudadanía desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la sociedad. En segundo lugar, si aún en contextos de colonización del mundo de la vida la escuela sigue siendo esencial para el mantenimiento de la integración social, es posible avanzar en una interpretación pedagógica de la escuela en contextos de crisis de legitimidad, que mantiene la forma escolar aunque vaciada de sus rasgos originarios. En este sentido avanzar en la dirección señalada permite además, preguntarnos si aun cuando la crisis expelle las patologías hacia la reproducción y la socialización, esa escuela colonizada realiza de modo eficaz la integración de sus miembros a la sociedad.

Habermas considera que escuela y familia son ámbitos de acción constituidos y asentados sobre normas que funcionan a partir del entendimiento; su formalización debe ser diferenciada de aquellos ámbitos creados jurídicamente. Expresa el autor:

“la familia y la escuela no son ámbitos de acción formalmente organizados. Si estuvieran a *nativitate* constituidos jurídicamente, la densificación de las normas jurídicas podría conducir a una redistribución del dinero y del poder dentro de ellos, sin necesidad de asentarlos sobre un principio de socialización distinto. Pero de hecho, en estas esferas del mundo de la vida, con anterioridad a toda juridización, existen normas y plexos de acción que de modo funcionalmente necesario dependen del entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción. La juridización de estas esferas no significa, por tanto, el adensamiento de una red ya existente de regulaciones formales, sino la complementación y sanción jurídicas de un ámbito de acción comunicativamente estructurado, complementación y sanción llevadas, empero, a afecto no por medio de instituciones jurídicas, sino a través del derecho en tanto que medio”. (Habermas, 1987b:521).

La cita nos permite analizar varias cuestiones. En primer lugar, reafirmar la posición que venimos sosteniendo de colocar la escuela en el mundo de la vida, puesto que la reconoce como ámbito con normas y plexos de acción que son coordinados necesariamente por medio del entendimiento intersubjetivo.¹⁶ Una primera lectura podría llevar a considerar de modo pesimista las posibilidades emancipatorias que representa la tesis de la colonización del mundo de la vida, en tanto expresa un bloqueo de las acciones orientadas al entendimiento. Sin embargo, quisiéramos contra argumentar esta tesis desde dos aspectos. Por un lado, se trata de un desarrollo patológico, es decir, un bloqueo histórico a las condiciones que permiten la emancipación de modos de vida y, como consecuencia, de las formas de entendimiento intersubjetivo que en ellas se gestan. La noción de patología, en el contexto de la obra que estamos abordando, refleja una desviación, un desarrollo disfuncional respecto al propio proceso de reproducción del mundo de la vida al que se llega por el predominio de una racionalidad instrumental en el proceso de racionalización social. Si bien las patologías generan conflictos y resistencias en la reproducción cultural y la socialización, bajo la forma de desequilibrios en los patrones de identidad y socialización¹⁷, en términos de potenciales de emancipación mayor riesgo reporta naturalizar estructuras de saber y de personalidad. En esta dirección, Habermas formula una advertencia respecto a la ficcionalización de mundos de vida, que implica vaciamiento de los rasgos que lo estructuran y le otorgan sentido diferenciador respecto al sistema social. Asimismo, y con idéntico sentido, la importancia que los ámbitos de acción escuela y familia tienen en el proceso de reproducción es central y se muestra –en el caso del sistema escolar- en la necesidad que coloca el autor de recuperar el principio de socialización inherente a su constitución. Si no prevalecen mecanismos de coordinación asociados al entendimiento comunicativo, se pone en riesgo la propia reproducción del mundo de la vida. Sin embargo esto no supone, como se ha interpretado, que un ámbito de acción como la escuela deba ser coordinado exclusivamente por acciones comunicativas¹⁸. Desde una mirada pedagógica, identificar sin mediación acción educativa con acción comunicativa es desconocer la particularidad de lo educativo escolar que ha sido interpretado por una larga tradición de pensamiento pedagógico moderno. Pero además, advertimos que esta lectura podría promover la elaboración de otras ficciones, como denomina Habermas a ciertas formas de colonización que perduran bajo un ropaje de mundo de la vida. Vaciada de su rasgo

¹⁶ Esta interpretación se desarrollará analíticamente en el capítulo tres de esta tesis.

¹⁷ Un ejemplo de esto son las tendencias a la crisis de legitimidad y motivación a la que es proclive el capitalismo tardío. Cfr. J. Habermas, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Bs As, Amorrortu, 1991. Para un análisis del impacto de la crisis de legitimidad en el ámbito educativo, véase R. Young, La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos. En *Revista de Educación*, MEC, Madrid, Nro 291, 1990, (7-31).

¹⁸ Cfr. Prestes, 1999; Gimeno Lorente, 1994; Longhi, 2008; García Carrasco, 1993; Zaslavski, 2011.

identitario, la enseñanza, la escuela es homologada a otras instituciones sociales en cuanto a funciones y tareas. Por el momento, ya que será el tema central de próximos capítulos, nos referiremos a este principio inherente a su constitución como lógica pedagógica o formativa de la escuela.

En este sentido, el análisis de la juridización como forma patológica de reproducción de un ámbito de acción del mundo de la vida como es la escuela, debería poder identificar los mecanismos que obturan la forma de reproducción y que impiden la gestación de formas de vida emancipadas. Si el mundo de la vida puede expandirse como producto de la interacción que posibilita la reproducción, la integración y la socialización, esa tarea encuentra serias dificultades cuando ámbitos no creados ni constituidos jurídicamente, devienen cosificados y formalizados.

En segundo lugar, el fragmento citado de *Teoría de la Acción Comunicativa* muestra que los ámbitos de acción escuela y familia se estructuran a partir de normas. Esto nos ofrece trazos sobre el modo en que estos espacios articulan las interacciones desde su especificidad y reproducen el mundo de la vida. Es decir, nos da indicios para avanzar en una lectura pedagógica de la escuela inserta en el mundo de la vida, aportando al proceso de reproducción desde la formación.

Si bien la escuela es un sistema de acción integrado comunicativamente, esto no significa que todas sus acciones deben ser comunicativas; por el contrario, la especificidad de la educación escolar supone la transmisión planificada y secuenciada de conocimientos, normas, valores bajo la forma de enseñanza. Al mismo tiempo que enseña, la escuela forma en el sentido que promueve la adquisición y ejercicio del pensamiento crítico, es decir, forma la autonomía. Esta particularidad debería ser interpretada como el sentido formativo de la educación escolarizada, razón por la cual será necesario recuperar las tesis de Habermas pero mediada por la tradición pedagógica moderna. De esta manera, podría fundamentarse una perspectiva de formación de la ciudadanía anclada en el mundo de la vida desde la Teoría Crítica de la sociedad.

Por último, la diferenciación que introduce Habermas entre el derecho como medio y como institución, con la valoración que hace de ambos en el proceso de juridización del sistema escolar, nos ofrece una línea que deberá complementarse con el análisis que realiza en obras posteriores, al tiempo que afirmar lo que se viene argumentando en relación a la lógica peculiar de la escuela como ámbito de acción en el mundo de la vida. El proceso de colonización supone, como vimos, que ámbitos de acción pasan a ser regulados por normas

jurídicas relegándose en este proceso las normas y principios de socialización que le son constitutivos. Habermas habla del derecho como institución para referirse a las normas jurídicas que no pueden quedar lo suficientemente legitimadas sino que necesitan de una justificación material, ya que forman parte de los órdenes legítimos del mundo de la vida y, junto con las normas informales que rigen la acción, constituyen el trasfondo de la acción comunicativa. (Cfr. Habermas, 1987b:517). Si bien las instituciones jurídicas están vinculadas al derecho como medio, lo característico de la colonización del mundo de la vida es que el medio derecho reemplaza y dirime las acciones que originariamente se regulaban a través de la lógica propia, esto es, las normas constitutivas inherentes a esas instituciones. De este modo, los ámbitos de acción ven desvirtuada su función al alterarse su principio de socialización y la forma en que se coordinan las acciones, lo que pone en peligro la propia reproducción del mundo de la vida.

El diagnóstico del tiempo de *Teoría de la Acción Comunicativa* valorado desde la distancia transcurrida desde su publicación en 1981 y focalizado en investigaciones en Alemania, ya advertía que se recurría crecientemente al derecho para resolver cuestiones pedagógicas que afectarían, de alguna manera, las libertades y derechos de las personas. Ante el avance que supone judicializar un ámbito de acción no configurado jurídicamente, la propia administración educativa se adecúa y objetiva sus acciones y procedimientos, para que sean plausibles de ser tratados jurídicamente.

Por esto la insistencia del autor en afirmar que el derecho escolar debe ser subsidiario, es decir, un complemento de un sistema moralmente asegurado de reglas sociales de comportamiento. De las tendencias que abrevan por no judicializar los conflictos, rescata aquello que subyace a la proclama, esto es, la posibilidad de recuperar las estructuras de la acción orientada al entendimiento por procesos de formación discursiva de la voluntad individual y colectiva, y por procedimientos de negociación y decisión orientados hacia el consenso (Cfr. Habermas, 1987b:524).

En este mismo registro crítico y propositivo, quisiéramos resaltar la propuesta que realiza en torno a la necesidad de pedagogizar¹⁹ la escuela. Citamos al autor para luego retomarlo en relación a nuestro tema:

“Pero aún en un ámbito público como la escuela, la exigencia análoga a que se lo desjusticialice y se lo desburocratice, tiene que chocar con resistencias. La exigencia de una pedagogización más profunda de la enseñanza y una

¹⁹ Mantenemos la expresión que utiliza el Dr. Manuel Jiménez Redondo en la traducción castellana.

democratización de sus estructuras de decisión no es compatible sin más con la neutralización del papel del ciudadano, y mucho menos con el imperativo del sistema económico de desligar la escuela del derecho fundamental a la educación y a la cultura y conectarla de forma directa y exclusiva con el sistema ocupacional. La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida.” (Habermas, 1987b:525).

Leído positivamente, podría formularse que la pedagogización de la enseñanza es incompatible con la burocratización que conlleva la colonización del mundo de la vida; es decir, la estructuración de la educación escolar se sostiene en acciones orientadas al entendimiento que promueven la socialización y formación de sus miembros. El lenguaje formalizado y objetivado del derecho es extraño a un ámbito de acción que cobra fuerza y gana sentido normativo en la comunicación intersubjetiva de sus miembros.

Desde este sentido es que debe recuperarse la interpretación de la escuela que subyace en la crítica a la colonización que realiza Habermas; en la misma podría delinarse, sobre todo, la posibilidad de fundamentar una idea formación de la ciudadanía anclada en el mundo de la vida.

4. *Pedagogizar y democratizar* para descolonizar el sistema de enseñanza: ¿una vía para formar ciudadanos?

Hacia el final de la obra, Habermas examina si la racionalización del mundo de la vida se torna paradójica con el tránsito de la sociedad moderna, ya que el mundo de la vida racionalizado posibilita la aparición y aumento de subsistemas cuyos imperativos autonomizados reobran destructivamente sobre él. Esto no solo se confirma como desarrollo patológico, sino que la tesis sobre la colonización del mundo de la vida cobra fuerza explicativa al tiempo que impone desafíos y tareas a la Teoría Crítica de la sociedad.

Aquello que en *Teoría de la Acción Comunicativa* se presenta como una vía para recuperar la lógica propia del sistema escolar frente a su forma patológica. La necesidad de pedagogizar las acciones escolares, más que la exaltación del sentido común, subyace en esto una lucha por reconstruir una forma identitaria y un sentido normativo de lo educativo que

podría vincularse a la formación de la ciudadanía. Si bien este tema debe ser integrado en el marco de otras variables que hacen a la complejidad de la educación escolar en la contemporaneidad, los fragmentos finales del texto escrito en 1981 permiten adentrarnos desde esta clave interpretativa a los textos posteriores, donde el problema de la democracia y la ciudadanía son analizados con mayor detalle.

Habermas entiende que la colonización, el avance del sistema en la coordinación estratégica del mundo de la vida, afecta la formación del agente consumidor y ciudadano. Ambos perfiles se edifican en el mundo de la vida, tanto en la esfera pública como privada, y supone un proceso de adquisición de preferencias, orientaciones valorativas y actitudes. En este punto, llega a señalar un elemento esencial y es que éstas orientaciones –a diferencia de la fuerza de trabajo y los impuestos- no pueden ser compradas ni recaudadas. No estamos declarando que la colonización no afecte el perfil del ciudadano y del consumidor, afirmarlo llevaría a desestimar el peso que el desarrollo patológico tiene en el mundo de la vida. En textos anteriores a *Teoría de la Acción Comunicativa*, ya se habían analizado las tendencias a la crisis del capitalismo tardío como crisis de legitimidad y de motivación; la particularidad de las mismas es que afecta a los procesos de integración social, con fenómenos como el privatismo civil y profesional. Por tanto, sería inexacto plantear que la intromisión del sistema en el mundo de la vida no afecta la conformación del agente como ciudadano y consumidor. Nuevamente, esto marca una diferencia de la Teoría Crítica con aquellos enfoques teóricos centrados exclusivamente en el sistema social²⁰. Pero al mismo tiempo remarca, ahora dentro del amplio espectro de perspectivas críticas, que si de la tendencia a la racionalización de las estructuras del mundo de la vida deviene un desarrollo patológico, es posible que el mismo pueda ser transformado por medio de la interacción social. Citamos al autor:

“Bien es verdad que la autonomía de los consumidores, supuestamente independientes al decidir de sus compras, y la autonomía de los ciudadanos, supuestamente soberanos en el acto de votar, son sólo postulados de la economía burguesa y de la teoría burguesa del Estado. Pero incluso en estas ficciones se hace patente la circunstancia de que los patrones culturales de demanda de bienes económicos y los patrones culturales de legitimación tienen una estructura que obedece a una lógica propia; permanecen ligados a los contextos del mundo de la vida y no están abiertas a los ataques de la economía y de la política como lo están las magnitudes más abstractas que son la fuerza de trabajo y los impuestos” (Habermas, 1987b:456).

²⁰ La referencia obligada en *Teoría de la Acción Comunicativa* es N. Luhmann.

Es sugerente que esta afirmación sea formulada luego de analizar el proceso de colonización del mundo de la vida. Los contornos que dibujan la autonomía ciudadana, resultado de procesos de formación de la opinión pública política, serán confrontados y problematizados en el tramo final de esta obra fundamental, cuando delinea las tareas y desafíos de la Teoría Crítica de la sociedad en el marco de complejidad que atraviesan a las formas del Estado democrático de derecho. Siguiendo el análisis de Offe, Habermas advierte la tensión entre capitalismo y democracia, en la competencia por la primacía de dos principios opuestos de integración social:

“Lo que distingue a las sociedades capitalistas de todas las demás no es el problema de su reproducción, es decir, el problema de compatibilizar integración social e integración sistémica, sino el hecho de abordar este problema fundamental de todas las sociedades de un modo que las compromete simultáneamente con dos vías de solución que lógicamente se excluyen entre sí: con la diferenciación y privatización de la producción y con su socialización y politización. Estas dos estrategias se entrecruzan y paralizan mutuamente.” (Habermas, 1987b:488).

Los fenómenos de colonización afectan la formación de la autonomía del ciudadano, esto se observa con particular claridad en la esfera de la opinión pública política, ya que es ahí donde debe acreditarse la autonomía del mundo de la vida frente a los sistemas de acción administrativos. La formación y el ejercicio de la ciudadanía se ven restringidos por fenómenos como la segmentación del elector, la estructura vertical de los procesos de formación de la opinión pública, la autonomización de las corporaciones parlamentarias y las pugnas entre las élites de los partidos políticos. Offe ve en estos fenómenos, signos de que la organización del ejercicio de las libertades ciudadanas, las posibilidades de una formación discursiva de la voluntad colectiva, queden mermadas. (Cfr. Habermas, 1987b:515)

Por lo tanto, podría pensarse que la formación y el ejercicio de la ciudadanía encuentran en el ámbito del mundo de la vida, un espacio intersubjetivo acorde para su desarrollo. Si consideramos el caso de la educación escolar y su aportación específica al proceso de reproducción del mundo de la vida, la formación y el ejercicio de la ciudadanía forman parte de la tarea pedagógica de la escuela. No es menor la consideración que realiza el autor y que citamos al finalizar el apartado anterior (Cfr. Habermas, 1987b:525). Leído el fragmento positivamente, interpretamos que en la medida que la escuela recupere su especificidad pedagógica, coordinando sus interacciones mediante el entendimiento

comunicativo, promoverá experiencias formativas más democráticas, al tiempo que esto sería compatible con un papel más activo de la ciudadanía. Por tanto existe una fuerte ligadura entre la escolaridad y el derecho a la educación y a la cultura, entendido en el sentido de formación cultural.

De este modo se cierne un vínculo entre formación de la ciudadanía y reproducción del mundo de la vida a través de la escuela. Tentativamente, formulamos este vínculo en la siguiente tesis: la escuela forma ciudadanía al recuperar y profundizar su especificidad, esto es, su modo particular de coordinar las acciones y de contribuir a la reproducción del mundo de la vida. Como ámbito de acción altamente organizado, el sistema educativo tiene una lógica propia, referida a tareas y funciones que le son particulares. Desde esta lógica inherente a su función, participará en la reproducción simbólica, en la integración y socialización de una sociedad funcionalmente diferenciada y compleja. Pero este mismo contexto nos obliga a reconocer que la escuela no es el único ámbito de formación y ejercicio de la ciudadanía. Como reconoce Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa*, la esfera de la opinión pública política requiere del sistema de acción administrativo y del mundo de la vida; ambos son necesarios ya que la voluntad política se forma por medio de la competencia de los partidos y *“es una resultante de la presión que ejercen los procesos de formación de valores y normas, por un lado, y del empujón de los efectos organizativos del sistema político, por otro.”* (Habermas, 1987b:489). Uno de los problemas fundamentales que abordará Habermas en *Facticidad y Validez* es la transformación de saberes y expectativas de acción, emanados de los plexos de acción orientados al entendimiento, en poder político administrativo.

Iniciamos este capítulo destacando la importancia del mundo de la vida. Aun cuando autores como Jesús Conill adviertan del exceso de esperanza que supone depositar en el mundo de la vida la salvación de la autonomía, un camino correctivo a los procesos de racionalización y una fuente de humanización, el desarrollo posterior de la obra Habermas responde a estas mismas observaciones radicalizando la presencia del mundo de la vida, y complejizando en términos funcionales el análisis de las sociedades contemporáneas (Conill, 2001). Desde una teoría discursiva, se delinea una arquitectónica compleja, donde se distancia por momentos de algunas posiciones expresadas en *Teoría de la Acción Comunicativa*, y desde la que interviene en el debate contemporáneo sobre la fundamentación normativa de la democracia. En este sentido, la tesis de Welton - *“Habermas’ idealized lifeworld (this communicative humanist vision) can be understood as the centre of gravitation of any*

*democratic and egalitarian form of economic, social, and political organization*²¹-que debiera ser revisada en su alcance, contiene sin embargo una línea de indagación sugestiva para pensar la formación de la ciudadanía. Sugestión que encuentra un aspecto a favor cuando se sitúa el tema en la educación escolar, ámbito de acción particularmente creado y organizado para formar, y al que la concepción progresiva y democrática definiera certeramente como medio ambiente especial.

²¹ Cfr. M. Welton, *In defense of the lifeworld. Critical perspectives in adult learning*. Albany, State University of New York Press, 1995, p. 141.

CAPÍTULO 2

EL MUNDO DE LA VIDA COMO SUSTRATO DE LA FORMACIÓN DE LA ESFERA PÚBLICA.

1. Colonización del mundo de la vida y esfera pública escolar: encrucijadas para la formación de la ciudadanía.

El diagnóstico sobre la colonización del mundo de la vida, como vimos, muestra la tendencia de un desarrollo disfuncional del proceso de reproducción cultural al punto que pone una señal de alerta sobre la propia subsistencia de los procesos simbólicos, encargados de brindar el aporte de legitimidad necesaria al sistema social. Como tal, este despliegue deficitario afecta a los componentes del mundo de la vida, y fundamentalmente, los procesos de transmisión, integración y socialización.

Al focalizar el análisis en el sistema de enseñanza, Habermas alertaba en relación al peligro que supone la juridización desde una doble perspectiva, íntimamente interconectadas. En primer término, el proceso interviene fuertemente sobre la forma de integración y coordinación de las acciones que se desarrollan en la escuela, desvirtuando su peculiaridad pedagógica, e introduciendo una lógica extraña a su funcionamiento como ámbito del mundo de la vida. En segundo lugar, esa distorsión afecta la capacidad que la escuela tiene, como ámbito público del mundo de la vida, de formar ciudadanía democrática. Este segundo punto del diagnóstico es colocado, inclusive en términos de lucha política por la dirección normativa que cumple la educación en la sociedad (Habermas, 1987b:525). La disputa en torno a las orientaciones de la política educacional debe ser leída, en clave de Teoría Crítica de la sociedad, como conflictos y tensiones en torno a la colonización del mundo de la vida. Tanto es así que en un texto reciente, Axel Honneth retoma parte de esta percepción crítica para expresar que

“El problema de la educación organizada por el Estado, sin embargo, se halla demasiado en el centro de todo negocio político, está demasiado relacionado con las condiciones de existencia del Estado democrático de derecho como para

permitir, sin más, que quede separado del corpus de una ciencia o filosofía política” (Honneth, 2013:381).

Por tanto, si la juridización es funcional a la neutralización del papel del ciudadano, por nombrar solo uno de los rasgos de la crisis de legitimidad del capitalismo tardío, lo que se juega en la juridización del sistema de enseñanza es la capacidad que la escuela tiene, como ámbito público, de formar ciudadanía democrática. El vínculo profundo que forja el Estado democrático de derecho entre educación escolar y formación de la ciudadanía, se resiente por la intromisión de la lógica del sistema social. Pero además, como advierte Honneth, esta relación que fue privilegiada en la reflexión de la filosofía política republicana, llamativamente está ausente en el debate contemporáneo. El desacoplamiento entre teoría de la democracia y teoría de la educación obedece, en su parecer, a una razón más profunda que la demarcación epistémica de campos disciplinarios:

“El desencanto sobre las fuerzas autogenerativas de la colectividad democrática, son en mi opinión las principales responsables de que hoy en día la escuela y la educación organizada por el Estado reciban una escasa atención por parte de la filosofía política” (Honneth, 2013:382).

Esa fuerza autogenerativa de colectividad democrática forma parte del mejor legado de la modernidad, puesto que expresa la capacidad normativa e instituyente de la comunidad en la realización de formas de vida donde, como expresa el Rousseau de *El Contrato Social*, la justicia y la igualdad no se encuentren separadas²². Una idea normativa de educación, nominada como formación, no puede dimensionarse sino como parte de la realización del orden político que instaura el Estado de derecho, al punto de reconocerse como caras de un mismo cuerpo. Se trata del descubrimiento más difícil, dice Kant comparando el problema del gobierno con el de la educación²³.

Como se ha expresado en la Introducción, reconsiderar la idea de formación no puede hacerse en los mismos términos que lo hicieron los clásicos anteriormente citados. Con idéntico reparo debe proceder una perspectiva teórica que vuelva a pensar la idea de democracia. En este punto, Habermas ha participado activamente del debate contemporáneo sobre la posibilidad de fundar una noción normativa de democracia, de modo particular debatiendo con las posiciones del liberalismo, comunitarismo y republicanism.

²² J. J. Rousseau, *El Contrato Social*. Buenos Aires, Losada, 2003, pág. 35.

²³ I. Kant, *Sobre Pedagogía*, Madrid, Akal, 1991, pág. 35.

En este capítulo situaremos la presencia del mundo de la vida en la constitución de la esfera pública del Estado democrático de derecho. Esto lleva a presentar, en el análisis habermasiano de la formación de la cultura democrática del modelo de política deliberativa y de democracia procedimental, la configuración de la sociedad civil y la opinión pública anclada en el sustrato mundo de la vida. De modo particular, resaltaremos los procedimientos que configuran, finalmente, su concepción de democracia.

Sin embargo, este desarrollo debe ser leído, desde las dos claves hermenéuticas que hemos esbozado. Por un lado, la juridización de la escuela como ámbito público del mundo de la vida ve afectada su capacidad de formar ciudadanía democrática, en tanto la lógica del sistema regula acciones que deben ser coordinadas comunicativamente. Pero al mismo tiempo, la colonización pone en riesgo además, el propio proceso de producción simbólica de la sociedad. Habermas afirma que un mundo de la vida racionalizado facilita y promueve patrones liberales de conducta y socialización política (Habermas, 2005:439). Desde esta perspectiva, los efectos reificadores de la juridización alcanzan a los componentes y procesos del mundo de la vida, con lo que el horizonte de formación de una cultura democrática se angosta sensiblemente. Aun así, junto con las posibilidades de emancipación que encierra el mundo de la vida, entendemos que el autor redobra la apuesta en los escritos posteriores a *Teoría de la Acción Comunicativa*, en el sentido que mantiene y profundiza el debate en torno a los dos principios de organización que están en pugna, y que reflejan la articulación compleja entre democracia y capitalismo.

2. De la colonización a la constitución de la opinión pública: la importancia del mundo de la vida como horizonte de la cultura democrática.

Afirma Sheyla Benhabib que el análisis habermasiano del desarrollo de las sociedades modernas puede interpretarse como la progresiva extensión de la esfera de la participación pública (cfr. Benhabib, 2006). Esta intención, explícita en su texto sobre la transformación estructural de la esfera pública, se hace extensiva a *Teoría de la Acción Comunicativa* – vislumbrada en los espacios de acción orientada al entendimiento-, y vuelve con mucho más protagonismo a partir de los años noventa en los escritos sobre derecho y democracia.

La modernidad, caracterizada por la diferenciación y creación de esferas de valor independientes, trae consigo profundas transformaciones en el plano de la cultura, las instituciones sociales y las formas de subjetividad que se gestan y tornan posibles en y por el

espacio público. Estos cambios están signados por la propia dinámica de crítica y reflexivización de una modernidad precisada de autocercioramiento. Así por ejemplo, la reproducción de la cultura depende cada vez más de un proceso de apropiación creativa donde la tradición se resignifica en los problemas del presente. Por su parte, las instituciones sociales resuelven la legitimidad de las normas en la generación, consensuada y libre, de los discursos prácticos que las fundan. Por último, la formación de la personalidad y el desarrollo de la identidad dependen en buena medida del desarrollo de actitudes reflexivas críticas que permiten al individuo trazar y autodefinir su biografía, enmarcada en interacciones sociales, mandatos y convenciones.

Esto le permite afirmar que el principio de la participación es un prerrequisito de la modernidad:

“En cada ámbito –sociedad, personalidad, cultura-, en el funcionamiento de la vida institucional, en la formación de personalidades estables a lo largo del tiempo y en la continuidad de la tradición cultural, el esfuerzo y la contribución reflexivos de los individuos se vuelven cruciales” (Benhabib, 2006: 122).

En el capítulo anterior se advertía como Habermas concluía su texto de 1981 con un diagnóstico del tiempo signado por la creciente colonización del mundo de la vida. En las tendencias a la juridización de los sistemas de enseñanza se muestra cómo mecanismos sistémicos intervienen regulando procesos y formas de interacción de ámbitos de acción del mundo de la vida. La denuncia de un funcionamiento patológico, esto es, la adopción de regulación jurídica en un ámbito que se constituye y cobra sentido desde una lógica propia, alcanza a los componentes y procesos del mundo de la vida, los cuáles se mantienen y renuevan por la acción orientada al entendimiento.

En este marco, si la tesis de Benhabib se torna inteligible y puede ser extensiva a la totalidad de la obra del autor, es porque Habermas renueva su modelo reconstructivo de teoría crítica, modificando su diagnóstico del tiempo hacia 1992, fecha de la publicación de *Faktizität und Geltung*. Las estructuras comunicativas ofrecen resistencia e intentan preservar espacios propios del mundo de la vida de manera informal, por medio de redes de comunicación y acción que tienen por finalidad impedir la intervención instrumental del mundo de la vida. Pero, como sostiene Nobre, este proceso no debe quedar en mera autodefensa frente al sistema, de ser así “no sería posible pensar la expansión de los dominios sociales en que predomina el entendimiento, movimiento típico de una teoría dirigida a la emancipación como es la de Habermas” (Nobre, 2008:83). Esas instancias pasan por la

periferia del sistema político, por lo que denominaré las redes de la esfera pública política que se erige en el seno de la sociedad civil. En estas redes informales se forma la opinión y la voluntad política, y como veremos, permanecen abiertas a las estructuras del mundo de la vida.

Sin embargo, el desafío que enfrenta Habermas en términos de teoría crítica emancipadora es pensar,

“¿cómo se da ese proceso de direccionamiento del sistema por el mundo de la vida, o sea, de qué manera la lógica comunicativa puede influenciar el funcionamiento del sistema sin amenazar estructuralmente la propia lógica instrumental, tan importante para la reproducción material de la sociedad? Al enfrentar este problema, Habermas se vio obligado a elaborar de manera más detallada su teoría política, que se presenta conjuntamente con una teoría del derecho” (Nobre, 2008:83).

En *Teoría de la Acción Comunicativa*, Habermas resalta un tipo de acción que está presente en las relaciones sociales y que tiene la particularidad de pergeñar condiciones ideales. Cuando los sujetos interactúan comunicativamente, estas proyecciones ideales entran en juego orientando las acciones concretas. Afirma Nobre que

“com isso, Habermas pode simultaneamente fornecer uma solução para o ancoramento real da emancipação na configuração social atual e estabelecer um parâmetro crítico para avaliar tanto o conhecimento produzido quanto situações sociais concretas, já que o potencial comunicativo inscrito na vida social jamais se realiza plenamente” (Nobre, 2004:58).

Si la acción comunicativa puede dar cuenta del potencial emancipador, es porque el mismo está inscrito en las condiciones, simbólicas y materiales, del mundo de la vida. El mundo de la vida expresa la configuración simbólica de la sociedad, la cual es mediada por el lenguaje y sostenida en el plexo de relaciones intersubjetivas.

Como fue señalado en el capítulo anterior, hacia el final de *Teoría de la Acción Comunicativa* Habermas observa la tendencia en las sociedades modernas a un aumento del derecho escrito, del que puede sistematizarse cuatro momentos que se expresan en formas jurídico-políticas que signaron épocas. En lo que el autor llama cuarta hornada de juridización, que corresponde el Estado social y democrático de derecho, la colonización del mundo de la

vida por parte del sistema social se manifiesta de un modo particular, afectando al sistema educativo y familiar.

Sin embargo, lo que allí se lee como expresión patológica de un mundo de la vida colonizado, revela como viable, el horizonte de emancipación que deberá buscarse en las propias estructuras del mundo de la vida, especialmente, en el excedente normativo que posibilitado simbólicamente, no ha sido realizado materialmente. Si algo torna plausible al mundo de la vida es ofrecer un horizonte de posibilidad histórica viable, cuyos límites los fija la propia interacción social.

En *Facticidad y Validez*, Habermas analiza extensamente cómo la esfera pública y la sociedad civil construyen discursivamente los fundamentos que otorgan legitimidad al Estado democrático de derecho. Ante la cuestión de la formación de la voluntad política y los procedimientos de legitimación de la democracia deliberativa, sociedad civil y esfera pública asumen un rol protagónico. Afirma Goergen que frente a la tradición republicana, el modelo de teoría crítica parece resaltar el *“papel dos cidadãos no contexto do espaço público e da sociedade civil, fazendo a crítica ao modelo de democracia representativa que se restringe à atuação de lideranças e que dispensa ou, pelo menos, relativiza a participação e o engajamento de todos”* (Goergen, 2008:38). Con todo, como se desarrollará cuando se analice la noción de opinión pública, la teoría discursiva va a diferenciarse del liberalismo y del republicanismo con quienes ha debatido extensamente la idea de deliberación avanzando en un paradigma procedimental, eje sobre el cual gira el nuevo modelo reconstructivo.

Habermas perfilará como seña distintiva del modelo democrático el descentramiento de los procedimientos deliberativos que se desarrollan en la sociedad civil, que serán tan importantes como el parlamento o las instituciones jurídicas. Así nos permitirá retomar desde una nueva óptica la tesis de la colonización del mundo de la vida, ya que la generación del poder social no concentra su producción en el sistema político sino que se transmite también desde la periferia del sistema por un mecanismo de exclusiones. La sociedad civil dista de ser entendida como el *“sistema de necesidades”*, y va a circunscribir su núcleo institucional a *“esa trama asociativa no-estatal y no-económica, de base voluntaria, que ancla las estructuras comunicativas del espacio de la opinión pública en la componente del mundo de la vida, que (junto con la cultura y con la personalidad) es la sociedad”* (Habermas, 2005:447).

Desde esta perspectiva, la sociedad civil está anclada en el componente sociedad del mundo de la vida y su valor en el escenario democrático se juega en el espacio social que genera la acción orientada al entendimiento, esto es, la opinión pública. Al caracterizarla de

este modo, se subraya que no es la función, ni el contenido de las acciones orientadas al entendimiento lo que distingue a la opinión pública, sino más bien la esfera de interacciones que se genera en y por un modo particular de accionar de la sociedad civil, al tematizar cuestiones que están presentes en el mundo de la vida. Las opiniones, entonces, se convierten en públicas por la forma en que se producen y el asentimiento en que se respaldan. Esto nos permitirá vislumbrar la particularidad del público y de la esfera en la que se mueve la ciudadanía en la concepción discursiva y procedimental de la democracia. Para esto, se introduce el concepto de política deliberativa propio de la teoría discursiva.

La teoría discursiva *“passa a regular normativamente todos os âmbitos em que estão envolvidos procedimentos de reconstrução da autocompreensão de sociedades modernas cujos mundos da vida passaram por processos de racionalização”* (Nobre y Repa, 2012:36). El eje reconstructivo de Derecho y democracia lo sitúa Habermas en un objeto nuevo y con potencialidad a la hora de pensar la democratización radical de la vida social, esto es, la tensión entre facticidad y validez.

La teoría política perfilada muestra que el poder comunicativo puede convertirse en poder administrativo por medio del derecho, instancia a la que le asigna un papel transformador al ser el mediador, una suerte de bisagra entre sistema y mundo de la vida. El derecho tiene la capacidad de traducir en términos sistémicos los influjos comunicativos que emanan del mundo de la vida. Según Nobre, la metáfora del derecho como transformador, permite completar el análisis presente en *Teoría de la acción comunicativa*, estableciendo un modelo de doble vía entre sistema y mundo de la vida. A las tendencias colonizadoras del sistema social deben añadirse las tentativas emancipatorias que buscan influenciar y direccionar el sistema por parte del mundo de la vida²⁴. El derecho expresa el sistema bajo la forma de coerción objetivada en normas y sanciones, pero también al mundo de la vida si lo entendemos como expresión *“de un proceso de formación colectiva de la opinión y de la voluntad, sin el cual sólo cumpliría funciones de estabilización de expectativas de comportamiento y no sería expresión de la autocompreensión y de la autodeterminación de una comunidad de personas de derecho”* (Nobre, 2008:87). De este modo, el derecho está atravesado por la tensión entre la facticidad de la coerción y la validez de la norma legítimamente producida, entre la positividad y la exigencia de legitimidad.

²⁴ Cabe aclarar que esta acción, no representa una amenaza al sistema ya que no afecta al núcleo instrumental mínimo, necesario para la reproducción material de la sociedad (Cfr. Nobre, 2008).

Reconstruir esta tensión significa proceduralizar los contenidos tradicionales del Estado democrático de Derecho y presentarlos como elementos sometidos a prueba de los procesos democráticos.

“Habermas procura explicitar o núcleo racional que anima o projeto de um Estado democrático de direito entendendo-o como institucionalização de processos de formação política da opinião e da vontade. Pressupõe em seu diagnóstico, portanto, que toda instituição está submetida às exigências de legitimação radicalmente democrática: nas democracias contemporâneas estabelecidas, as instituições existentes, mesmo as instituições da liberdade, não se furtam à crítica e à transformação reflexiva (...). Para Habermas, esse é um traço da política contemporânea –ligado à revitalização da sociedade civil, da ação dos novos movimentos sociais e da dinâmica de esferas públicas autônomas- o que atribuiria, de saída, um enraizamento ao proceduralismo” (Silva y Melo, 2012:136).

Con esta breve introducción, hemos enmarcado los nuevos matices del análisis habermasiano del Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Presentamos a continuación el concepto de política deliberativa, para luego avanzar situando la sociedad civil y el espacio de la opinión pública. Esto nos permitirá determinar, finalmente, la presencia del mundo de la vida como dinamizador y potenciador de cambios en el modelo procedimental de democracia.

2.1 Política deliberativa: un concepto procedimental de democracia.

Contextualizado en la discusión sobre la democracia representativa y la regla de la mayoría, Habermas defiende la necesidad de un concepto normativo de democracia al objetar que *“ciudadanos racionales (...) no tendrían bajo una autodescripción empirista de sus prácticas, razón suficiente para respetar las reglas del juego democrático”* (Habermas, 1998:371). Esto lo lleva a intervenir en el debate contemporáneo entre los modelos normativos liberal y republicano, a los que entiende anclados en las premisas de la filosofía del sujeto y presos, por tanto, en una comprensión de la política centrada en el Estado. Ambas tradiciones, concentradas en la política institucional, se muestran incapaces de dar cuenta de los procesos sociales de formación política de la voluntad que se expresa en la constitución de esferas públicas. Al respecto afirman Silva y Melo:

“Tais modelos, pois, caracterizariam a política por meio de demandas específicas levadas ao aparato estatal (de um lado, o bem comum de uma comunidade eticamente homogênea e, de outro, a proteção de interesses eticamente neutralizada na forma de competências constitucionais), deixando de lado a análise sobre as condições e os bloqueios para que tais demandas sejam formuladas livremente entre os cidadãos” (Silva y Melo, 2012:155).

Según los autores, Habermas no descarta completamente el diagnóstico realista sobre las tendencias a la autonomización del poder administrativo. Empero, esta orientación no es absoluta ya que se encuentran movimientos contrapuestos, posibilitados por la conexión entre el sistema político y el derecho como mediación. *“Para Habermas, é na avaliação mesma dessas possibilidades que repousa o sentido crítico de uma sociologia da democracia que trabalha de modo reconstrutivo”* (Ibídem).

La concepción de política deliberativa es el centro de las posiciones normativas de democracia. Sin embargo, la teoría discursiva va a caracterizar el procedimiento democrático de modo diferente al liberalismo y republicanism. Estas particularidades se tornan visibles en el modo de pensar el propio proceso, la formación de la opinión y la voluntad política, y cómo se relaciona el Estado con la sociedad civil.

Afirma Habermas que para la posición liberal el proceso democrático se realiza a partir del compromiso que traban intereses individuales. Bajo la forma de derecho universal e igual al sufragio, se cumple con el deber y se cimenta el propio proceso en los derechos fundamentales liberales. Por el contrario, en la posición republicana la formación democrática de la voluntad se efectúa en la forma de un autoentendimiento ético político. De este modo se apela a un consenso cultural de fondo, al que se define como una precomprensión sociointegradora, que se renueva apelando a cuestiones fundacionales de la república.

En este sentido, la teoría del discurso va a integrar elementos de ambas tradiciones para pensar un concepto de procedimiento ideal para la deliberación y la toma de decisiones:

“Conforme a esta concepción, la razón práctica se retrae de los derechos humanos universales, en los que insiste el liberalismo, o de la eticidad concreta de una comunidad determinada, en la que insiste el republicanism, para asentarse en estas reglas de discurso y formas de argumentación que toman su contenido normativo de la base de validez de la acción orientada al entendimiento, y en última instancia, de la estructura de la comunicación lingüística y del orden no

sustituible que representan la socialización y “sociación” comunicativas” (Habermas, 2005:372).

Según el republicanismo, por la formación de la opinión y la voluntad política se constituye la sociedad como un todo políticamente estructurado. Por la acción de ambas, la comunidad política gana autocomprensión de sí y autodeterminación. El eje está puesto en la autodeterminación democrática de ciudadanos deliberantes. En palabras del autor:

“la sociedad es de por sí sociedad política, *societas civilis*; pues en la práctica de la autodeterminación política de los ciudadanos de la comunidad se torna por así decir, consciente de sí misma y opera sobre sí misma a través de la voluntad colectiva de los ciudadanos. Así la democracia viene a significar autoorganización política de la sociedad en su conjunto” (Habermas, 2005:373).

Habermas coloca como ejemplo de la separación que subyace en el republicanismo entre aparato estatal y sociedad, la tesis de Hannah Arendt por la que la opinión pública revitalizada modela una ciudadanía capaz de hacer suyo el poder estatal burocráticamente autonomizado. En cierta medida, esta separación está presente en el liberalismo aunque el lazo entre Estado y sociedad lo realiza el propio procedimiento democrático. Es el Estado de derecho quien regula, canaliza y equilibra poder e intereses:

“la formación democrática de la voluntad de ciudadanos autointeresados, con la que la concepción liberal asocia expectativas normativas comparativamente débiles, constituye sólo un elemento dentro de una constitución que tiene por fin disciplinar el poder estatal mediante dispositivos normativos (como son los derechos fundamentales, la división de poderes, la vinculación a la ley, etc.) y moverlo a tener intereses y orientaciones valorativas sociales a través de la competencia entre partidos políticos por un lado, y entre gobierno y oposición, por otro” (Habermas,2005:373).

El liberalismo, al anclar la normativización de la sociedad en la satisfacción de las expectativas de personas privadas integradas al proceso de producción económica, circunscribe el bien común porque lo entiende apolíticamente. La política es vista como una lucha de posiciones que brinda la posibilidad de disponer poder administrativo, por lo que reduce la formación de la opinión y la voluntad política al juego competitivo y estratégico de actores colectivos que buscan adquirir o mantener poder. (Cfr. Habermas, 1999:236).

La teoría del discurso retoma del republicanismo la centralidad que asume el proceso de formación de la opinión y la voluntad políticas pero entiende a los principios del Estado de derecho *“como respuesta consecuente a la cuestión de cómo pueden institucionalizarse las exigentes formas de comunicación de una formación democrática de la opinión y voluntad políticas”* (Habermas, 1999:242). Por esto, asienta la política deliberativa en la institucionalización de procedimientos y presupuestos comunicativos así como de las deliberaciones institucionalizadas con opiniones públicas desarrolladas informalmente.

En una sociedad decentrada la procedimentalización de la soberanía popular retroalimenta al sistema político con las redes que son los espacios público políticos donde, democráticamente, se genera el poder comunicativo.

“La soberanía popular surge de las interacciones entre la formación de la voluntad común, institucionalizada con técnicas propias del estado de derecho, y los espacios públicos movilizados culturalmente, que por su parte hallan una base en las asociaciones de una sociedad civil alejada por igual del Estado como de la economía” (Habermas, 1999:245).

Habermas asume como diagnóstico del tiempo presente la imposibilidad de pensar la democracia asociada a un todo social centrado en el Estado, que como sujeto en gran formato actúa conforme a un fin. Del mismo modo, también es obsoleto pensar la representación del todo social como un sistema de normas constitucionales que regulase de forma inconsciente el equilibrio de poder y equilibrio de intereses conforme al modelo de lo que sucede en el mercado. Al romper con la filosofía de la conciencia, la teoría del discurso no puede fundamentar la práctica de la autodeterminación de los ciudadanos en un sujeto social global, o el imperio de las leyes a sujetos particulares que compiten entre sí. En el primer caso la ciudadanía es considerada como un actor colectivo que refleja al todo autoreflexionando sobre él y que actúa por él; en el segundo, los actores individuales *“hacen de variable independiente en procesos de poder que se efectúan ciegamente porque, allende los actos de elección individual, puede, ciertamente, haber decisiones agregadas, pero no decisiones colectivas tomadas de forma consciente”* (Habermas, 2005:375).

Contrariamente, la Teoría del Discurso asume la intersubjetividad que representan los procesos de entendimiento que se efectúan a través de los procedimientos democráticos o en la red de comunicación de los espacios públicos políticos. Estas comunicaciones que se producen dentro y fuera del complejo parlamentario, *“constituyen ámbitos públicos en los que puede tener lugar la formación racional de la opinión y de la voluntad acerca de materias*

relevantes para la sociedad global y necesitada de regulación". En la concepción de la política deliberativa esta influencia, que es generada en el espacio de la opinión pública, y del poder comunicativo que procede de estos espacios de deliberación, puede transformarse a través de la actividad legislativa en poder utilizable administrativamente. Al igual que el modelo liberal se respetan los límites entre estado y sociedad, pero aquí la sociedad civil, en tanto que base social de los espacios públicos autónomos, se distingue tanto del sistema económico como de la administración pública. Afirma Habermas:

"De esta comprensión de la democracia se sigue la exigencia normativa de un desplazamiento del centro de gravedad en la relación de esos tres recursos, a saber, el dinero, el poder administrativo y la solidaridad, con los que las sociedades modernas satisfacen su necesidad de integración y su necesidad de regulación y control. Las implicaciones normativas saltan a la vista: la fuerza sociointegradora que representa la solidaridad, que ya no puede extraerse sólo de la fuente que representa la acción comunicativa, ha de poder desarrollarse a través de espacios públicos autónomos extraordinariamente diversos y de procedimientos de formación democrática de la opinión y la voluntad, institucionalizados en términos de Estado de derecho; y a través del medio que representa el derecho ha de poder afirmarse también contra los otros dos mecanismos de integración de la sociedad, a saber, el dinero y el poder administrativo" (Habermas, 2005: 375).

De este modo, los espacios de deliberación pública al mantenerse abiertos al mundo de la vida contribuyen a la integración social. El propio procedimiento democrático, al incluir la pluralidad de expresiones de los mundos de vida que configuran a la sociedad compleja, contiene las voces de los potenciales afectados tornándolos visibles en la trama del espacio público del cual –como desarrollaremos más adelante- son portadores. Frente al planteo del liberalismo contemporáneo en torno a la "abstención conversacional" y el consenso superpuesto en el espacio público, la teoría discursiva reafirma la capacidad sociointegradora del proceso democrático que se acopla reforzando la solidaridad como mecanismo de integración social.

En la versión liberal la formación democrática de la voluntad tiene la función de legitimar el ejercicio del poder político; en el republicanismo su presencia es más fuerte ya que constituye a la sociedad como una comunidad política. Habermas presenta una noción radicalmente diferente al incorporar el análisis de Bernhard Peters sobre los procesos de

comunicación y decisión del sistema político articulado en términos de Estado de derecho, y asignar a la formación democrática de la opinión y la voluntad la función de esclusas en los flujos de poder:

“Los procedimientos y presupuestos comunicativos de la formación democrática de la opinión y la voluntad funcionan como una importantísima esclusa para la racionalización discursiva de las decisiones de una administración y un gobierno ligados al derecho y a la ley. Racionalización significa más que mera legitimación, pero menos que constitución del poder. El poder del que puede disponerse administrativamente cambia su estado de agregación mientras permanece retroalimentativamente conectado con la formación democrática de la opinión y la voluntad, la cual no solo controla a posteriori el ejercicio del poder político sino que también lo programa más o menos” (Habermas, 2005:376).

Las estructuras de la comunicación pública constituyen una vasta red de sensores que reaccionan a la presión de problemas o situaciones problemáticas que afectan a la sociedad global y estimula la formación e intercambio de opiniones influyentes. La opinión pública así elaborada y transformada en poder comunicativo no puede ella misma mandar, sino solo dirigir el uso del poder administrativo en una determinada dirección ya que sólo el sistema político, como subsistema especializado en la toma de decisiones colectivamente vinculantes, puede actuar.

Así, el concepto discursivo de democracia se asocia armónicamente con una sociedad descentrada que diferencia un espacio para la percepción, identificación y tratamiento de problemas concernientes a la sociedad global bajo la órbita de la opinión pública política. El sistema político es un sistema de acción entre otros -“ni cúspide, ni centro, ni modelo a partir del cual se acuñen las estructuras de la sociedad”-, y es precisamente en esto que lo político ve revitalizado su sentido y función democrática al no ceñirse al sistema administrativo y abrirse al mundo de la vida. La política no solo asume la solución de aquellos problemas de la sociedad que ponen en peligro la integración, sino que funciona como garantía si otros mecanismos llegaran a fallar. Para ello, el sistema político depende de las aportaciones de otros subsistemas funcionales con los que se mantiene comunicado, pero también de los recursos que provienen del mundo de la vida.

“La política deliberativa, lo mismo cuando se efectúa conforme a los procedimientos formales de formación institucionalizada de la opinión y la voluntad, que cuando sólo se efectúa informalmente en las redes del espacio

público-político, guarda una interna conexión con los contextos de un mundo de la vida por su parte racionalizado, cuyas estructuras favorezcan la lógica interna de esa política. Precisamente las comunicaciones políticas que se efectúan a través del filtro de la deliberación dependen de recursos del mundo de la vida —de una cultura política habituada a la libertad y de una socialización política de tipo ilustrado, y sobre todo de las iniciativas de las asociaciones formadoras de opinión— que en buena parte se forman y regeneran de manera espontánea, o que en todo caso son difícilmente accesibles a las intervenciones directas del aparato político” (Habermas, 2005: 378).

Así como sólo el sistema político puede transformar poder comunicativo en poder administrativo, esto es, mediar y canalizar las demandas que provienen de una opinión pública movilizada hacia la formación de derecho legítimo, no es menos cierto que los potenciales de emancipación solo pueden ser visibilizados y tematizados por una cultura y socialización política formada y activa. De este modo, la cuestión se desplaza a las condiciones de formación de la cultura democrática, que como horizonte de posibilidad, muestra los límites flexibles fijados en la dinámica de relaciones intersubjetivas históricamente situadas. Con esto, se refuerza la tesis que el mundo de la vida configura un horizonte de formación de la ciudadanía en el sentido que las estructuras racionalizadas contribuyen o inhiben un tipo de integración, socialización e individuación capaz de actuar y portar discursivamente un espacio público que procede democráticamente.

Según Habermas, estas redes que constituyen el espacio público político son la pieza medular de la política deliberativa. En sociedades complejas y descentradas, los procedimientos democráticos se manifiestan en gran medida en la forma de elaboración, en la capacidad de resolución y regulación que tiene la política de enfrentar los fines colectivos, esto es, de hacer frente al público de afectados. Por eso expresa que

“la política viene a ocupar los huecos funcionales que se abren por sobrecarga de otros mecanismos de integración social. Para ello se sirve del lenguaje del derecho. Pues el derecho es un medio a través del cual las estructuras de reconocimiento recíproco que nos resultan conocidas por las interacciones simples y por las relaciones cuasinaturales de solidaridad, pueden transferirse de forma abstracta, pero vinculante, a los ámbitos complejos y crecientemente anónimos de una sociedad funcionalmente diferenciada” (Habermas, 2005:396).

Los procesos de entendimiento discursivo están situados en los contextos del mundo de la vida. El modo de sociación comunicativa supone actores socializados en formas concretas de vida, situadas históricamente en espacios y tiempos, e implicados en las redes de la acción comunicativa. Los contextos del mundo de la vida *“restringen, ciertamente el ámbito de la acción e interpretación de los actores pero sólo de modo que son ellos los que abren el horizonte para interacciones e interpretaciones posibles”* (Habermas, 2005:403). Esta fijación y determinación de los actores al contexto vital, debe complementarse y sopesarse con el hecho que el propio mundo de la vida se reproduce a través de acciones orientadas al entendimiento. En este contexto, las posibilidades de acción e interpretación vienen fijadas por las condiciones de producción del público, por lo que la riqueza y calidad de las intervenciones, el grado de racionalización y problematización de los potenciales afectados, está en relación directa con las condiciones culturales en que se desarrollan y forman las opiniones. Así, no es difícil constatar que,

“Un entendimiento discursivo garantiza, ciertamente, el tratamiento racional de temas, razones e informaciones; pero ello no podrá ser sino en los contextos de una cultura abierta al aprendizaje y de un personal capaz de aprender. En este aspecto imágenes dogmáticas del mundo y patrones rígidos de socialización pueden constituir barreras para un modo discursivo de socialización” (Habermas, 2005:403).

La cultura política, las formas de socialización discursiva que emanan del mundo de la vida y que son reconocidas por el Estado democrático de derecho son plausibles de ser leídas en clave de formación de la ciudadanía. Pero antes, avanzaremos en el análisis del espacio público y sus rasgos distintivos.

2.2 Acción orientada al entendimiento y mundo de la vida: el espacio social del público en el Estado democrático de derecho.

La vitalidad de la democracia deliberativa se dirime en la constitución de una esfera pública política lo suficientemente dinámica como para activar los canales que comunican el sistema político con la periferia, al tiempo que su madurez se expresa en las posibilidades que la cultura, las relaciones sociales y la formación de las identidades encuentran en los procesos de racionalización progresiva.

A continuación vamos a reseñar el análisis de la constitución de la sociedad civil y la opinión pública en la teoría discursiva. Esto nos permitirá situar, con posterioridad, el rol del mundo de la vida en la formación de la opinión y voluntad política. Al volver Habermas la mirada sobre la importancia de la cultura democrática y la socialización política, nos permite profundizar, de otro modo, la clave hermenéutica planteada respecto al mundo de la vida como horizonte formativo.

2.2.1 La sociedad civil y el espacio de la opinión pública en la teoría discursiva.

Habermas interviene en el debate sobre la legitimidad del sistema democrático de derecho reconstruyendo la tradición republicana y liberal. Un ejemplo de esta reconstrucción es la caracterización del espacio público, del que la teoría discursiva realiza una valoración intermedia de las dos tradiciones.

En la sociedad civil el liberalismo incluye el sistema de trabajo social y el tráfico de mercancías, “el sistema de las necesidades” según la acuñación hegeliana. Contrariamente, con lo que además se diferencia del marxismo, la teoría discursiva va a excluir de la sociedad civil el ámbito de la economía, para circunscribir su núcleo institucional a

“esa trama asociativa no-estatal y no-económica, de base voluntaria, que ancla las estructuras comunicativas del espacio de la opinión pública en la componente del mundo de la vida, que (junto con la cultura y con la personalidad) es la sociedad” (Habermas, 2005:447).

Se destaca entonces que la sociedad civil está fijada en el componente sociedad del mundo de la vida, lo que permite comprender, además, por qué la opinión pública reside en el espacio social que abre la acción orientada al entendimiento. La base asociativa que caracteriza a la sociedad civil constituye el sustrato organizativo del

“público general de ciudadanos que surge, por así decir, de la esfera privada y que busca interpretaciones públicas para sus intereses sociales y para sus experiencias, ejerciendo así influencias sobre la formación institucionalizada de la opinión y la voluntad políticas” (Habermas, 2005: 447).

La esfera de la opinión pública tiene la singularidad de no asimilarse a categorías clásicas del orden social, ya que no puede definirse en términos de institución, sistema o incluso como entramado de normas que regulan y limitan un modo particular de pertenencia.

Se trata más bien de un espacio constituido a modo de una malla donde circulan opiniones e intercambios que se concentran en torno a temas. En palabras del autor,

“El espacio de la opinión pública como mejor puede describirse es como una red para la comunicación de contenidos y tomas de postura, es decir, de opiniones, y en él los flujos de comunicación quedan filtrados y sintetizados de tal suerte que se condensan en opiniones públicas agavilladas en torno a temas específicos” (Habermas, 2005:440).

Un rasgo importante, que comparte con el mundo de la vida, es que el espacio de la opinión pública se reproduce a través de la acción comunicativa y se “ajusta a la inteligibilidad general de la práctica comunicativa cotidiana”. Pero se diferencia de éste, en que no se vincula a ningún sistema especializado de acción y de saber del mundo de la vida. Frente a aquellos sistemas de acción especializados en la reproducción y los que se ocupan de la validez del saber circulante en la comunicación lingüística, el espacio de la opinión pública

“se distingue por una estructura de comunicación que se refiere a un tercer aspecto de la acción orientada al entendimiento: no a las funciones, ni tampoco a los contenidos de la comunicación, sino al espacio social generado en la acción comunicativa” (Habermas, 2005:441).

Esta caracterización como espacio social generado en la acción comunicativa, subrayando que no es la función ni el contenido de las acciones orientadas al entendimiento lo que lo distingue, permiten vislumbrar la particularidad del público y de la esfera en la que se mueve la ciudadanía en la concepción discursiva y procedimental habermasiana.

Al posicionarse comunicativamente el actor sale al encuentro de una situación que ha sido constituida cooperativamente por medio de sus interpretaciones; en este sentido es que el actor constituye el espacio público:

“los actores que actúan comunicativamente se topan o salen al encuentro en una situación que ellos a la vez constituyen con sus interpretaciones cooperativamente negociadas de ella. El espacio intersubjetivamente compartido de una situación de habla se abre con las relaciones interpersonales que los participantes entablan al tomar mutuamente postura frente a las ofertas que representan los actos de habla y al asumir obligaciones ilocucionarias (...) Todo encuentro que no se agota en contactos restringidos a la observación recíproca, sino que se nutre de la mutua atribución y suposición de libertad comunicativa se

mueve en un espacio público constituido lingüísticamente.” (Habermas, 2005:441).

En sociedades complejas y descentradas, la imagen espacial clásica del público reunido en asambleas y foros se desvanece, inclusive se torna extraña cuando se considera el impacto que los medios de comunicación ejercen sobre la producción de opinión y sentido, compeliendo al ciudadano a tomar posiciones. Pero la opinión pública no es la suma de opiniones individuales, ni aquella que pudiera representar a la mayoría de la población; los sondeos de opinión ofrecen una imagen de la opinión pública solo cuando fue precedida por la movilización del espacio público en la formación de una opinión sobre un tema. Se afirma que *“lo que convierte a esas opiniones así agavilladas en opinión pública, es la forma como se producen y el amplio asentimiento por el que vienen sustentadas”* (Habermas, 2005:442).

Con esto se remarca que aquello que define la opinión pública no es un contenido específico sino las reglas que estructuran una práctica de comunicación pública mantenida y seguida en común: *“El asentimiento a temas y contribuciones sólo se forma como resultado de una controversia más o menos exhaustiva en la que las propuestas, las informaciones y las razones puedan elaborarse de forma más o menos racional”* (Habermas, 2005:442). En estas elaboraciones varía el nivel discursivo de la formación de la opinión y la calidad del resultado obtenido. Empero, el logro de la comunicación pública se mide no por la generalidad sino por los criterios de producción:

“La ‘calidad’ de una opinión pública, en cuanto medible por las propiedades procedimentales de su proceso de producción, es una magnitud empírica. Considerada normativamente, funda o establece una medida de la legitimidad de la influencia que las opiniones públicas ejercen sobre el sistema político” (Habermas, 2005:443).

Habermas diferencia los papeles que asumen los diferentes actores que se enfrentan en el espacio de la opinión pública y que luchan por ejercer influencia. A quienes tienen influjo político ya adquirido y acumulado, los que ocupan cargos públicos, partidos políticos, se suman personas y expertos que han adquirido su influencia en espacios públicos especializados. También debe distinguirse, en complejidad y extensión de este espacio, *“entre organizadores, oradores y oyentes, entre arena y galería, entre escenario y espacio de los espectadores”*. Los actores, signados por la complejidad y multiplicidad de las formas sociales, ejercitan por medio de la comunicación pública su influjo político:

“El público de los ciudadanos debe ser convencido por contribuciones e intervenciones inteligibles que tengan interés para todos a propósito de temas que se perciban como relevantes. El público posee esta autoridad porque es constitutiva de la estructura interna del espacio de la opinión pública, en el que los actores pueden presentarse” (Habermas, 2005:444).

Sin embargo, hay una distinción entre los actores que surgen del público y participan de la reproducción del espacio público y quienes pertenecen a sistemas funcionales, ocupan un espacio público ya constituido y se sirven de él para difundir sus intereses e influenciar a la opinión pública. Es evidente la presencia de grupos funcionales que a través del espacio público político ejercen su influencia sobre el sistema político. Pero en el espacio público estos grupos no pueden explicitar negociaciones, regulaciones y sanciones de las que hacen uso en el espacio no público; por el contrario, deben capitalizar su poder social y transformarlo en poder político mediante los mecanismos que regulan el espacio público. Esto le permite al autor, argumentar en torno a la autonomía de los espacios públicos políticos.

“Las opiniones públicas pueden manipularse, pero ni pueden comprarse públicamente, ni tampoco arrancárselas al público mediante un evidente ejercicio de presión pública. Esto explica por qué un espacio de opinión pública no puede fabricarse a voluntad. Antes de que pueda ser tomada por actores que actúen estratégicamente, ese espacio de opinión pública, junto con su público, tiene que haberse formado como una estructura autónoma y reproducirse a través de sí mismo. Esta ley o regla conforme a la que se forma una opinión pública capaz de funcionar, permanece latente para el espacio público así constituido, y sólo entra otra vez en juego en los instantes de movilización de ese espacio público” (Habermas, 2005:444).

De este modo, el espacio público político es un ámbito dinámico cuya función es percibir y tematizar los problemas sociales solo en la medida que está compuesto por los contextos de comunicación de los potenciales afectados. En esta perspectiva, el espacio público actúa como caja de resonancia y problematización eficaz de temas que ocupan al público. La noción de público, que reconstruye Habermas a partir de la lectura de John Dewey, y que lo diferencia notablemente de la concepción liberal, está constituida por todas las voces, donde resuenan de modo especial las experiencias de aquellas biografías afectadas por

“los costes externalizados (y las perturbaciones internas) de los sistemas de acción funcionalmente especificados, por el aparato estatal mismo de cuyas operaciones

de regulación y control sistémicos dependen los complicados y deficientemente coordinados subsistemas funcionales de la sociedad” (Habermas, 2005:445).

El público queda implicado en tanto afectado, y lo que es importante para nuestra argumentación, esta afectación se acumula en el mundo de la vida.

El mundo de la vida entrelaza las biografías y puede detectar los potenciales afectados. *“Los problemas que se expresan en el espacio de la opinión pública política, como reflejo que son de una presión social generadora de sufrimiento, sólo resultan visibles en los reflejos que a su vez tienen en las experiencias de la vida personal”* (Habermas, 2005:445). El ciudadano como portador del espacio público político, es reclutado de entre los miembros de la sociedad civil. Los papeles que como miembro de los sistemas funcionales de acción cumplen los individuos son experimentados originalmente en forma privada e incluso pueden ser tematizados en redes de comunicación del ámbito privado como son la familia, el grupo de amigos o entre colegas. La comunicación orientada al entendimiento intersubjetivo que predomina en el ámbito privado se mantiene en la esfera pública política, no se diferencia por un conjunto predeterminado de temas y relaciones, sino por un “cambio en las condiciones de la comunicación” que se limitan a canalizar el flujo de temas de una esfera a otra.

Presentado el concepto de esfera pública, abordaremos a continuación cómo el mundo de la vida aparece como sustrato de la formación de la opinión pública y la función que cumple la acción orientada al entendimiento en la edificación de la misma.

2.2.2 El mundo de la vida como sustrato de la formación de la opinión pública política: el reconocimiento como forma de sociación.

La política deliberativa se alimenta de recursos que son provistos por el mundo de la vida. Quisiéramos avanzar en este análisis, a fin de ahondar cómo las estructuras racionalizadas de ese mundo de la vida colaboran y favorecen la dinámica de la deliberación política al configurar un modo particular de sociación.

Como se menciona en el párrafo anterior, la tesis que sostiene Habermas es que tanto los procedimientos formales –la formación institucionalizada de la opinión y la voluntad– como los informales –es decir, aquellos que se dan en las redes del espacio público político– se ven favorecidos y guardan una estrecha conexión con los contextos del mundo de la vida racionalizado. La deliberación, por un lado, depende de los recursos que provee el mundo de la vida bajo la forma de contenidos, opiniones e interpretaciones con la que los actores se

presentan y crean, con sus intervenciones, el espacio público político. El recurso es entendido aquí, fundamentalmente como insumo desde el que se interviene y que le permite al actor salir al encuentro y cooperar interpretativamente en la configuración de un espacio social creado de relaciones interpersonales.

Por otro lado, la deliberación depende de las estructuras del mundo de la vida como horizonte de problematizaciones posibles. En todo caso, el nivel de deliberación pública, la calidad y cantidad de las intervenciones, la visibilidad de los temas y el grado de problematización que alcanza, refleja la complejidad y diversidad del mundo de la vida en un momento determinado. Habermas utiliza el concepto de racionalización para referir el grado de elaboración y diferenciación que alcanzan las estructuras del mundo de la vida, siendo este grado directamente proporcional a la democratización de la deliberación política, es decir, a la capacidad de movilización y problematización cultural que los espacios públicos tienen en relación a los contextos del mundo de la vida.

Por esto, considera que es fundamental una cultura política habituada a la libertad, formas de socialización política de tipo ilustrado y la constitución de la identidad forjada en el reconocimiento intersubjetivo y solidario de necesidades, derechos y responsabilidades. Afirma Habermas que

“un entendimiento discursivo garantiza, ciertamente, el tratamiento racional de temas, razones e informaciones; pero ello no podrá ser sino en los contextos de una cultura abierta al aprendizaje y de un personal capaz de aprender. En este aspecto imágenes dogmáticas del mundo y patrones rígidos de socialización pueden constituir barreras para un modo discursivo de socialización” (Habermas, 2005:403).

Con este análisis, la teoría discursiva da cuenta de la complejidad de condiciones, tramas y canales de formación de la ciudadanía en el Estado democrático de derecho. La política deliberativa no descansa solo en una ciudadanía capaz de actuar colectivamente, sino de la institucionalización de los procedimientos que posibilitan una deliberación pública (Cfr. Habermas, 2006:242). Como cultura democrática adquirida, resultante de un modo de socialización aprehendido y como horizonte formativo, la cultura o socialización política emana y es posibilitada por las estructuras racionalizadas del mundo de la vida y objetivada por el Estado democrático de derecho. Sobre este capital simbólico el aparato político no puede intervenir directamente para manipularlo de acuerdo a sus intereses estratégicos, por lo que

no puede reducirse la mirada –aun cuando se circunscriba a la lógica del sistema- a formas de regulación, control y gobierno del Estado sobre la población.

Cuando Habermas afirma la imposibilidad de pensar una sociedad donde el Estado sea el único productor de iniciativas y articulador de políticas, está resaltando la tarea que el espacio público y la sociedad civil tienen en la democracia deliberativa. Sin embargo, esos espacios complejos y dinámicos son reticentes al dominio instrumental. Pareciera que gran parte de la calidad del sistema democrático se dirime en la autonomía del espacio público político y en las condiciones que puede garantizarle el propio sistema de derechos cuando es capaz de canalizar la interpelación que emana del mundo de la vida:

“Espacios público autónomos y capaces de resonancia, dependen a su vez de un anclaje social de esos espacios en asociaciones de la sociedad civil y de una fuerte inserción en patrones liberales de cultura y socialización políticas, en una palabra, de la facilitación y promoción de que puedan ser objeto por parte de un mundo de vida racionalizado. El desarrollo de tales estructuras del mundo de la vida puede, ciertamente, estimularse, pero escapa en buena medida a la regulación jurídica, a la intervención administrativa o a la regulación política” (Habermas, 2005:439).

Esta capacidad de resonancia y problematización, que es esquivada a la intervención y manipulación sistémica, se vincula con la producción de sentido, al que define como grado o magnitud límite de la espontaneidad social, recurso escaso y condicionado que no puede aumentarse a voluntad. Sin embargo,

“las condiciones radican en los contextos del mundo de la vida que limitan desde dentro la capacidad que los miembros asociados de una comunidad jurídica tienen de regular ellos mismos su convivencia. Lo que en última instancia hace posible el modo de socialización discursiva de una comunidad jurídica, no está simplemente a disposición de la voluntad de sus miembros” (Habermas, 2005: 439).

La política como sistema de acción conectado con el espacio de la opinión pública y el poder comunicativo, se nutre de las fuentes del mundo de la vida y encuentra un límite que no es externo, sino que *“hace experiencia de su dependencia respecto de condiciones internas de posibilidad. Pues en última instancia la política no puede disponer a voluntad de las condiciones que hacen posible la generación de derecho legítimo”* (Habermas, 2005:467).

Esta acción orientada al entendimiento tiene una estructura de reconocimiento que se transfiere de las interacciones simples a aquellas que son anónimas y quedan mediadas por el derecho. La política deliberativa lee la complejidad social al tiempo que recoloca la noción de conflicto como potencia de integración ya que la generación de poder legítimo por esta vía representa un procedimiento para la resolución de problemas y la realización de fines colectivos.

La sociación es mediación comunicativa entre sujetos que son portadores de modos particulares de vida, subculturas y tradiciones:

“actores finitos, ligados a sus cuerpos, socializados en formas concretas de vida, localizados en el tiempo histórico y en el espacio social, implicados en las redes de la acción comunicativa, los cuales, al interpretar en cada caso faliblemente su propia situación, no tienen más remedio que nutrirse de los recursos de su mundo de vida, de los que no pueden disponer a voluntad” (Habermas, 2005:403).

En una nota²⁵, Habermas recuerda que el concepto de sociación intencional que acuña Marx en *El Capital*, se entiende en términos de “disponer sobre algo con voluntad y conciencia” y se fundamenta en la figura del derecho privado que representa la asociación civil. La asociación de hombres libres queda vinculada, así, a la comunidad de cooperación en términos de división del trabajo. Pero los procesos discursivos de entendimiento se justifican en la acción comunicativa situada en el mundo de la vida, que pasa a regular normativamente la integración social.

“El núcleo de la sociación intencional no lo constituye un control ejercido en común de la cooperación social, sino una regulación normativa de la convivencia sostenida por el asentimiento de todos que asegure relaciones inclusivas de reconocimiento simétrico mutuo (y con ello la integridad de cada individuo en particular)” (Habermas, 2005:402).

La cita proyecta una imagen de sociedad diversa y plural, incapaz de alinearse bajo valores éticos compartidos o una visión sustantiva de vida buena. Pero ese mismo cuadro concentra las mayores posibilidades de construcción democrática. En este marco, es posible recuperar la imagen del mundo de la vida como horizonte de condiciones que posibilitan la sociación comunicativa: “*Los contextos del mundo de la vida restringen, ciertamente, el ámbito*

²⁵ Véase J. Habermas, *Facticidad y Validez*, Madrid, Trotta, 2005, nota 56, pág. 402.

de acción e interpretación de los actores, pero sólo de modo que son ellos los que abren el horizonte para interacciones e interpretaciones posibles” (Habermas, 2005:402).

A su vez, el hecho que se reproduzca a través de procesos de entendimiento, donde los actores deben posicionarse con un sí o no ante pretensiones de validez, muestra la inestabilidad y la apertura a lo inédito, ya que *“el lugar de posible fisura o ruptura que representa este poder decir que no, sella la libertad finita de quienes, si quiere evitarse la nuda violencia, han de ser convencidos” (Habermas, 2005:403).* Un mundo de la vida racionalizado, que se reproduce por medio de acciones orientadas al entendimiento, constituye una fuente de problematizaciones que tensionan e interpelan al sistema democrático; en la forma en que se resuelven esas tensiones, el horizonte de posibilidades formativas que representa el mundo de la vida puede expandirse o contraerse.

Con esto pasamos a considerar, en el siguiente apartado, la potencialidad emancipadora contenida en el mundo de la vida. Para ello vamos a introducir el tema del reconocimiento. Si bien Habermas lo observa como estructura que subyace a la acción orientada al entendimiento (Cfr. Habermas, 2005:467), configurando un modo de sociación comunicativa, el modo en que se aquí se analiza, fundamentalmente en el debate con el comunitarismo, presenta particularidades que podrían ser interpeladas desde la propia tradición de la Teoría Crítica de la sociedad, a fin de dar cuenta de los potenciales de emancipación inscriptos en el mundo de la vida.

3. Formación de la ciudadanía: una vuelta al potencial transformador del mundo de la vida.

El mundo de la vida aparece revitalizado en el análisis que Habermas hace en los textos de la década del noventa. El diagnóstico en torno a la colonización del sistema encuentra en el análisis del Estado democrático de derecho un entramado más complejo de las relaciones entre sistema y mundo de la vida. La identificación de las patologías sociales que obturan la realización de los potenciales de emancipación podría encontrar, en los canales de formación y acción de la política deliberativa, posibles vías de emergencia. Dichas posibilidades, se encuentran en el mundo de la vida, el cual pasa a ser el sustrato de la esfera y de la opinión pública política.

El hecho de colocar ese potencial emancipador en el mundo de la vida, significa una apuesta radical que debe enmarcarse en la opción por la trascendencia inmanente que hace la teoría crítica de la sociedad²⁶. El potencial moral de la interacción social posee una fuerza normativa al tiempo que indica una dirección emancipadora a la acción; este rasgo de novedad, el sentido inédito que asumen los reclamos de justicia e igualdad, emanan del mundo de la vida como fuente de interpretaciones posibles originadas en el excedente normativo que va unido a la estructura de la sociación comunicativa. Colocarlo como sustrato de la esfera pública y como condición de formación de la opinión y la voluntad política, no hace sino profundizar las posibilidades teóricas y políticas de la acción intersubjetiva. Esto puede ilustrarse en algunos tópicos del debate entre Axel Honneth y Nancy Fraser sobre redistribución y reconocimiento, especialmente, aquellos que se refieren a la afectación del espacio público.

Fraser coloca las demandas emergentes de los movimientos sociales como reivindicación de políticas de identidad, que aúnan cuestiones de reconocimiento moral y redistribución de los recursos. En su opinión, los movimientos sociales muestran a la teoría crítica un sustrato de sufrimiento e injusticia que no podrían ser canalizados en términos de clase social. Sus reivindicaciones de justicia contienen un potencial de validez excedente, por ende, son portadoras de objetivos morales que podrían orientar la teoría crítica social. Honneth responde ampliamente a la demanda de vincular teoría social crítica y movimientos sociales, de la que solo señalaremos aquello que atañe a la constitución del público. Expresa al respecto:

“El peligro que veo en esta relación es la reducción no buscada de sufrimiento social y del descontento moral a la parte de ellos que ya han hecho visible en la esfera política pública las organizaciones que hacen una buena publicidad. Una teoría social crítica que sólo apoye los objetivos normativos que ya han articulado públicamente los movimientos sociales se arriesga a ratificar de manera precipitada el nivel preponderante de conflicto político-moral de una determinada sociedad: sólo se confirman como moralmente relevantes las experiencias de sufrimiento que ya hayan atravesado el umbral de la atención de los medios de comunicación de masas, y somos incapaces de tematizar situaciones socialmente injustas a las que no se haya prestado hasta el momento

²⁶ Afirma Honneth que en la Teoría Crítica *“la trascendencia debe ser una propiedad de la inmanencia misma, de manera que la realidad de las relaciones sociales contiene siempre una dimensión de reivindicaciones trascendentes”* (Fraser y Honneth, 2006:181)

atención pública, y de hacer reivindicaciones pertinentes.” (Fraser y Honneth, 2006:93).

Sin dudas, el desafío para una teoría crítica de la sociedad es poder interpretar el potencial transformador y democrático del espacio público en la medida que sea autónomo - no este hipotecado en la expresión habermasiana-. Pero además, el excedente de validez desde el cual los potenciales afectados se tornan visibles²⁷ en la arena pública tiene un anclaje anterior y más profundo, expresa un recurso que no es manipulable para el sistema social y del cual tampoco los afectados pueden disponer a voluntad. El propio Honneth reconoce que la tradición de teoría social crítica, con excepción de Habermas y Gramsci, nunca ha emprendido realmente el intento de llegar a una comprensión conceptual preliminar de las fuentes normativas del descontento social:

“Por esta razón, nunca pudo salir a la luz lo que debemos considerar como una especie de premisa teórica social de la reflexión categorial sobre posibles formas de descontento social: que cada sociedad requiere una justificación desde la perspectiva de sus miembros, en la medida en que tenga que cumplir con una serie de criterios normativos que surgen de reivindicaciones profundamente ancladas en el contexto de la interacción social. Si el adjetivo ‘social’ significa algo más que ‘lo que suele encontrarse en la sociedad’, el sufrimiento y el descontento sociales poseen un núcleo normativo. Se trata de la frustración o violación de expectativas normativas de la sociedad que consideren justificadas los afectados. Por tanto, esas sensaciones de descontento y de sufrimiento, en la medida en que se califiquen como ‘sociales’, coinciden con la experiencia de que la sociedad está haciendo algo injusto, algo injustificable.” (Fraser y Honneth, 2006:103).

Estas reivindicaciones ancladas en la interacción poseen un núcleo normativo, que entendemos es forjado en la espesura del mundo de la vida²⁸. En este sentido, es importante remarcar que ese núcleo moral que permite reconocer expresiones de injusticia y desprecio se forma en una instancia que antecede a la irrupción del espacio público. Aquí es necesario recordar dos cuestiones del análisis habermasiano. Primero, que las tematizaciones de

²⁷ A propósito del concepto de visibilidad, cfr. A. Honneth, Invisibilidad. Sobre la epistemología moral del reconocimiento. En *La sociedad del desprecio*. Madrid, Trotta, 2011.

²⁸ Nos preguntamos si la siguiente crítica que Honneth realiza a Habermas en 1981, ha sido superada en el curso de la obra subsiguiente: “*Mi suposición es que la teoría social de Habermas está constituida de manera tal que tiene que ignorar sistemáticamente todas las formas de crítica social existentes que no sean reconocidas en el espacio público político hegemónico*”. En A. Honneth, Conciencia moral y dominio social de clases. Algunas dificultades en el análisis de los potenciales normativos de acción. En *La sociedad del desprecio*. Madrid, Trotta, 2011, pág. 57.

injusticia deben hacerse visibles en el espacio público general, el cual es irrestricto en el sentido que *“sus corrientes de comunicación no vienen reguladas por procedimiento, resulta especialmente apropiado para la lucha por la interpretación de necesidades”* (Habermas, 2005:392). Lo que en principio es una cuestión privada gana status de tema político y con ello se abre a la disputa de controversias porque lo que está en juego son interpretaciones diversas sobre la vida buena. Solo así puede una demanda ingresar al debate público y eventualmente, ser canalizada hacia el interior del sistema político del Estado de derecho:

“solo tras una lucha por el reconocimiento sostenida públicamente pueden las debatidas constelaciones de intereses ser abordadas por las instancias políticas correspondientes, ser introducidas en los órdenes del día de los organismos parlamentarios, ser discutidas y, llegado el caso, ser convertidas en una moción y tomarse sobre ello una resolución vinculante.” (Habermas, 2005:393).

Segundo, reforzando la argumentación que queremos realizar, Habermas pone énfasis en las condiciones de posibilidad de la constitución del público y en los mecanismos por los cuales se constituye como tal en torno a temas específicos. Los procesos discursivos de entendimiento están situados en los contextos del mundo de la vida, donde se establecen las condiciones que posibilitan la sociación comunicativa. Los contextos del mundo de la vida circunscriben el ámbito de interpretación de los actores, en el sentido que son ellos los que fijan los horizontes de interpretaciones posibles.

Con esta última cuestión, creemos que el problema se retrae a una instancia previa, la formación de la opinión pública política. El ciudadano constituye el espacio público político al ser portador de una opinión desde su posición de afectado. Sin embargo, esa posición no se constituye total y de modo acabado en el espacio público sino que comienza a gestarse en el ámbito privado y –lo que más nos importa- se configura originariamente en los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización. Sin dudas, el debate democrático en tanto está sujeto a argumentación de posiciones, permanece abierto al aprendizaje, con lo que el ciudadano como portador del público puede modificar, afianzar o enriquecer su posición inicial. Pero eso se hace desde un sustrato de convicciones, interpretaciones y expectativas normativas que proviene de la interacción social más difusa, y hasta el momento, apromblemática.

Como ya se ha expresado, las estructuras comunicativas del espacio de la opinión pública están ligadas con los ámbitos de la vida privada por lo que la periferia –la sociedad civil- tiene mayor sensibilidad para la percepción e identificación de nuevos problemas que el

centro, representado por el sistema político. El origen de nuevos temas, problemas y reivindicaciones surge en gran medida de la sociedad civil; esto no supone que todos sean tematizados por el sistema político y lleguen a formalizarse en normas ya que pueden seguir otras sendas, otras formas de acceso, de ramificaciones complejas y modos de conexión. Pero aun así, afirma Habermas:

“Incluso en los espacios públicos políticos más o menos hipotecados por estructuras de poder, las relaciones de fuerza se desplazan en cuanto la percepción de problemas socialmente relevantes provoca en la periferia una conciencia de la crisis. Y cuando entonces los actores de la sociedad civil se encuentran y asocian, formulan el tema correspondiente y lo propagan en el espacio público, sus iniciativas pueden tener buen suceso porque con la movilización endógena del espacio público cobra eficacia una ley inscrita en la propia estructura interna de todo espacio público, que de otro modo permanecería latente, a saber, que quienes actúan en el escenario deben la influencia que ejercen desde él al asentimiento del público que ocupa la galería” (Habermas, 1998:463).

Esto se ve facilitado por un mundo de la vida racionalizado que fomenta el desarrollo de una opinión pública liberal cimentada en la sociedad civil. Según Habermas, en los casos de movilización por conciencia de crisis, la comunicación pública informal se mueve en las condiciones de una cultura pública liberal que impide la formación de masas adoctrinadas y enlaza los potenciales críticos de un público diseminado, cohesionado por los propios medios, en dirección a ejercer una influencia política publicista sobre la formación institucionalizada de la opinión y la voluntad política. Pero también frente a los espacios públicos manipulados y creados a medida, se encuentran políticas subinstitucionales propias de los movimientos sociales, reguladas por el Estado de derecho y sujetas a un espacio público liberal, capaces de presentar una dirección de choque diferente. El caso más drástico de esta movilización del espacio público por conciencia de crisis lo constituye la desobediencia civil, que se caracteriza por actos ilegales para persuadir a la opinión pública de que una particular ley o política es ilegítima y que hay argumentos suficientes para cambiarla.

Sin entrar en detalles que exceden el marco de nuestro tema, nos interesa subrayar algunos puntos que nos permitirán argumentar en torno a la centralidad de la sociedad civil y el mundo de la vida en la formación de la ciudadanía.

En primer lugar, como afirma Habermas, la interpretación de la desobediencia civil debe ser leída en clave de autoconciencia de una sociedad civil que se atribuye la facultad de, por lo menos en los casos de crisis, reforzar la presión que el espacio movilizado de la opinión pública pueda ejercer sobre el sistema político. Al mismo tiempo, esta lectura inscrita en la tensión entre facticidad y validez que atraviesa al Estado democrático de derecho, expresa una comprensión del mismo como proyecto inacabado.

“Desde esta perspectiva a largo plazo el Estado democrático de derecho no se presenta como una configuración acabada, sino como una empresa siempre sujeta a riesgos, irritable e incitable, y sobre todo falible y necesitada de revisión, empresa que se endereza a realizar siempre de nuevo y en circunstancias cambiantes el sistema de los derechos, es decir, a interpretarlo mejor, a institucionalizarlo en términos más adecuados, y a hacer uso de su contenido en forma más radical” (Habermas,1998:466).

Por último, al expresar que la política no puede disponer a voluntad de las condiciones que hacen posible la generación de derecho legítimo, se enfatiza la conexión con el espacio de la opinión pública y se lo muestra dependiendo de las fuentes que el poder comunicativo tiene en el mundo de la vida.

Reseñamos el valor formativo y el potencial emancipador de las interacciones que se dan en el mundo de la vida, aun cuando en el seno de la teoría crítica de la sociedad hay matices sobre dónde situar el potencial normativo de la acción. Habermas confía que ese potencial se despliega en el lenguaje orientado al entendimiento; en esa misma sintonía pueden ubicarse los trabajos de Seyla Benhabib y Thomas Mc Carthy. Sin embargo, Axel Honneth ha visto cierta ambivalencia en estas posiciones respecto a si el potencial trascendente ha de residir en los presupuestos normativos del lenguaje humano o en la interacción social:

“Aunque esta distinción parezca artificial –ya que todas las acciones complejas entre personas están mediadas por el lenguaje- al final hay una diferencia considerable si las mismas interacciones sociales conllevan unas expectativas normativas o si sólo entra un elemento normativo en la comunicación a través del lenguaje. Veo la misma ambigüedad cuando Habermas utiliza el concepto de ‘reconocimiento’ tanto para garantizar el orden social como para apoyar las reivindicaciones de validez basadas en el lenguaje, sin distinguir suficientemente entre ambas” (Fraser y Honneth, 2006:183).

Esta observación crítica de Honneth es importante para el desarrollo de nuestra argumentación, ya que nuestro interés se centra en el potencial emancipador del mundo de la vida, y la posibilidad de pensarlo como sustrato sobre el cuál anclar una concepción normativa de formación de la ciudadanía, siguiendo el hilo conductor de la Teoría Crítica²⁹.

El desafío será pensar la formación ciudadana que edifica la escuela en términos de experiencia, por lo que si las condiciones de la experiencia ciudadana se forjan en el reconocimiento, será necesario analizar si el mismo se estructura a partir de interacciones comunicativas orientadas al entendimiento intersubjetivo, esto es, la actitud comunicativa y racional de adopción de perspectiva, o inciden también relaciones de reconocimiento que son anteriores a la relación cognitiva (Cfr. Honneth, 2007). Esta cuestión, de singular relevancia para pensar una perspectiva pedagógica de la formación de ciudadanía, se analizará en extenso en los próximos capítulos, donde interpretaremos la escuela como ámbito público del mundo de la vida.

Al mismo tiempo, recuperando la idea mundo de la vida como horizonte formador de experiencia, se examinará a la escuela como ámbito donde éste se expresa en trayectorias de vida, en las interacciones que se reconocen y promueven como legítimas, en los saberes, normas y procedimientos que portan los actores.

Mencionamos que para Habermas las estructuras de un mundo de la vida racionalizado favorece la adquisición de experiencias democráticas. Una cultura plural y diversa se reproduce por medio de acciones sociales abiertas al aprendizaje y a la cooperación. En el seno de sus instituciones, se socializan e individualizan entonces, sujetos capaces de reconocer sus formas de vida y sus instituciones³⁰.

²⁹ Apoyados en el análisis de Honneth, autores como Olivier Voirol desconfían de las posibilidades que el mundo de la vida puede ofrecer a la esfera pública, distanciándose de Habermas en tres puntos fundamentales: a) la crítica a un mundo de vida no atravesado por relaciones de poder; b) la introducción del esquema de lucha social en la configuración del modelo teórico de esfera pública; c) objeciones a cómo se interpretan las amenazas sobre la esfera pública, como tendencias patológicas en el desarrollo del capitalismo contemporáneo. Véase O. Voirol, A esfera pública e as lutas por reconhecimento: de Habermas a Honneth. En *Cadernos de Filosofia Alemã*, Nº 11, (33-56), 2008.

³⁰ Cfr. F. Bárcena, La socialización como forma de educación moral. En F. Bárcena, F. Gil y G. Jover, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1999.

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE ACCIÓN EN EL MUNDO DE LA VIDA.

Luego de haber recuperado la presencia y el estatuto que el mundo de la vida asume en el pensamiento habermasiano, especialmente en las obras sistemáticas, nos proponemos situar y analizar la labor de la escuela en la producción simbólica de la sociedad. Esta tarea requiere atender los escasos pasajes donde Habermas hace mención al sistema de enseñanza, pero también escudriñar su posible presencia en los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización, y además en el entramado complejo donde emerge el espacio social del público en el Estado democrático de derecho. Desde ellos se interpretará la contribución específica que la educación escolar asume en la conformación simbólica de la sociedad, según la perspectiva de la Teoría Crítica del autor. Situar estos puntos referenciales es condición necesaria para profundizar, en el próximo capítulo, los procesos de formación de la ciudadanía que podrían gestarse en la escuela.

Este trazado supone sondear la dificultad de una tarea caracterizada, en principio, por algunos desafíos. En primer lugar, al sacar a la luz de la espesura de los textos habermasianos la referencia a la escuela para entender su tarea formadora, no pretende inferirse una teoría educativa ancorada en su teoría crítica de la sociedad. Este camino, muchas veces transitado por la pedagogía como teoría normativa en su afán de debatir con enfoques empíricos, corre el riesgo de convertirla en disciplina derivada de la filosofía, a la cual se coloca como proveedora de fundamentos. Esta vía está plagada de resabios metafísicos que poco tienen que ver con el diálogo entre filosofía y ciencia social que emprende Habermas, abocado más bien al trabajo cooperativo de interpretar en términos reconstructivos los plexos de mundo de la vida que necesitan ser emancipados de la tradición, la fuerza, la sinrazón.

Puestos a pensar los procesos de formación y de escolarización, los textos ofrecen un marco desde donde interpretar la función de la escuela en el seno de sociedades complejas, esto es, cómo la escuela se vincula a los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización, y a la conformación del espacio público.

El planteo de *Teoría de la Acción Comunicativa* nos permitirá conceptualizar la escuela como ámbito de acción en el mundo de la vida. Esta colocación ha sido materia de un extenso debate entre quienes se han propuesto interpretarla desde el marco teórico que ofrece la acción comunicativa (Masschelein, 1991; García Carrasco, 1993; Young, 1993; Gimeno Lorente, 1994; Prestes, 1996 y 1999).

La posibilidad de fundamentar en el corpus habermasiano una pedagogía basada en la acción comunicativa, como expresión identitaria de una Teoría Crítica de educación, ha sido una de las vetas más debatidas de la recepción de Habermas en el ámbito de las ciencias de la educación. La disputa en torno a la especificidad de la acción educativa giró en gran medida en la posibilidad de ser expresada en términos de acción comunicativa (Cfr. García Carrasco, 1993; Prestes, 1999; Gimeno Lorente, 1994; Longhi, 2008; Gomes, 2009; Zaslavski, 2011).

Sobre esta cuestión existe un abanico de posiciones en el seno de la Teoría crítica de la educación. Aun cuando se reconoce que es una estructura del mundo de la vida³¹, la escuela encierra en sí la antinomia de responder a coacciones sistémicas y atender los espacios de mundo de la vida (Prestes, 1996:106). La institución debe enfrentar la tensión entre el principio pedagógico que seña su particularidad y la organización burocrática; de la forma en que se resuelve esta contradicción depende que la escuela realice su tarea o genere formas de distorsión que podrían poner en crisis su misión en el proceso de transmisión cultural y formación de la personalidad (Prestes, 1996:121). Sin llegar a plantearlo en términos de antinomia, otros autores coinciden en reconocer la doble naturaleza de la escuela (Longhi, 2008:127). Como ámbito donde sistema y mundo de la vida se intersecan³², la institución escolar cumple la doble función de mantenimiento del sistema social e integración simbólica de la sociedad:

“De esta forma la reproducción del mundo de la vida, como función que desempeña la Institución Escolar, contribuye al mismo tiempo a la integración sistemática de la sociedad, en cuanto que sirve a la legitimación y soporte de sentido” (Gimeno Lorente, 1994:96).

³¹ La expresión “estructura del mundo de la vida” corresponde a Prestes. Entendemos que tal nominación no es clara y puede confundirse con los componentes estructurales del mundo de la vida. La misma objeción podría hacerse a la expresión “espacios de mundo de la vida” en la escuela. Tal vez, el disentiimiento de fondo se concentre en la concepción que la autora tiene de la escuela.

³² Gimeno Lorente retoma de Miedema la idea de considerar que la “Institución escolar se ubica simbólicamente en la interrelación teórica de los conceptos de sistema y mundo de la vida”.

Sin entrar en los detalles de su análisis³³, esta idea de Gimeno Lorente es particularmente prolífica, porque más que situar a la escuela como un subsistema, afirma que colabora con la reproducción sistémica desde su naturaleza simbólica, esto es, provee de legitimaciones al sistema social a través de la transmisión de contenidos, valores e ideologías propias de la formación cultural.

Sin embargo, quisiéramos avanzar en la tesis ya esbozada en el primer capítulo donde, al postular que las formas de juridización afectan al sistema de enseñanza, se lo distingue como un ámbito de acción integrado comunicativamente y sujeto a una lógica normativa particular. Esta colocación nos permitirá, además, cuestionar el matiz sistémico de la escuela - en el que coinciden varios de los autores anteriormente citados-, para conceptualizarla como ámbito normativo altamente organizado y diferenciado de aquellos constituidos formalmente. Tal vez esto último puede animar interpretaciones equívocas, cuando al identificar el proceder de una organización normativa se lo asocia de inmediato a la lógica burocrática y a la racionalidad instrumental, propia de un ámbito de acción sistémico.

Con nuevos matices contextuales, esta concepción de lo escolar será complementada y enriquecida desde el análisis que realiza Habermas en *Facticidad y Validez*. Más que encontrar en este texto una forma diferente de concebir lo escolar, en principio las referencias permiten avalar y complementar algunos puntos esbozados en *Teoría de la Acción Comunicativa*. Sin embargo, el aporte singular de esta obra permitirá interrogar con mayor detenimiento cómo la escuela, situada en el mundo de la vida, colabora en la constitución del público en términos de formación de la ciudadanía.

Por tanto, se presentará en primer término la conceptualización de la escuela en la formulación originaria que realiza Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa*; la misma se completará con matices que aparecerán en sus obras posteriores. Luego de precisar estas características, se analizará la función que la escuela cumple en los procesos por los cuáles se reproduce el mundo de la vida y sus componentes estructurales. Por último, se retomará la tarea que la escuela asume como ámbito público del mundo de la vida; esto permitirá trazar un puente, al recuperar lo trabajado en el capítulo anterior y preparar el desarrollo del último capítulo, centrado en la formación de ciudadanía democrática a través de la escuela.

³³ Uno de los puntos más débiles de su trabajo es la elaboración de tipologías de las acciones escolares. Además de algunos desaciertos conceptuales, creemos que en su intento de retomar la acción comunicativa como referente normativo de calidad institucional, termina instrumentalizando una línea de indagación que podría ser mucho más prolífica en términos de Teoría Crítica de educación. La misma tipología sigue Longhi en su libro.

1. La escuela como ámbito de acción inserto en el mundo de la vida.

En *Teoría de la acción comunicativa* la escuela es presentada como un ámbito de acción inserto en el mundo de la vida. La diferenciación estructural del mundo de la vida comprende una especificación funcional de los procesos de reproducción³⁴. En sintonía con Weber, quien vislumbra la formación de sistemas culturales de acción en el proceso de modernización, afirma Habermas que: *“En las sociedades modernas se forman sistemas de acción en los que se afrontan en términos profesionales tareas especializadas relativas a la tradición cultural, a la integración social y a la educación”* (Habermas, 1987b:208).

Asimismo en el caso de la socialización, observa que ya Durkheim la interpreta en el marco de los procesos de diferenciación de las esferas del mundo moderno. Para el sociólogo francés, desde el siglo XVIII se asiste a la “pedagogización de los procesos de educación” que supone profesionalización y secularización de la enseñanza, y cuya extensión alcanza hoy las primeras etapas de la socialización (Cfr. Habermas, 1987b).

Según Habermas, lo social no queda absorbido como tal por los sistemas de acción organizados, sino que con en el proceso de modernización comienzan a diferenciarse ámbitos de acción constituidos en términos de mundo de la vida y ámbitos de acción organizados formalmente y neutralizados frente a los mundos de la vida. Los primeros adquieren las formas complementarias de esfera de la vida privada y esfera de la opinión pública; los segundos se organizan en torno a los núcleos de la Economía y el Estado.

La escuela es un ámbito de acción integrado comunicativamente. Un rasgo esencial, que permite diferenciarla de los ámbitos de acción formalmente organizados –es decir, constituidos jurídicamente-, es que las acciones escolares poseen un carácter normativo, instituido en el propio proceso de reproducción social de acuerdo con la especificación

³⁴ Como se observará en las citas, Habermas utiliza alternativamente las expresiones *ámbitos de acción integrados comunicativamente*, *ámbitos altamente organizados de acción* y, finalmente, *sistemas especializados de acción* para referirse al plexo de acciones organizadas y normadas que se encuentran en el mundo de la vida. Al rastrear el proceso de racionalización que conlleva la diferenciación estructural del mundo de la vida, pareciera retomar fundamentalmente de Weber la expresión sistemas de acción, por ejemplo en: *“Max Weber subrayó la importancia evolutiva de la formación de sistemas culturales de acción (para la ciencia, el derecho y el arte)”* (Habermas, 1987b:208). En el mismo contexto, el principio de la división del trabajo le permite a Durkheim articular dos principios de integración: *“En un caso el sistema de acción queda integrado, bien mediante un consenso asegurado normativamente; o bien mediante un consenso comunicativamente alcanzado”* (Habermas, 1987b:213). La articulación entre los principios de integración del sistema social y las estructuras simbólicas, le posibilita a Durkheim identificar perturbaciones en los ámbitos de la reproducción cultural, integración social y socialización. El concepto de ámbito de acción pareciera provenir de la tradición fenomenológica de Schütz y Luckmann, puesto que está íntimamente vinculado a la situación y a la experiencia, donde se recupera la perspectiva del agente.

funcional que como ámbito cumple. En este texto al menos, la institución de normatividad social va asociada a la formalización con que estos ámbitos de acción realizan su tarea específica en el mundo de la vida, reservándose la normatividad del derecho para los sistemas de acción, o bien, para interpretar los procesos patológicos de colonización del mundo de la vida³⁵.

Así lo expresa Habermas:

“Pero de hecho, en estas esferas del mundo de la vida, con anterioridad a toda juridización, existen normas y plexos de acción que de modo funcionalmente necesario dependen del entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción.” (Habermas, 1987b:522).

Es central para la argumentación que estamos siguiendo, remarcar dos cuestiones del carácter normativo de estos ámbitos del mundo de la vida. En primer lugar, la normatividad está asociada a la acción comunicativa en el sentido que las normas y plexos de acción dependen en última instancia, del entendimiento como mecanismo coordinador. La cuestión no es asumir que todas las acciones debieran adoptar las características de una acción comunicativa tipo, sino más bien pensar que la institución escolar es una trama de acciones diferentes entre sí, aunque interconectadas mediante un procedimiento que realiza el sentido normativo que viene asignado –instituido– socialmente. Postular que el entendimiento es el mecanismo de coordinación, supone subrayar que el procedimiento por el cual la institución realiza su tarea, esto es, la asume y la actualiza en el curso de la acción, está anclado en procesos intersubjetivos de entendimiento lingüístico.

En la acción comunicativa, el lenguaje rebasa la función de transmisión de información para constituirse en una fuente de integración social, al crear vínculos eficaces para la coordinación de la acción. Al explicar el giro pragmático en la teoría del significado, Habermas afirma que el entendimiento es un concepto normativo que trasciende la expresión gramatical. De este modo, el significado de una expresión lingüística queda vinculado, interna y necesariamente, a la pretensión de validez y al contexto en que dicha expresión es emitida. Por esto, el habla orientada al entendimiento tiene fuerza normativa vinculante. En palabras del autor:

³⁵ Recordemos que en *Teoría de la acción comunicativa*, política y derecho son instancias sistémicas y su intromisión en el mundo de la vida solo puede significar una forma de colonización. En *Facticidad y validez*, el derecho pasa a ser una estructura ambivalente y tensional que actúa como *medium* entre sistema y mundo de la vida. Véase C. Bannwart Jr. y J. Tescano Jr., Jürgen Habermas: teoría crítica e democracia deliberativa. En *Confluencias*, vol. 12, nro. 2, 2012, (129-156).

“Un hablante se entiende con otro acerca de una cosa. Tal acuerdo sólo pueden alcanzarlo si aceptan las respectivas emisiones como ajustadas al asunto de que se trate. El acuerdo acerca de algo se mide por el reconocimiento intersubjetivo de la validez de una emisión en principio susceptible de crítica.” (Habermas, 1990:79).

En segundo lugar, y complementando lo anterior, Habermas expresa que los plexos de normas y acciones dependen del entendimiento de modo funcional y necesario. Estos ámbitos entonces, funcionan necesariamente por medio del entendimiento, es parte de su condición al punto que si se altera esta constitución como en el caso de la juridización, se desarrollan de forma patológica porque se adultera su especificidad originaria.

Comprender por qué un ámbito del mundo de la vida necesita coordinar sus acciones por medio del entendimiento nos permite delinear su particularidad y su función en el proceso de integración social. En varios pasajes, que documentaremos en extenso por la importancia que revisten para el presente trabajo, el autor avanza en caracterizar la escuela como ámbito de acción especializado y altamente organizado.

Si partimos de *Teoría de la Acción Comunicativa*, publicada originalmente en 1981, allí escuela y familia son ámbitos de acción del mundo de la vida que se encuentran integrados comunicativamente. El análisis que realiza es en el marco del diagnóstico en torno a la colonización del mundo de la vida, bajo la forma de tendencias a la juridización de ámbitos públicos y privados. En este texto Habermas coloca la tarea de la escuela en el proceso de reproducción del mundo de la vida y expresa que la colonización desnaturaliza el trabajo pedagógico de la escuela al tiempo que –como patología social- se resiente la reproducción simbólica de la sociedad.

En *Pensamiento Postmetafísico*, publicado en febrero de 1988 y en cuyo prefacio se informa que recoge artículos de los dos últimos años, el autor avanza en identificar sistemas de acción especializados en virtud del componente estructural y del proceso de reproducción del mundo de la vida involucrado. Pero al mismo tiempo que se establece esta especialidad, se remarca que todos ellos se conectan entre sí, porque sus funciones son análogas y son ámbitos contiguos, manteniendo, con esto, una alusión a la totalidad del mundo de la vida en virtud del código común que es el lenguaje:

“Tampoco aquellos sistemas de acción que en buena medida se han especializado en las funciones de reproducción cultural (escuela) o de integración social (Derecho) o de socialización (familia) operan de forma enteramente separada. A

través del código común que representa el lenguaje ordinario cumplen de paso, y de forma, por así decir, concomitante, las funciones en que están especializados cada uno de los otros, manteniendo así una referencia a la totalidad del mundo de la vida.” (Habermas, 1990:102).³⁶

Finalmente en *Facticidad y Validez*, editado en 1998, vuelve a referirse al sistema escolar como ámbito organizado y especializado de acción. Al analizar el papel de la sociedad civil en el Estado democrático, identifica la existencia de ámbitos con tareas sociointegrativas enderezadas al “control contextual” del Estado. Nuevamente aparece el texto citado, publicado en *Pensamiento Postmetafísico*, pero vamos a detenernos ahora en la trama argumentativa en la que se inserta el mismo, a fin de encontrar nuevos matices en la conceptualización de lo escolar.

Luego de formular el modelo de política deliberativa, el autor examina el papel que la sociedad civil y la opinión pública tienen en el Estado democrático de derecho para la teoría discursiva³⁷. En el capítulo donde se hace referencia a la escuela, explica que los procesos de producción de legitimidad, esto es la formación democrática de la opinión y la voluntad, se edifican en los procesos de integración social; por tanto para Habermas, el sistema político de acción va a estar inserto en los contextos del mundo de la vida, o en otras palabras, que el poder administrativo se nutre del poder comunicativo que emana de los espacios públicos. Los principales referentes de la sociología de la democracia con los que debate presuponen un concepto empirista de poder³⁸, como es también el caso de la teoría de sistemas y la teoría de la acción racional³⁹.

Precisamente, su crítica a Willke consiste en que éste piensa la integración social a partir de subsistemas funcionales autopoiéticamente autonomizados. El contexto de la referencia a la escuela remarca justamente que la integración de una sociedad altamente compleja no puede “*ni desarrollarse ni encauzarse en términos de un paternalismo sistémico, es decir, pasando de largo entre el poder comunicativo del público de los ciudadanos*” (Habermas, 2005:432). El problema de Willke es que desconoce la potencialidad que el

³⁶ Este fragmento reaparece en *Facticidad y Validez*, pág. 434.

³⁷ *Facticidad y Validez* es la obra donde Habermas sistematiza su análisis del Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Luego de formular el concepto de política deliberativa (capítulo siete), se concentra en el papel de la sociedad civil y la opinión pública (capítulo 8).

³⁸ La teoría del pluralismo (Bobbio), la teoría de las elites (Schumpeter), la teoría económica de la democracia de Downs pasando por la crítica ética de Amartya Sen.

³⁹ Niklas Luhman por la primera y Th. Scheling y H. Simon por la segunda. Respecto a ésta última, Habermas se concentra en la revisión que realiza Helmut Willke y, especialmente, Jon Elster porque “*conducen a una inesperada rehabilitación del concepto de política deliberativa*”(Habermas, 2005:415).

lenguaje común tiene, en especial su falta de especialización y su carácter multifuncional; por medio de él se entrelazan los componentes del mundo de la vida, por lo que los sistemas de acción quedan también asociados y articulados:

“Los sistemas de acción que están especializados en alto grado en la reproducción cultural (como la escuela) o en la socialización (como la familia) o (como en el derecho) en la integración social, no operan estrictamente separados unos de otros” (Habermas, 2005:434).

Este doble carácter de los ámbitos de acción, que por un lado se especializan en un componente y en un proceso de reproducción particular, pero, al mismo tiempo quedan mancomunados entre sí por medio del lenguaje a la totalidad del mundo de la vida, nos permitirá analizar la tarea de la escuela centrada primordialmente en la transmisión cultural, pero asociada también a la integración social y a la socialización.

Antes quisiéramos subrayar una nota nueva que está presente en *Facticidad y Validez* en relación al carácter especializado de la escuela. Allí se afirmará que esta especialización no está dada solo por el componente del mundo de la vida y el proceso de reproducción implicado, sino por la forma en que estos ámbitos de acción operan en función de “las cuestiones y planteamientos” que le conciernen. Es decir, además de centrarse en la transmisión cultural y coordinar sus acciones mediante el entendimiento, hay una modalidad particular de acción que es inherente al ámbito escolar.

Citamos a Habermas para luego desarrollar este análisis:

“Pero muchos ámbitos altamente organizados como son, por ejemplo, el sistema educativo y el sistema de la ciencia, no deben en modo alguno su lógica específica, lógica que oponen a las intervenciones estatales directas, a un código propio o a un medio de control o regulación análogo al que representa el dinero, sino a la lógica de sus cuestiones y planteamientos especiales” (Habermas, 2005:433).

La conceptualización de la especialización en virtud de los temas y de la lógica de acción que deviene de ellos, es importante porque en un punto conecta con el sustrato normativo desde donde se realiza el diagnóstico de la colonización del mundo de la vida en *Teoría de la Acción Comunicativa*. La juridización supone un desarrollo patológico porque cosifica la práctica comunicativa que coordina las acciones en el mundo de la vida. En el caso de la escuela, se agregan dos notas, asociadas a la cosificación de la práctica escolar, que

ayudan a definir su particularidad en el reverso de lo criticado. Esta inferencia se sostiene en la expresión habermasiana que asocia la descolonización de la escuela con la exigencia de profundizar su proceder pedagógico y democratizar su estructura de decisiones cotidianas⁴⁰.

En primer lugar, cuando el derecho fija normas y establece procedimientos, desplaza el carácter pedagógico de las acciones escolares desnaturalizando el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, sustrayéndolo de su marco normativo original no solo porque le adosa una lógica extraña, sino que, al hacerlo, sitúa el problema y lo objetiva como cuestión de derecho. No se desconoce que los actores implicados sean sujetos de derecho, mucho menos se pretende desgravar un derecho humano como es el acceso a la educación. El análisis de la juridización permite avanzar en una interpretación capaz de precisar aquello que caracteriza a las acciones escolares. Si lo que distingue a la escuela es su carácter pedagógico, el mismo se sostiene en el talante normativo propio y constitutivo de un ámbito de acción del mundo de la vida, pero además, en el sentido directivo, formativo, que le imprime a su acción conforme al sistema social y cultural en el que está inserto. Por tanto, no pueden ser homologadas en términos jurídicos, interpretadas única y exclusivamente bajo la forma de una relación jurídica, e intervenir en ellas desde el derecho como institución. La noción de situación permitirá avanzar, en el capítulo siguiente, en aquello que define una acción como educativa y que le imprime rasgos propios, acorde a “la lógica de las cuestiones y planteamientos particulares”⁴¹.

En segundo término se desliza una segunda característica, que se opone a la burocratización que comporta la juridización, y es la democratización de las estructuras de decisión. La expresión busca resaltar dos tendencias que van en dirección opuesta a la patología denunciada, pero que además, remiten a ese carácter propio y originario que es alterado en el proceso de colonización. La lectura que Habermas hace de Weber en *Teoría de la Acción Comunicativa* sostiene que los procesos de burocratización social instituidos, dependen de la base de legitimidad que se construye a partir de la racionalidad comunicativa. En este sentido, aún el aspecto altamente formalizado de las instituciones sociales –en especial la escuela, debido a su singularidad como institución social– puede entenderse como dependiente de una lógica más originaria de tenor normativo.

⁴⁰ “Pero para un ámbito público como es la escuela, la exigencia análoga de que se desjusticialice y se desburocratice, tiene que chocar con resistencias.” (Habermas, 1987b:525).

⁴¹ Si bien será desarrollado en el próximo capítulo, adelantamos que es el concepto de situación el que permitirá completar la interpretación de las acciones escolares como formativas. La situación enmarca la acción, es un elemento interpretativo central desde donde recortar el horizonte de sentido y las pretensiones que entran en juego. La situación es un fragmento del mundo de la vida que delimita un «ámbito de relevancias» o de elementos que hay que considerar en las interpretaciones de los agentes y los planes de acción. La situación circunscribe posibilidades y alternativas, condiciones y medios de acción.

En función de ese entramado argumentativo, postular la democratización de las estructuras de decisión escolar supone volver la mirada a dos cuestiones. Primero, a la capacidad de los actores institucionales de resolver con pertinencia técnica cuestiones que son propias de su ámbito de acción y exclusiva competencia. Desde una concepción de lo educativo que trasciende lo instrumental, la enseñanza y el aprendizaje se amplían al horizonte de experiencias formativas que la escuela como trama de acciones y normas genera y da acogida. Pero por sobre todo, y en segundo lugar, democratizar las decisiones supone poner el foco en la capacidad que la acción orientada al entendimiento tiene para interpretar y resolver situaciones de modo cooperativo.

Llegamos con esto al último rasgo de la escuela como ámbito de acción, y que está en la base de la distinción entre ámbito formal y comunicativo. Además de la racionalidad estratégica y comunicativa que subyace respectivamente a cada uno, otra diferencia esencial es la fuente de donde emana y se validan normativamente las acciones que caracterizan a esos ámbitos. En *Teoría de la Acción Comunicativa* la diferencia entre ambos es el modo de coordinación de la acción como vimos, pero también el papel que asume el derecho y los efectos que conlleva en ambos sistemas de acción. Mientras un ámbito formal se constituye a partir de un acto jurídico, los ámbitos comunicativos se coordinan mediante acciones orientadas al entendimiento, aun cuando son complementadas por medio de instituciones jurídicas. En el primer caso, el derecho tiene una función constituyente, esto es, se integra al ámbito en tanto regula y establece un conjunto de reglas y preceptos que encauzan las acciones. Pero en el caso de la escuela, como otros ámbitos comunicativamente integrados, las regulaciones jurídicas recogen una estructura normativa previa que fue cimentada en la práctica sociocultural.

“En el primer caso, la constitución jurídica recoge y da envoltura y forma jurídica a relaciones normativamente reguladas de instituciones ya existentes. En el segundo esa constitución y estructuración jurídicas sirve a la coordinación funcional de relaciones sociales generadas por el Derecho mismo” (Habermas, 2005:433).

Aun cuando se piense en términos de derecho escolar, como puede ser una Ley de Educación, o en los medios de gestión pedagógica del sistema de enseñanza, como puede ser el caso del diseño curricular, la norma formalizada no crea *ex nihilo* práctica pedagógica (experiencia formativa). El nivel de obligación que suponen, la fuerza normatizante que contienen, proviene de un proceso de formación más amplio y complejo, que difícilmente

pueda ser asimilado a la lógica estratégica con la que opera el mercado o el aparato estatal. Inclusive si se lo piensa en términos de funcionamiento sistémico, una sociedad compleja no puede reproducirse si el déficit de legitimidad pone en riesgo la propia integración social. El propio Habermas ha analizado como este proceso se agudiza en el capitalismo tardío, donde la legitimidad se construye y sostiene sobre la base de una estructura comunicativa, en la tensión permanente entre dos principios de integración⁴².

“Al igual que el proceso familiar de socialización, también aquí el proceso pedagógico de enseñanza es en cierta manera algo previamente dado. Estos procesos de formación escolar y familiar, que discurren a través de la acción comunicativa, tienen que poder funcionar con independencia de las regulaciones jurídicas. Pero cuando la estructura de la juridización exige controles administrativos y judiciales que no sólo complementan con instituciones jurídicas el contexto de acción integrado socialmente, sino que lo asientan sobre el medio “derecho” no pueden menos de presentarse perturbaciones funcionales” (Habermas, 1987b:522).

La precedencia de los procesos de socialización y formación le permiten al autor certificar la independencia originaria que estos ámbitos tienen de las regulaciones jurídicas y reafirmar que escuela y familia son ámbitos de acción comunicativamente estructurados. Pero esta antelación ofrece además, a los propósitos del presente trabajo, retomar la idea de formación que comenzamos a esbozar en el capítulo primero.

Al analizar la función de la escuela en los procesos de producción simbólica, la cooperación que traban entre sí transmisión, integración y socialización y el papel que cumple el lenguaje, se puede vislumbrar una idea de formación cultural que subyace en los textos. Nominada alternativamente como formación y socialización, cultura política, o bien cuando identifica las condiciones que ofrece una cultura abierta al aprendizaje para la formación de un modelo discursivo de socialización, se muestra un sustrato simbólico intersubjetivamente construido, objetivado en instituciones, bienes, experiencias, normas y procedimientos de acción.

⁴² Cfr. Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Bs As, Amorrortu, 1991.

1.1 La función de la escuela en el proceso de reproducción del mundo de la vida: reproducción cultural, integración social y socialización.

El proceso de racionalización cultural que posibilitó la diferenciación estructural de las esferas de la ciencia, el derecho y el arte, tiene un sentido emancipatorio en la interpretación de la modernidad que despliega Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa*. Retomando el diagnóstico weberiano, la racionalización produce formas de vida emancipada en tanto suponen un aumento del grado de autonomía y libertad de los actores. Esta mirada sobre el proceso de racionalización de las estructuras simbólicas, contrapuesto al del sistema social que conduce a la profundización del dominio instrumental, es de capital importancia para entender el modo en que la escuela reproduce simbólicamente la sociedad por medio de la transmisión cultural.

Es en la modernidad donde la educación se extiende y universaliza; el ingreso temprano a la escolaridad, que coincide con los primeros años de vida, no hace más que reobrar positivamente sobre las estructuras del mundo de la vida racionalizado. Es decir, la educación formal contribuye al proceso de reproducción cultural bajo la modalidad de una *refracción reflexiva* del propio proceso. Subrayamos la expresión porque entendemos que ofrece indicios para avanzar en la interpretación de la lógica inherente del sistema de acción que es la escuela y el modo en que se da la transmisión de la cultura.

“Lo mismo que en el caso de los sistemas culturales de acción y lo mismo que en el caso del asentamiento de la formación de la voluntad política sobre formas discursivas, la formalización de la educación significa no sólo un tratamiento profesional, sino también una refracción reflexiva de la reproducción simbólica del mundo de la vida.” (Habermas, 1987b:208).

La cita aleja una interpretación de la escuela en el sentido que la entienden las teorías crítico-reproductivista de inspiración althusseriana, pero también del arco que trazan muchos enfoques sistémicos que privilegian de modo exclusivo y determinante una mirada sobre lo escolar como máquina de disciplina, control y regulación de la población. Incluso puede resultar paradójico frente a estas tradiciones postular que la formalización del sistema de enseñanza facilita una forma de reproducción simbólica de la sociedad que no es reflejo, sino cambio reflexivo –permítase esta expresión, cuyo supuesto es que el sistema tiene capacidad de direccionar el proceso de reproducción social en su conjunto- en dirección a lo que se pretende reproducir.

En el marco particular de la teoría crítica habermasiana, la reproducción hace que aquello que es objeto de transmisión, sea recreado en la apropiación reflexiva que hacen los actores, modificando visiblemente el curso de la interacción. La palabra refracción⁴³ tiene una acepción específica que marca esa capacidad de cambiar de dirección; adjetivada como reflexiva en el contexto de la cita, le adjudica a la reproducción simbólica por medio de la transmisión que realiza la escuela un significado asociado a su particular función en los complejos procesos de mantenimiento del orden social.

Esta función transmisora asume la forma pedagógica de enseñanza, acción sobre la que se erige el sentido y tarea de la escuela en una sociedad compleja. Transmitir conocimientos, valores y formas de proceder no es un acto depositario, sino una experiencia compartida, en la que se recrea lo transmitido.

“Los contenidos culturalmente transmitidos son siempre potencialmente saber poseído por personas (...) En este aspecto, las personas, con sus operaciones de interpretación, aportan algo a la cultura; pero ésta representa a su vez un recurso para las personas.” (Habermas, 1990:104).

Precisamente, el aprendizaje es no solo incorporación sino modificación cualitativa de la experiencia⁴⁴. Aprender significa modificar pautas de acción, se ponen en juego procesos cognitivos de interacción, mediados por el objeto de aprendizaje. La apropiación de lo aprendido, necesariamente reflexiva, al tiempo que introduce al sujeto en la tradición cultural –la función que Durkheim llama homogeneizadora-, comporta novedad en tanto lo inédito ingresa en la particular forma en que el sujeto experimenta el aprendizaje, pero también en los cauces no sondeados por la programación escolar, aquellos que son creados en las formas singulares que resultan de la interacción.

La escuela como sistema especializado en la transmisión cultural reproduce por medio de las acciones orientadas al entendimiento, las estructuras del mundo de la vida. Ahora bien, esta tarea de reproducción debe entenderse como proceso de transmisión y comunicación, en el sentido que le otorga Dewey. La escuela reproduce simbólicamente la sociedad transmitiendo aquellos saberes, tradiciones, valores y experiencias que configuran la tradición cultural de los modos de vida. Pero como esta acción es coordinada, en última instancia por el

⁴³ Refracción: hacer que cambie de dirección un rayo de luz u otra radiación electromagnética al pasar oblicuamente de un medio a otro de diferente velocidad de propagación. En RAE (2001), *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.) Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=refraccci%C3%B3n> consultado el 22 de enero de 2014.

⁴⁴ En el sentido que lo entienden autores como John Dewey y Jean Piaget, por ejemplo.

entendimiento intersubjetivo inscripto en las acciones comunicativas, no podría afirmarse que la reproducción cultural del mundo de la vida se reduce a la transmisión como medio⁴⁵.

La acción comunicativa asegura no solo la adquisición del saber cultural sino la apropiación y adopción de una perspectiva común, constituida en el reconocimiento intersubjetivo mediado lingüísticamente. Este proceso supone el descentramiento progresivo de experiencias que en su origen son no problemáticas y vivenciadas en la esfera privada, hacia formas de racionalidad crítica que necesariamente se configuran en el diálogo intersubjetivo en torno a un mundo común. Por esa misma razón, se habla de refracción reflexiva, esto es, una modificación del curso de la acción si entendemos que las pretensiones iniciales son problematizadas, enriquecidas y modificadas en el curso de la experiencia comunicativa. En este sentido, cada acuerdo es el resultado de un proceso que resigna la certeza de una pretensión no problemática por el descentramiento discursivo de su base racional.

En dicho proceso, y por medio de acciones orientadas al entendimiento, el horizonte de fondo que es el mundo de la vida puede expandirse o contraerse; en todo caso, la variación dependerá de las posibilidades inscriptas en la propia interacción, esto es, la capacidad de aprendizaje desplegada en el habla argumentativa. Afirma Habermas que:

“Los procesos de entendimiento, en torno de los cuales se centra el mundo de la vida, necesitan de una tradición cultural en toda su latitud. En la práctica comunicativa cotidiana tienen que combinarse y fundirse entre sí interpretaciones cognitivas, expectativas morales, manifestaciones expresivas y valoraciones, y, a través de las transferencias de validez que la actitud realizativa permite, construir un todo racional. Esta infraestructura comunicativa se ve amenazada por dos tendencias que se compenetran y refuerzan mutuamente: por una cosificación inducida sistémicamente y por un empobrecimiento cultural” (Habermas, 1987b: 463).

En este sentido, podemos pensar que la escuela tiene como función específica transmitir esa tradición cultural capaz de asegurar la continuidad simbólica de la sociedad y la coherencia del saber que provee de recursos, bajo la forma de interpretaciones disponibles, a los actores sociales. Al hacerlo por medio del entendimiento, necesariamente debe ofrecer condiciones de tematización y crítica, por lo que la transmisión deriva en experiencia de la

⁴⁵ La distinción y doble vinculación que establece Dewey respecto a la transmisión y la comunicación, acentuando su carácter como medio (por) y como acción (en). Véase J. Dewey, *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1995, pág. 15.

tradición cultural intersubjetivamente reconstruida. Es interesante el señalamiento que hace el autor sobre las dos tendencias que amenazan los procesos de entendimiento y que hacemos extensivas a la escuela. La cosificación de la materia a enseñar o del sujeto que aprende, adopta la forma de acciones pedagógicas signadas por una racionalidad instrumental, y con ello -como se viene analizando- se devalúa el potencial formativo de las acciones escolares.

Lo mismo puede decirse del empobrecimiento cultural. A mayor diversidad y riqueza en las expresiones culturales, mayores son los desafíos que entraña la acción comunicativa. El saber cultural queda materializado en formas simbólicas –*“en objetos de uso y tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos no menos que en acciones”* (Habermas, 1990:101). Precisamente, la escuela es el ámbito especializado que pone en contacto a las nuevas generaciones con estas formas simbólicas, planificando modos de apropiación de la tradición cultural reflexivos y críticos.

Sin duda, el descentramiento de las imágenes de mundo, de las interpretaciones y argumentaciones, como así también los procesos de validación, se constituyen en instancias que interpelan lenguajes y acciones. La diversidad cultural favorece la problematización del mundo de vida que, como contenidos disonantes, pueden ser tematizados e incorporados, ampliando el horizonte de experiencia, o lo que es lo mismo, expandiendo los límites del propio mundo de la vida que actúa como horizonte y condición de posibilidad de la experiencia.

Para comprender esto, tal vez ayude recordar aquí nuevamente la concepción democrática donde la escuela es vista como un medio ambiente especial. En una sociedad compleja y diversa como la americana, Dewey sostenía que la escuela debe conformar un medio ambiente amplio y mejor equilibrado, donde ofrecer una oportunidad para liberarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. Vislumbraba que en realidad, la sociedad moderna equivalía a muchas sociedades más o menos conexas, por lo que la fuerza integradora y democrática de la escuela pública era sumamente importante para el logro de una vida asociada.

Justamente, uno de los rasgos de las sociedades actuales es la pluralidad de mundos de la vida, por lo que es imposible pensar el lazo social asentado en concepciones sustantivas de vida buena; por tanto, en el creciente marco de diferenciación cultural y de tensiones entre facticidad y validez que caracterizan a las sociedades democráticas, la acción orientada al entendimiento se erige como la mejor vía para edificar formas de vida más racionales y justas. La escuela, como ámbito que expresa y transmite esa misma complejidad social, pero que

además, enseña formas de accionar sobre ella, debe poder encontrar en la complejidad y diversidad insumos desde donde enriquecer su labor formativa.

En este sentido la escuela, como ámbito de acción en el mundo de la vida, está sujeta a la tensión que supone la transmisión y la renovación de la tradición cultural, a la que asociamos la integración y la socialización. Puesto que es su función especializada en el proceso de reproducción, la escuela transmite la cultura y las herramientas necesarias para la vida social; al hacerlo bajo la forma que representa la comunicación y el entendimiento como mecanismo de integración y coordinación, enseña y promueve formas de adquisición, de interpretación y de accionar crítico sobre el propio contenido transmitido, lo que estimula la renovación de la propia tradición, y por ende, empuja los límites del horizonte mundo de la vida. En tiempos donde se reconoce y anima la expresión de diversidad de formas culturales y el pluralismo se incorpora en la agenda pública educativa⁴⁶, es de esperar que esta tensión se profundice, y con ello, la necesidad que la escuela reconstruya su labor normativa y recupere su espacio privilegiado como institución social transmisora, integradora y socializadora.

Como se ha expresado, la acción comunicativa no es solo un procedimiento de entendimiento, sino un mecanismo de coordinación de la acción y proceso socializador, por lo que colabora respectivamente con la integración social y la formación de la personalidad. Afirma Habermas que:

“los actores, al entenderse sobre algo en el mundo, están participando simultáneamente en interacciones a través de las cuales desarrollan, confirman y renuevan lo mismo su pertenencia a los grupos sociales que su propia identidad. Las acciones comunicativas no son solamente procesos de interpretación en que el saber cultural queda expuesto al test del mundo; significan al propio tiempo procesos de interacción social y de socialización.” (Habermas, 1987b:198).

Por tanto, la escuela como ámbito especializado del mundo de la vida queda implicada también en los procesos de integración social y socialización por la utilización del lenguaje ordinario –según fue desarrollado en el apartado anterior- pero además porque el plexo de acciones se integran, en última instancia, por medio de acciones comunicativas: *“Pues los sujetos socializados comunicativamente no serían sujetos sin la red de órdenes institucionales y sin las tradiciones de la sociedad y la cultura”* (Habermas,1990:103). Veamos cómo queda

⁴⁶ Presentes en los fundamentos normativos de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 y en los diseños curriculares jurisdiccionales. Véase por ejemplo los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

implicado el mundo de la vida en las tareas de integración y socialización que lleva adelante la escuela de modo complementario a su tarea especializada.

La dimensión de evaluación de la reproducción cultural es la racionalidad del saber que queda implicado en la acción orientada al entendimiento. El mundo de la vida provee esquemas de interpretación susceptibles de consenso bajo la forma de saberes válidos. Pero en el caso de la integración y la socialización, el mundo de la vida queda sometido a criterios de solidaridad de los miembros y de la autonomía personal, respectivamente:

“Cuando los participantes de la interacción, vueltos al mundo, reproducen a través de las operaciones mediante las que se entienden el saber cultural de que se nutren, están reproduciendo a la vez su pertenencia a los colectivos y su propia identidad.” (Habermas,1987b:198).

La integración social del mundo de la vida conecta las experiencias nuevas con los estados del mundo ya existentes a través de relaciones interpersonales legítimamente reguladas, da continuidad y estabilidad a las identidades grupales. La medida de evaluación de la integración es la solidaridad social. La escuela colabora con la integración del mundo de la vida de varias maneras. Como institución especializada, incorpora a los sujetos a un mundo simbólico preexistente, desde iniciarlos en la lectoescritura hasta la formación moral; los acoge como institución normativa con fines programados, organizada en función de roles y tareas, por lo que se convierte en un ambiente donde se experimentan lazos sociales que trascienden la inmediatez de la familia, y donde las interacciones están reguladas y legitimadas. Si el componente sociedad se materializa en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados, la escuela es el ámbito donde el sujeto construye experiencia de ese orden social pre-interpretado, aprende a integrarse y formar parte del mismo.

En el proceso de socialización se adquieren las capacidades de acción que permiten sintonizar las vidas individuales con las formas de vida colectivas y responder de forma autónoma. Las estructuras de la personalidad se materializan en sujetos concretos, forjándose en la interacción social las identidades personales. La escolaridad acompaña el proceso de formación de la personalidad, básicamente brindando herramientas que le permiten a niños y jóvenes desarrollarse como sujetos capaces de lenguaje y acción, y ofreciendo un ambiente socioeducativo propicio para el desarrollo de la autonomía como finalidad educativa.

A la comunión que se da entre los tres procesos, amalgamados por la acción comunicativa, Habermas los entiende en términos de cooperación; dicha imagen puede

asimilarse a la tarea de la escuela como ámbito especializado en la transmisión, y que colabora con la integración y socialización:

“la práctica comunicativa cotidiana en que el mundo de la vida tiene su centro se nutre de la cooperación de reproducción cultural, integración social y socialización, cooperación que tiene a su vez sus raíces en esa práctica.” (Habermas, 1990:103).

En suma, recapitulando los rasgos que se han desarrollado, la escuela es un ámbito de acción integrado comunicativamente, y por esto, anclado en el mundo de la vida. Como ámbito especializado, cumple la función de transmisión cultural en el proceso de reproducción simbólica de la sociedad; sin embargo, queda implicado a la totalidad del mundo de la vida, por lo que la escuela coopera con los procesos de integración y socialización.

En cuanto al carácter especializado de la escuela, el mismo debe entenderse en dos sentidos interconectados; uno que proviene de su especificación funcional de acuerdo al componente y proceso del mundo de la vida implicado, el otro, referido al carácter inherente de los temas y problemas a los que, como ámbito, se aboca. Respecto al primero, permite precisar que lo específico de la escuela frente a otros ámbitos de acción es la transmisión de la cultura, proceso en el cuál se construye la legitimidad del orden social porque la escuela pone a disposición de los jóvenes un plexo de interpretaciones que permiten leer el mundo e incorporarse a él. En esta tarea, la acción orientada al entendimiento aporta un modo de socialización funcional propio de una sociedad compleja y diversa. En relación al segundo, el modo en que la escuela realiza ese proceso viene signado por la naturaleza pedagógica de sus acciones. El proceder comunicativo de la escuela debe ser contrastado con su función formativa, a la que se asocia en *Teoría de la Acción Comunicativa*, con las notas de pedagógica y democrática. Sobre estas cuestiones versará el capítulo siguiente.

Antes, desarrollaremos otro de los rasgos de la escuela: el constituirse como ámbito público de acción en el mundo de la vida.

2. La escuela como ámbito público en el mundo de la vida: colonización versus formación de la ciudadanía.

Nos proponemos analizar en este apartado, el carácter público de la escuela a partir del recorrido realizado por los textos de Habermas. Esta tarea nos vuelve a poner frente a la complejidad de una obra que fue variando sus matices. Sin embargo, nuevamente, el mayor reto será precisar el carácter público de la escuela, atendiendo no caer en dos posiciones que por funcionales, pudieran restar la cualidad que se ha querido remarcar al considerarla como ámbito de acción arraigado en el mundo de la vida.

En primer lugar, pensar la escuela como institución pública remite inmediatamente a su dependencia del Estado, tanto en el aspecto organizacional-administrativo como en el político-pedagógico. Desde esta lectura, ciertamente, la escuela forma parte de un sistema público de enseñanza que objetiva socialmente el marco normativo-legal del Estado democrático de derecho. Sin embargo, esta opción de estudio sobre la escuela fue dejada de lado en nuestro trabajo y, por las razones teórico-críticas que se vienen argumentando, hemos decidido avanzar en otra perspectiva interpretativa de lo escolar que se aleja –como ejercicio hermenéutico- de una mirada sistémica.

El segundo escollo tiene que ver, precisamente, con la forma en que se entiende lo público en la perspectiva habermasiana. El desafío es pensar la escuela en relación a la esfera pública desde la problematización de los textos. Es en el abanico de textos posteriores a *Teoría de la acción comunicativa*, especialmente en *Facticidad y Validez* donde Habermas debate con las teorías sobre la democracia, que el autor tematiza con mayor extensión el espacio público⁴⁷. La esfera pública es una especie de malla donde circulan flujos de comunicación de contenidos y tomas de postura, que se nutren en las estructuras profundas del mundo de la vida. El espacio de la opinión pública política, así definido, no está asociado a ningún sistema de acción y de saber del mundo de la vida. Desde esta caracterización, encontramos dos problemas para pensar la escuela en la esfera pública. Por un lado, se afirma expresamente que si bien el espacio de la opinión pública se puede describir como red de comunicación, e

⁴⁷ En rigor, el tema de la esfera pública aparece tempranamente, en 1962, con la publicación original de *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Habermas va a mudar la concepción de esfera pública, al punto de reconocer que necesita un cambio en el marco teórico luego de *Teoría de la Acción Comunicativa*, donde articula su teoría de la sociedad como sistema y mundo de la vida. Véase J. Habermas, Further reflections on the public sphere. En C. Calhoun, *Habermas and the Public Sphere*, Cambridge, The MIT Press, 1996.

inclusive, que se reproduce por medio de la acción comunicativa y se ajusta a la inteligibilidad general de la práctica comunicativa cotidiana⁴⁸, no puede vincularse ni a un sistema de acción especializado en la reproducción, ni de validez, porque la opinión pública queda asociada al espacio social que genera la acción comunicativa (Cfr. Habermas, 2005:441). Por otro lado, la escuela como ámbito de acción especializado en la transmisión cultural del mundo de la vida realiza una tarea formativa, que no podría circunscribirse en términos de lo que se entiende como formación política de la voluntad. Hacerlo agilizaría la vinculación entre escuela, ámbito público y mundo de la vida, pero cometeríamos como pedagogos una flagrante falacia. Si la escuela forma ciudadanía, lo hace en el marco de un trabajo pedagógico específico que excede la formación ciudadana. En todo caso, como se intentará mostrar, la escuela forma ciudadanía a través de su acción específica que es transmitir la cultura, integrar socialmente a los jóvenes y colaborar para que desarrollen su autonomía personal.

Analizaremos la relación entre escuela, mundo de la vida y espacio público a partir de la problematización de dos argumentos que aparecen en los textos de Habermas. El primero, permite asociar el carácter público de la escuela con la acción orientada al entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción. El segundo, vincular lo público con el espacio social generado en la acción comunicativa. Ambas cuestiones están interconectadas y sólo las distinguimos para ordenar la argumentación.

2.1 Lo público en la escuela: la disputa por la colonización del mundo de la vida.

Hacia el final de *Teoría de la Acción Comunicativa*, luego de diagnosticar la juridización de ámbitos de acción del mundo de la vida como la escuela y la familia, se vislumbran posibles procedimientos de regulación que se orienten al entendimiento entre los agentes. Habermas reconoce que esta exigencia sería aceptable en el ámbito de la vida privada y en cierta medida, funcional a la cultura de la clase media, en lo que se refiere a las visiones y expectativas que éstas tienen sobre las formas de educación y crianza de los niños:

“El uso del derecho como medio debe sustituirse por procedimientos de regulación de los conflictos, que se ajusten a las estructuras de la acción orientada al entendimiento –por procesos de formación discursiva de la voluntad individual y colectiva y por procedimientos de negociación y decisión orientados hacia el consenso. Esta exigencia todavía puede resultar en cierto modo aceptable para

⁴⁸ Véase lo desarrollado en el Capítulo 2, pág. 70ss.

ámbitos privados como es la familia, y además estar en línea con las orientaciones educativas específicas de la capa media de la población.” (Habermas, 1987b:524).

Sin embargo, es de esperar que la misma exigencia genere resistencias cuando se trata de descolonizar un ámbito público; en este lugar es que se ubica la escuela:

“Pero para un ámbito público como es la escuela, la exigencia análoga de que se lo desjusticialice y se lo desburocratice, tiene que chocar con resistencias. La exigencia de una pedagogización más profunda de la enseñanza y de una democratización de sus estructuras de decisión no es compatible sin más con la neutralización del papel del ciudadano y mucho menos con el imperativo del sistema económico de desligar la escuela del derecho fundamental a la educación y la cultura y conectarla de forma directa y exclusiva con el sistema ocupacional.” (Habermas, 1987:525).

La referencia claramente posiciona a la escuela en el ámbito público. Si nos preguntáramos qué rasgos permiten situarla en ese espacio, o bien, en qué sentido la escuela es una institución de la esfera pública, tendríamos que sondear aquello que, precisamente, la convierte en foco de la tensión mencionada por Habermas. Indagar sobre el carácter público de la escuela desde el eje que gira una presunta contienda, pareciera ser una opción que sintoniza con la expresión con la que el autor cierra el pasaje que venimos desarrollando:

“La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de una teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida.” (Habermas, 1987b:525).

Podemos retomar ahora el hilo argumental de la relación entre escuela, espacio público y mundo de la vida desde los textos citados.

La descolonización de la escuela, como ámbito del mundo de la vida, requiere que se recupere el entendimiento como mecanismo de coordinación de las acciones por sobre el medio que representa el derecho. El entendimiento supone procesos de formación individual y colectiva de la voluntad asentados en la acción comunicativa, los cuales son orientados por una racionalidad discursiva con capacidad de alcanzar acuerdos y negociaciones de forma cooperativa. Podemos afirmar que en términos de formación, por la acción comunicativa se reproduce y actualiza la tradición cultural bajo la forma de depósito de interpretaciones disponibles; pone en práctica el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez;

asegura un mecanismo de coordinación de la acción social asentado en la solidaridad; estimula el desarrollo y ejercicio de las capacidades de habla y acción que afirman la identidad y la autonomía personal.

Si la especificidad de la escuela como ámbito de acción del mundo de la vida se vincula al entendimiento como mecanismo de coordinación e integración de las acciones, reivindicar su particularidad supone ir contra la cosificación que conlleva la juridización de las relaciones y del trabajo pedagógico. Restableciendo su lógica pedagógica, se rehabilita el carácter formativo de los procesos que se desarrollan en la escuela. La formación condensa un sentido normativo fuerte ya que educar supone una intención ético política. El mismo, por direccionar en forma contraria a la burocratización de relaciones pedagógicas devenidas patológicas por la juridización, puede convertir la escuela en un medio ambiente más democrático. En este contexto es que aparece la idea de ámbito público, vinculado a la tensión que genera la acción educativa de la escuela en términos de formación democrática de la voluntad, frente a los imperativos sistémicos. Precisamente, con lo que choca es con el requerimiento sistémico de una ciudadanía neutralizada y una preparación técnica competente para el sistema ocupacional. En *Teoría de la Acción Comunicativa*, parte de este diagnóstico del tiempo es elaborado desde las tesis weberianas de pérdida de sentido y pérdida de libertad. En otros textos⁴⁹, Habermas ha trazado este diagnóstico del capitalismo tardío identificando el privatismo civil como síntoma de lo público despolitizado, que acontece en aquellas crisis que afectan el sustrato simbólico de la sociedad. La sobreactuación sistémica estrecha el horizonte formativo de la escuela. El autor entiende que con esto se aleja la escuela del derecho a la educación y a la cultura esto es, si nos apoyamos en la distinción clásica que hace la tradición alemana, la enseñanza y la formación⁵⁰.

Entonces, como primer acercamiento podría afirmarse que la escuela entra al espacio público cuando ésta tematiza su función en el proceso de reproducción social. Aquello que ingresa al debate de la opinión pública política lo hace porque viene precedido por un reconocimiento público sostenido que le otorga visibilidad y permanencia, pero además, porque esa tematización afecta de alguna manera al sistema social bajo las formas de perturbaciones, patologías o crisis. En este sentido es interesante que la colocación que hace Habermas de lo escolar en el ámbito público es en el contexto de una tensión que representa un ámbito de acción que se ha vuelto disfuncional y que, de mantenerse en el tiempo, pone en

⁴⁹ Cfr. J. Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Bs As, Amorrortu, 1991.

⁵⁰ Al figurar expresamente en la traducción castellana "educación y cultura", entendemos se refiere a la distinción propia de la tradición alemana, sobre la que se asientan las pedagogías que hablan de la educación como enseñanza y cultura de la formación (Erziehung y Bildung)

peligro la propia reproducción simbólica, e incluso, podría generar crisis de legitimidad en el sistema social.

Con la última cita se afirma, entonces, que para la teoría de la sociedad el sentido de la formación que brinda la escuela debe ser debatido en términos de disputas en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida. En esto se dirime, además, la especificidad formativa de la escuela y el sentido que adquiere, entre otras cosas, la formación de ciudadanía democrática que en ella se edifica.

2.2 Lo público como espacio social generado en la acción comunicativa.

En *Facticidad y Validez* se caracteriza la esfera pública, entre otras cosas, como el espacio social generado en la acción comunicativa (Cfr. Habermas, 2005:441). En el capítulo anterior se ha desarrollado el tema con mayor detalle, por lo que solo se trae a colación aquí la importancia que asume para Habermas la forma en que se genera este espacio, insistiendo en más de un pasaje en que, lo que convierte en pública una opinión es la forma en que la misma es producida. Vamos a detenernos en estas dos cuestiones a fin de interpretar en qué sentido la escuela produce esfera pública.

Si nos detenemos en la caracterización de lo público como el espacio generado en la comunicación, la misma parece remitir a la extensión que crea la acción orientada al entendimiento en el propio acto que acontece. Dicho dominio no es físico sino social, actuando como límite generado por la interacción comunicativa. El espacio social público, en tanto producto generado en la acción comunicativa, debiera pensarse entonces, como esfera de interacciones reguladas lingüísticamente de acuerdo a un patrón de racionalidad comunicativa, que genera vínculos de solidaridad de características particulares.

La sociología clásica ha mostrado cómo las sociedades están ligadas por lazos sociales que obedecen a racionalidades diferenciadas⁵¹; Habermas retoma la tradición de Durkheim y Weber al reconocer diferentes tipologías de acción social, con formas de racionalidad y coordinación diferentes. Si nos detenemos en la acción comunicativa, lo propio es la interacción lingüística que se entabla entre los actores para entenderse sobre una situación y coordinar sus planes de acción.

⁵¹ Por ejemplo la distinción que hace Durkheim entre solidaridad mecánica, basada en la semejanza, y orgánica, derivada de las funciones y roles de la división social del trabajo propia de una sociedad moderna.

“Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (Habermas, 1987a:137).

De este modo, el lazo social que genera la acción comunicativa tiene que ver con el proceso cooperativo de interpretación que se pone en marcha cuando el entendimiento es el mecanismo coordinador de la acción. Por tanto, el espacio social generado por este tipo de acción, aquello que lo convierte en público, se refiere a una forma de solidaridad basada en la cooperación social.

La cooperación supone descentramiento de las interpretaciones iniciales para la búsqueda conjunta de soluciones. Como proceso de aprendizaje implica ajustar las operaciones realizadas por cada uno de los colaboradores mediante nuevas operaciones de correspondencia, reciprocidad o complementariedad. Por eso la cooperación constituye el sistema de las operaciones interindividuales que permiten ajustar unas a otras las operaciones de los individuos.

En el contexto del análisis del espacio público, la cooperación interesa como mecanismo de coordinación en tanto crea un modo particular de lazo social entre los actores. En *Facticidad y Validez*, Habermas va a presentar el modelo conceptual de la sociación comunicativa a fin de poner en primer plano el vínculo social que genera la interacción orientada al entendimiento.

Si la cooperación es una forma particular de sociación debe, por ende, producir determinadas formas de solidaridad social. Uno de los rasgos de la interacción que sella el lazo social es el reconocimiento intersubjetivo, ya que en toda acción comunicativa subyace una estructura de reconocimiento.

“El núcleo de la sociación intencional no lo constituye un control ejercido en común de la cooperación social, sino una regulación normativa de la convivencia sostenida por el asentimiento de todos que asegure relaciones inclusivas de reconocimiento simétrico mutuo (y con ello la integridad de cada individuo en particular).” (Habermas, 2005:403).

La sociación comunicativa, se desprende entonces de la cita, es una forma de regular la convivencia asentada en el entendimiento, que al asegurar relaciones de reconocimiento recíproco, está proponiendo al mismo tiempo un procedimiento de socialización -entendido como formación de la identidad personal- y de integración social, en tanto fija y construye formas peculiares de solidaridad grupal⁵².

De esta forma, las condiciones que posibilitan la sociación comunicativa son las posibilidades legítimamente reguladas de influir uno sobre otros, que descansa en la libertad socialmente constituida. El individuo solo puede alcanzar su libertad en la esfera pública del acuerdo comunicativo. El lazo social lo realizan los actores desde lo concreto de su mundo de la vida, ya que al espacio público asisten –en términos habermasianos-,

“actores finitos, ligados a sus cuerpos, socializados en formas concretas de vida, localizados en el tiempo histórico y en el espacio social, implicados en las redes de la acción comunicativa, los cuales, al interpretar en cada caso faliblemente su propia situación, no tienen más remedio que nutrirse de los recursos de su mundo de la vida, de los que no pueden disponer a voluntad” (Habermas, 2005:403).

El espacio público se constituye a partir de la ligazón comunicativa que traban los actores. En él se entrelazan biografías; se reconocen las pretensiones de validez de las que son portadores, en tanto expresan, plexos de mundo de la vida cristalizados en identidades conformadas en procesos de socialización; se muestran interacciones reconocidas como legítimas, por esto, integradas socialmente; y modeladas en patrones culturales aprehendidos en procesos de transmisión.

Uno de los elementos más enriquecedores de la concepción de esfera pública de Habermas es su vinculación con el mundo de la vida; de él abrevan interpretaciones y se estructura la experiencia que portan los actores. Vimos que este rasgo es el que puede aportar vitalidad al proceso de reproducción social en tanto es el terreno propicio para potenciales conflictos y resistencias.

Habermas reconoce que los desafíos y conflictos en esta fase del Estado social democrático, se producen en los ámbitos de la reproducción cultural, la integración social y la socialización; allí se dirimen en forma de protestas subinstitucionales y extraparlamentarias. Los conflictos revelan un déficit subyacente, y constatan la cosificación de ámbitos de acción

⁵² En *Teoría de la acción comunicativa* el eje está depositado en la cooperación que, como mecanismo de coordinación de las acciones, permite el control común; en *Facticidad y Validez* habría una variación en el modo de entender la asociación, expresada en el concepto de sociación comunicativa asentada en la fuerza normativa del reconocimiento. En el próximo capítulo se analiza esto con mayor detalle.

estructurados comunicativamente que no pueden enfrentarse y resolverse con los medios sistémicos que son el dinero y el poder. Tampoco se trata de “compensaciones que pueda ofrecer el Estado social, sino la defensa y restauración de las formas de vida amenazadas o de la implantación de nuevas formas de vida” (Habermas, 2005). En función de esto es que concluye que los nuevos conflictos no se desencadenan en torno a problemas de distribución sino a cuestiones relativas a la gramática de las formas de vida.

Al finalizar *Teoría de la acción comunicativa* Habermas identifica desafíos para la Teoría Crítica. Respecto al mundo de la vida y aquello que sería un programa de investigación signado por el diagnóstico de patologías sociales y potenciales de emancipación inscriptos en el presente, menciona:

“Pero los potenciales de protesta surgen en otras líneas de conflicto, justo allí donde, si la tesis de la colonización del mundo de la vida está en lo cierto, era también de esperar que surgieran (...) Los nuevos conflictos surgen más bien en los ámbitos de la reproducción cultural, la integración social y la socialización” (Habermas, 1987b:555).

Habermas diferencia en los potenciales de protesta, movimientos de resistencia y de repliegue, los cuales buscan limitar los ámbitos de acción formalmente organizados en favor de los estructurados comunicativamente más que conquistar nuevos espacios. Sin embargo, puede ocurrir que la actitud de defensa frente a una práctica instrumentalizada opere “*ya desde el suelo del mundo de la vida racionalizado y experimenta con nuevas formas de cooperación y convivencia.*” (Habermas, 1987b:558).

Volviendo al diagnóstico en torno a la colonización del mundo de la vida, para el caso de la escuela la juridización afecta como forma patológica la función pedagógica pero también obtura su capacidad de tornarse espacio público y –como analizaremos más adelante- lesiona sus posibilidades de formación ciudadana.

La escuela, como institución, no puede ser pensada como un actor del espacio público político. Las referencias encontradas en *Teoría de la acción comunicativa*, complementadas con la forma de definir el espacio público en *Facticidad y Validez*, abren otra forma de plantear el carácter público de la institución escolar, cuya función está centrada en la reproducción del mundo de la vida.

Si la esfera pública se configura en el espacio social que abre la acción comunicativa, la escuela genera espacio público en la medida que promueve interacciones orientadas al

entendimiento. En ellas, el descentramiento de interpretaciones e intereses, el reconocimiento intersubjetivo, se abre a la construcción de un espacio común.

Nos permitimos recuperar las tesis que sobre este tema han desarrollado John Dewey y Hannah Arendt, dos autores con los que Habermas ha debatido en sus textos, para precisar en qué sentido la escuela constituye un espacio público, y cómo se enlaza el mundo de la vida en el carácter público de la vida escolar.

Respecto al primero, recuperaremos el lazo fuerte que traba en su idea normativa de comunidad, la comunicación capaz de alcanzar esa inteligencia en común sobre la que descansa, en última instancia, la constitución de una comunidad democrática. Afirma que

“Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos –una inteligencia común- una semejanza mental como dicen los sociólogos” (Dewey, 1995:15).

La comunicación es central para transmitir la experiencia y conformar esa inteligencia común que edifica la comunidad. Cabe recordar que el autor habla de la construcción de una comunidad democrática, en una sociedad profundamente diversa social y culturalmente, con lo que “las cosas que tienen en común” no es un punto de partida o una esencia compartida, sino una tarea reconstructiva, de construcción necesariamente cooperativa y democrática.

En el caso de Arendt, el espacio público emerge donde los hombres actúan juntos; no es un espacio físico ni institucional, más bien los *“lugares topográficos se transforman en espacios públicos en el sentido de que se transforman en sitios de poder, de acción común coordinada a través del habla y la persuasión”* (Benhabib, 2006:110). Si bien el concepto arendtiano posee connotaciones muy precisas, diferentes, e incluso, más restrictivas en lo que se refiere a la acción política, se encuentra en este modelo asociativo de espacio público un componente procedimental que va a recuperar -con matices- la teoría discursiva.

Habermas valorizará de estas concepciones, la comunicación, la acción coordinada conjuntamente en vistas a tematizar y problematizar, llegado el caso, las pretensiones de validez que porta la comunidad de agentes. También el carácter procedimental de lo público, que lleva a resaltar la forma en que se generan y tratan las cuestiones, y no única y exclusivamente la dependencia orgánica y funcional del Estado. Pero se desmarca de Arendt por ejemplo, en que la participación en el espacio público político trasciende al sistema político y alcanza, como formación discursiva de la voluntad, a los ámbitos sociales y culturales. Afirma

Seyla Benhabib *“la esfera pública aparece cuando y donde todos aquellos afectados por normas generales sociales y políticas de acción entablan un discurso práctico, evaluando su validez”* (Benhabib, 2006:123).

Luego de este rodeo, estamos en condiciones de revisar en qué sentido la escuela es un ámbito de acción en la esfera pública. Comentamos más arriba que no es un actor institucional, portador de una particular idiosincrasia con la que se presenta y defiende en el debate público. Incluso en momentos de movilización del espacio público por cuestiones inherentes de política educativa, quienes alternativamente asumen la representación de los intereses de la escuela, son actores institucionales –colectivo de padres, alumnos, sindicatos docentes y asociaciones profesionales- del mismo modo que pueden hacerlo los estamentos del Estado. Tal vez, el recordar imágenes de acontecimientos donde la escuela es el centro del debate público político ayude a comprender la multiplicidad de actores que hablan en su nombre, con intereses diversos y trayectorias disímiles⁵³. Quizá, además, esas mismas imágenes ayuden a contrarrestar aquella que predomina en algunos estudios críticos, que ven la escuela como una institución del sistema social, formadora de la voluntad política en términos de adoctrinamiento y transmisión de ideología.

Como se viene sosteniendo en el recorrido de los capítulos, la reproducción del sistema social requiere de legitimación simbólica, solo que los procesos de reproducción del mundo de la vida son complejos y dinámicos, por lo que hay que buscar en ellos, los potenciales de emancipación de las condiciones dadas. Es también en el mundo de la vida donde se forma la voluntad pública política, esto es, la ciudadanía. La misma se efectúa en diversidad de ámbitos e instituciones, pero es en la escuela donde la experiencia de la formación ciudadana se asume como objetivo y se la proyecta como tarea educativa. Como tal, queda alojada en la función que la escuela como ámbito de acción cumple en el proceso de reproducción del mundo de la vida.

En los procesos de transmisión cultural, integración social y socialización la escuela puede constituirse en espacio público cuando reconoce y hace visible la experiencia de la que son portadores los actores institucionales, y la tematiza con un sentido formativo, es decir, cuando encuentra en ese plexo de experiencias insumos para lograr un aprendizaje más rico culturalmente, capaz de cuestionar, ahondar e integrar nuevos horizontes de sociabilidad y de constitución de las identidades. Afirma Habermas que los contenidos semánticos pueden

⁵³ A modo de ejemplo, en Argentina las luchas docentes que se expresaron como resistencia al neoliberalismo y los debates de la comunidad educativa en torno a la Ley Nacional de Educación N° 26.206.

licuarse y hacerse circular por medio del lenguaje ordinario: *“En la plaza pública que es la práctica comunicativa cotidiana todo sentido viene a fundirse con todos los demás”* (Habermas, 1990:101).

En este sentido, la escuela se constituye como espacio público de construcción ciudadana cuando se abre a la vida misma y encuentra en ellas condiciones para el trabajo pedagógico. Puesto que la escuela tiene como función central la transmisión, en el tratamiento que realiza de los temas no puede desconocerse la mediación pedagógica que implica la enseñanza. Por último, la escuela se configura como espacio público en la medida que la transmisión, la integración y la socialización se realicen desde una matriz comunicativa y cooperativa, procedimientos por excelencia en la constitución de la comunidad.

En síntesis, se parte de la premisa que la escuela tiene la capacidad y la potencialidad de constituirse en espacio público cuando realiza su función específica en el mundo de la vida y coordina sus acciones mediante el entendimiento. Decir esto supone, además, que la escuela tiene la capacidad y la potencialidad de formar ciudadanos, en tanto ejerce y se configura como esfera pública en el mundo de la vida.

3. Escuela y experiencia formativa: reproducción y potenciales de emancipación en el mundo de la vida.

Se ha tematizado sobre el vínculo entre mundo de la vida y acción comunicativa desde una perspectiva pragmática, para dar cuenta cómo en ellos se amalgaman procesos de interacción social. Al focalizar la mirada en el mundo de la vida, se afirma con Habermas que los sujetos que actúan comunicativamente hacen en cada caso experiencia de su mundo de la vida como un todo intersubjetivamente compartido, que se mantiene en el trasfondo como horizonte de posibilidad de la acción. La peculiar forma de concebir al individuo, la sociedad y el modo en que ambos se vinculan, muestra la constitución intersubjetiva de actores e interacciones.

“Individuo y sociedad no constituyen sistemas, cada uno de los cuales se encontrase al otro en su entorno y que como observadores hubieran de referirse externamente el uno al otro. Pero el mundo de la vida tampoco constituye una especie de receptáculo en que los individuos estuviesen incluidos como partes de un todo.” (Habermas, 1990:102).

Individuo y sociedad son estructuras simbólicas, mutuamente vinculantes que deben ser interpretadas desde la intersubjetividad del mundo de la vida, como textura básica de una realidad que es común. Esta idea permitió presentar el mundo de la vida como horizonte de la experiencia formativa.

En primer lugar, la tradición cultural del mundo de la vida se edifica en un proceso formativo y por medio de acciones orientadas al entendimiento. Con una definición por cierto cercana a la noción clásica de formación cultural, afirma Habermas que *“toda tradición cultural es al tiempo un proceso de formación para los sujetos capaces de lenguaje y acción, los cuales se configuran en él, al igual que en él mantienen, a su vez, viva la cultura”* (Habermas, 1990:104).

Esta tradición cultural se construye y reconstruye por medio de procesos de aprendizaje que –como vimos- no solo reproducen la cultura sino que la transforman y mantienen viva en los procesos de interacción. Evolutivamente, se sedimentan en innovaciones, fuerzas productivas y estructuras de conciencia:

“Los procesos de socialización y formación son procesos de aprendizaje dependientes de las personas. De ellos hemos de distinguir los efectos suprasubjetivos de aprendizaje que se manifiestan como innovaciones culturales y sociales y cuajan en fuerzas productivas o en estructuras de conciencia moral. (...) En un plano distinto que los procesos de aprendizaje intramundano se mueven los procesos de diferenciación estructural del mundo de la vida mismo. Esta dinámica se explica, cuando se la considera internamente, por una interacción entre los procesos de innovación que supone la apertura lingüística del mundo y los procesos de aprendizaje intramundanos” (Habermas, 1990:104).

La escuela como ámbito del mundo de la vida es el espacio especializado donde forjar experiencias con un sentido educativo preciso. La acción formativa que enlaza a la escuela con el mundo de la vida asume diferentes direcciones y matices; al ser un medio especialmente creado para cumplir explícita e intencionalmente esta finalidad, el sentido de la educación, su función social, ética y política, como así también la forma en que objetiva procedimentalmente esta tarea, son objeto de reflexión permanente⁵⁴.

⁵⁴ Nótese que al examinar el mundo de la vida como horizonte donde anclar un concepto normativo de educación, hemos encontrado en Habermas una lectura del *Lebenswelt* cercana a la noción de formación cultural que nos anima a sostener nuestra tesis inicial. Al mismo tiempo, situar la escuela como ámbito de acción del mundo de la vida, especializado en la transmisión cultural, allana el camino para pensar la finalidad de las acciones en tanto capaces de direccionar experiencias de ciudadanía

Escuela y mundo de la vida mantienen una relación dinámica, de ida y vuelta, donde cada uno reobra sobre el otro de formas diversas. En primer lugar, la escuela es la institución por excelencia encargada de poner en contacto a niños y jóvenes con la cultura, de introducirlos en un mundo simbólico pre interpretado, por lo que es necesario adquirir las competencias de habla y acción que permitan integrarse a él en condiciones de igualdad, justicia y solidaridad.

En este sentido podría afirmarse que el mundo de la vida se expresa en la institución en la experiencia de los actores, como portadores de interpretaciones y de estructuras simbólicas. La propia institución, como ámbito de interacciones organizadas y reguladas normativamente, es expresión del componente sociedad del mundo de la vida. También la cultura es mundo de la vida objetivado socialmente, cúmulo de interpretaciones disponibles para la comunicación y el entendimiento lingüístico, que sin duda la escuela pone en juego al momento de educar.

Aun así, es posible identificar una direccionalidad más en este vínculo. La racionalización del mundo de la vida al fijar las condiciones del entendimiento lingüístico, crea un horizonte de posibilidad para las experiencias. En este punto, es que quisiéramos situar la escuela como ámbito de transmisión y reproducción del mundo de la vida, pero fundamentalmente, como espacio posible de transformación y creación de novedad. Es decir, así como el mundo de la vida muestra su carácter conservador en la cotidianeidad escolar a través de la reproducción simbólica de la sociedad, también la escuela en la medida que cumple con su función específica, puede reobrar positivamente sobre las estructuras del mundo de la vida. Básicamente, en la interacción comunicativa el disentimiento puede expresarse bajo la forma de juicio, o como no reconocimiento de pretensiones de validez; ambas son reportadas por sujetos portadores de experiencias, que cuanto más amplias, plurales y diversas sean, pueden discurrir en forma contraria a las formas habituales de percepción e interpretación circulantes, contribuyendo así, a expandir los límites del mundo de la vida. El carácter poroso del mundo de la vida, el estar sostenido en la interacción comunicativa, y el hecho de no ser “algo de lo que se dispone a voluntad, ni se manipula con facilidad” animan a ahondar en esta perspectiva de interpretación, que debe además alejarse de toda posibilidad de ser homologada a análisis referenciados en otras categorías de la teoría

democrática. En este sentido, la pregunta en torno al carácter formativo de la experiencia escolar está sujeta a la direccionalidad que se otorga a las acciones, como se desarrollará en el próximo capítulo.

social⁵⁵. Esto tal vez haga más difusa su aprehensión para el análisis teórico, pero aún con esta debilidad, el mundo de la vida reporta una vitalidad para pensar procesos de formación de la experiencia desde una perspectiva emancipadora que requieren ser explorados en términos de Teoría Crítica.

Habermas muestra cómo la formación cultural y la socialización son procesos que dependen del aprendizaje intersubjetivo que entablan actores particulares, en tiempos y espacios concretos. Sin embargo, los resultados de estas acciones los trascienden como sujetos al crear innovaciones culturales y sociales, como así también estructuras de conciencia inéditas. Al mismo tiempo, formación y socialización son procesos que implican racionalización progresiva y generan mayor diferenciación estructural en el mundo de la vida. Ahora bien, entre ambos efectos del proceso de formación simbólica de la sociedad, se da una relación particular. La producción simbólica de la sociedad -tarea concentrada en el mundo de la vida-, descansa en la interacción que se da entre los procesos de innovación, que representan la apertura lingüística del mundo, y los procesos de aprendizaje intramundanos. Por tanto, hay una relación de mutua implicación en la cual aprendizaje y apertura lingüística del mundo trazan la extensión del mundo de la vida.

La escuela puede en el ejercicio de su función pedagógica visibilizar y problematizar diversos fragmentos, temas y componentes del mundo de la vida. Así por ejemplo, retomando lo expresado en relación al empobrecimiento cultural, a diferencia de la opción que se le asignó a la escuela en el origen del sistema de instrucción pública estatal en nuestro país, hoy las formas de la diversidad sociocultural son un tema recurrente de la política educativa. Su presencia se encuentra en el marco normativo legal, en los diseños curriculares y textos escolares. Pero sin duda, la eficacia formativa se dirime en los procesos cotidianos que se gestan en la escuela, en las posibilidades que tiene, como ámbito de acción en el mundo de la vida, de forjar experiencias en torno a la diversidad cultural.

Esa eficacia formativa se dirime, finalmente, en la acción; en la posibilidad que la escuela tiene de direccionar y dar sentidos formativos a las experiencias que en ella se gestan. Sin embargo, como se ha analizado en este capítulo, el modo de construir esa dirección es central para un ámbito de acción radicado en el mundo de la vida. Los procedimientos, la forma en que esa direccionalidad es construida y ejercida, son centrales en la perspectiva habermasiana. Precisamente, la distinción entre un ámbito público y coordinado por medio del

⁵⁵ Pensamos las categorías de individuo, grupo y clase social, y su relación con aquello que se entienda por sociedad civil, Estado, mercado. El estatuto del mundo de la vida no se asocia a ninguno de ellos, en las relaciones recíprocas como constituyente, contexto, o interrelación.

entendimiento comunicativo descansa, en última instancia en los procedimientos que lo sustentan. La cuestión procedimental, finalmente, es a tal punto vital que permite identificar patologías sociales, e incluso, mundos institucionales sistémicos bajo ropajes de mundo de la vida.

En el próximo capítulo avanzaremos en los procedimientos más relevantes que la escuela, como ámbito de acción –especializado, público, integrado comunicativamente e inserto en el mundo de la vida-, puede desplegar en la formación de experiencia de ciudadanía democrática. Estos cuatro rasgos conjugados con la finalidad formativa que asignamos a la escuela, nos permitirán seleccionar dos procedimientos fundamentales en la acción escolar: la cooperación y el reconocimiento.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIA CIUDADANA.

Haber situado la escuela como ámbito especializado de acción en el mundo de la vida nos permitió precisar su particular aportación al proceso de reproducción simbólica de la sociedad. Su peculiar contribución se centra en la transmisión cultural, en la coordinación funcional de sus acciones mediante el entendimiento, y la formación que pone en juego y que obedece a la lógica de sus “planteos y cuestiones”, para citar la expresión de Habermas. Desde esta particularidad propusimos en el capítulo anterior que sea interpretado el entendimiento comunicativo sobre el que descansa, en última instancia, la integración y el funcionamiento del plexo de acciones que se dan en la escuela.

En el presente capítulo analizaremos con mayor detalle el carácter formativo de las acciones escolares en tanto formas de construcción de experiencia de ciudadanía democrática. Proponemos avanzar y definir en un sentido normativo, la particularidad de la escuela, distinguirla frente a otros ámbitos de acción, y es que su tarea está signada por una finalidad que es la formación. Este carácter formativo debe ser el sello distintivo de los procedimientos que se dan en el ámbito escolar.

A fin de complementar el análisis que se viene realizando, nos apoyamos en el concepto de situación para interpretar la extensión y profundidad del carácter formativo que pueden desplegar las acciones que se dan en la escuela. Este concepto nos permitirá además, saldar el debate sobre el carácter comunicativo de la acción educativa al tiempo que asociar, el tiempo y espacio escolar, a la construcción de experiencia de ciudadanía democrática. Siendo la formación el sustrato normativo de las acciones escolares, la situación permite observar el amplio espectro de significantes que se dirimen en la construcción de experiencia de ciudadanía democrática. Puesto que el enfoque habermasiano se coloca en el terreno de una filosofía de la acción procedimental, proponemos examinar dos procedimientos de formación de experiencia de ciudadanía democrática: la cooperación y el reconocimiento. El desafío que se impone, nuevamente, es pensar ambas categorías de filosofía moral, en términos

pedagógicos, por lo que serán interpeladas desde la direccionalidad formativa que la escuela, como ámbito de acción del mundo de la vida, debe necesariamente asumir.

El capítulo se ha estructurado en dos partes. En la primera, centrándonos en el desarrollo realizado del pensamiento de Jürgen Habermas, examinamos el alcance de sus aportes para pensar la escuela como ámbito de construcción de experiencia de ciudadanía. Se analizará, por tanto, la particularidad y la lógica inherente a sus cuestiones en términos de formación, como proceso específico, normativamente fundante y propio del ámbito escolar. Se interpreta desde esta direccionalidad formativa la transmisión y comunicación como formas de construcción de ciudadanía democrática. Para ello, se introduce el concepto de situación a fin de complementar el alcance del sentido educativo de las experiencias que puede forjar la escuela. Dado que la escuela es un ámbito de acción integrado comunicativamente, se analiza la cooperación social y el reconocimiento intersubjetivo como procedimientos de construcción de ciudadanía democrática, tal cómo son presentados en las obras de Habermas.

En la segunda parte, se analizan ciertos límites del planteo habermasiano sobre la cooperación y el reconocimiento tal como aparecen analizados, fundamentalmente, en *Teoría de la acción comunicativa*. Así se incorporan otras lecturas sobre cooperación y reconocimiento, provenientes también de la Teoría Crítica, que pueden dar cuenta de modo más profundo de las potencialidades de emancipación del mundo de la vida. Por último, recuperando ambas miradas críticas, se propone una prospectiva de temas y desafíos para pensar la formación de experiencia de ciudadanía democrática desde una perspectiva teórica de educación, con sentido emancipador.

PRIMERA PARTE. LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIA CIUDADANA: ALCANCES
DEL PLANTEO DESDE LA PERSPECTIVA HABERMASIANA.

1. La formación como sustrato normativo de la escuela.

En el capítulo anterior la escuela fue presentada como un ámbito de acción especializado en dos sentidos, según se desprendía del recorrido de los textos de Habermas. Por un lado, dedicado preponderantemente a una de las formas que asume la reproducción simbólica de la sociedad, la transmisión cultural, para lo que se afectaba especialmente el componente estructural cultura. Esto no implicaba perder la referencia a la totalidad del *Lebenswelt*, puesto que el uso del lenguaje ordinario, como código común, asocia las tres funciones reproductoras del mundo de la vida. Por otro lado, la especialización estaba asociada para ámbitos como el sistema escolar y científico, a una forma de regulación inscrita en la lógica de las cuestiones y planteamientos específicos que estos ámbitos atienden. Asociamos esta lógica inherente del sistema escolar a aquello que se resiente en la juridización como tendencia a la colonización del sistema de enseñanza. El autor afirma la necesidad de *pedagogizar* y *democratizar* las acciones escolares como alternativa de descolonización, pero también como procedimiento específico y distintivo de la escuela, por lo que optamos por condensar estos sentidos en la idea de formación⁵⁶.

Justamente proponemos recuperar la idea de formación⁵⁷, como concepción educativa con sentido normativo fuerte, porque la misma permite conectar la transmisión asentada en la acción orientada al entendimiento con el horizonte histórico cultural del *Lebenswelt*, en donde la educación resignifica el sentido ético político de su tarea. Los contenidos de esta tradición cultural en una sociedad compleja y diversa están sujetos a interpretaciones que, en un marco de consenso pero también de tensiones y conflictos, ven examinada continuamente su validez.

⁵⁶ Luego del recorrido realizado, es lícito explicitar la filiación de Habermas en la tradición de la *Bildung* moderna. Esta inscripción supone, al mismo tiempo, una actualización de la concepción clásica donde la trama teórica que posibilitan los conceptos de mundo de la vida, acción comunicativa y experiencia, renuevan la fuerza interpretativa y normativa de la *Bildung*, colocándola nuevamente como tema de la Teoría Crítica.

⁵⁷ Como se manifestó en la *Introducción*, el concepto moderno de formación expresa la profundidad del sentido práctico, ético político, desde donde es necesario continuar interrogando lo educativo; al mismo tiempo, se postula la necesidad de reconstruir su contenido y fundamento como aporte a una mirada de Teoría Crítica de educación.

Los rasgos de complejidad, diversidad y desigualdad de las sociedades contemporáneas exigen que la formación no se cierre en un contenido determinado sino que indique, más bien, un conjunto de ideales y formas de acción asociadas a modos democráticos de vida, que promuevan las condiciones cognitivas, morales, afectivas y sociales para que el sujeto pueda desempeñarse crítica y solidariamente en ella. Este ideario es heredero de la tradición moderna ilustrada, del estado democrático de derecho, de los valores contenidos en la declaración universal de los derechos del hombre, por nombrar sólo algunas de las fuentes normativas donde abreva una tradición cultural que, en el reconocimiento de la diversidad no niega el sustrato común y universal, que representa la dignidad de la vida, la igualdad, la libertad como autonomía y la justicia. Como lo sintetiza Habermas, *“bajo los rótulos de autoconciencia, autodeterminación y autorrealización se ha desplegado un contenido normativo de la modernidad que no debe confundirse con la engeguada subjetividad de la autoconservación o del control sobre sí mismo”* (Habermas, 1990:22)

La escuela como ámbito especializado en la transmisión cultural puede cumplimentar esta tarea optando por el ejercicio de diversas formas de racionalidad. Sin embargo, en el sentido que se viene señalando en este trabajo, la escuela hará efectiva su función con propósito formativo, en la medida que promueva y coordine sus acciones a través del entendimiento y atendiendo a la especificidad de la transmisión cultural que se realiza en situaciones de escolaridad.

Proponemos denominar como formativa la lógica normativa que Habermas identifica en el sistema de enseñanza, porque entendemos que esta debe ser la dirección deliberada y distintiva de sus acciones. Su distorsión, máxime su ausencia, resiente no sólo la potencialidad formativa de la escuela sino que malogra el propio proceso de reproducción del mundo de la vida. Pero además, la formación condensa los significantes prácticos, ético-políticos, postulados por la tradición filosófica y pedagógica clásica de la modernidad y que, en cierta medida, se encuentran presentes en el requerimiento habermasiano de descolonización del sistema de enseñanza. La propuesta por *“una pedagogización más profunda de la enseñanza”* entendemos implica recuperar la tarea de la escuela como espacio privilegiado para la transmisión y apropiación crítica de la tradición cultural, en tanto *“una democratización de sus estructuras de decisión”* invita a profundizar mediante el entendimiento, un ámbito de interacciones cooperativas capaces de construir un ambiente propicio de experiencias de ciudadanía democrática.

Una perspectiva formativa inspirada en los textos antes citados concentraría, sin dudas, la fuerza y dirección educativa de las acciones escolares en el modo en que se realiza la

transmisión cultural, y en esto, reproduce el acervo de saberes e interpretaciones, construye los órdenes normativos que regulan las interacciones y brinda las competencias necesarias para la afirmación de las identidades. En este sentido, si lo propio y distintivo de la escuela como ámbito de acción es la transmisión de la cultura, Habermas subraya con igual énfasis que su labor se asienta, necesaria y funcionalmente, en el entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción. Por tanto, entender la formación como sustrato normativo de las acciones educativas de la escuela supone poner en el centro la transmisión, pero asentada procedimentalmente en la acción comunicativa. Como se ha analizado, la potencialidad normativa que se despliega en la acción orientada al entendimiento, fortalece la adquisición de experiencias donde se participa de la tradición cultural, se aprenden formas de legitimidad asentadas en el reconocimiento intersubjetivo, se construyen solidaridades grupales e identidades sociales, y se configura como esfera pública en la medida que visualiza y tematiza los déficits del propio proceso de reproducción social.

1.1 La formación como sustento de la situación y del procedimiento pedagógico.

Este carácter formativo debe ser considerado cuando se interpretan las acciones escolares desde *Teoría de la acción comunicativa* ya que, nuevamente, no se trata de equiparar las acciones escolares con la acción comunicativa ideal sino, más bien, entender que el propósito formativo de la escuela se realiza de forma más acabada mediante acciones orientadas al entendimiento. Dado que la acción comunicativa se apoya en el lenguaje orientado al entendimiento, debe cumplir con determinadas condiciones. Los agentes han de coordinar cooperativamente sus planes de acción en el horizonte de un mundo de la vida compartido y sobre la base de interpretaciones comunes de la situación. Esto se realiza a través de procesos de entendimiento, sostenidos en actos de habla ilocucionarios. Afirma Habermas que,

“por su propia estructura el funcionamiento del entendimiento lingüístico consiste en que los participantes en la interacción se ponen de acuerdo sobre la validez que pretenden para sus actos de habla o, correspondientemente, tienen presente los desacuerdos que constatan. Con los actos de habla se entablan pretensiones de validez susceptible de crítica, que tienen por meta un reconocimiento intersubjetivo.” (Habermas, 1990:74).

La cuestión es, entonces, ver las posibilidades formativas que se despliega en la acción orientada al entendimiento. Para situar con mayor precisión el tema, nos detendremos

previamente en el análisis del concepto de situación; el mismo nos permitirá profundizar en el carácter formativo que pueden adquirir las situaciones que se dan en el ámbito escolar.

1.1.1 La situación como recorte del mundo de la vida.

En el interludio segundo de *Teoría de la Acción Comunicativa*, donde se analiza la sociedad como sistema y mundo de la vida, Habermas introduce el concepto de situación. Luego de recuperar críticamente los aportes de Husserl y de la sociología comprensiva, se detiene en la caracterización que Alfred Schütz hace de la idea de situación, para avanzar en la consideración de la misma en el mundo de la vida, como entorno de la acción comunicativa.

El concepto de situación define el contexto de la acción al tiempo que delimita espacial y temporalmente, el núcleo del mundo de la vida. Al actuar como trasfondo de las emisiones comunicativas fija necesidades de entendimiento y acción comunes, ya que *“La situación de acción se presenta como un ámbito de necesidades actuales de entendimiento y de posibilidades actuales de acción”* (Habermas, 1987b:175). De este modo, puede ser interpretada como un fragmento de mundo de la vida que delimita un «ámbito de relevancias» o de elementos que hay que considerar en las interpretaciones de los agentes. La situación circunscribe posibilidades y alternativas, condiciones y medios de acción. Constituye para los participantes el centro de su mundo de la vida, con un horizonte móvil. Como se ha desarrollado en el capítulo primero⁵⁸, mientras los límites de la situación pueden traspasarse el mundo de la vida como horizonte no puede trascenderse, su frontera puede expandirse o contraerse inmanentemente.

El concepto de situación puede ser de ayuda para interpretar y precisar el marco de la acción educativa que realiza la escuela⁵⁹, en el sentido normativo fuerte que se le ha asignado en el apartado anterior. Justamente, la situación permite precisar el contexto de la acción escolar al tiempo que ayuda a determinar su carácter formativo, puesto que este debería ser el rasgo distintivo del ámbito del mundo de la vida especializado en la transmisión cultural.

“Una situación representa un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema. Un tema surge en relación con los intereses y fines de acción de (por

⁵⁸ Cfr. lo analizado en el Capítulo 1, página 32.

⁵⁹ Nuevamente, nos permitimos una referencia a Dewey, para quien las concepciones de situación e interacción son inseparables una de otra: *“Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación”* (Dewey, 2000: 47).

lo menos) un implicado; circunscribe el ámbito de relevancias de los componentes de la situación susceptibles de tematización y acentuado por los planes de acción que, sobre la base de la situación hacen, trazan los implicados para realizar cada uno sus propios fines.” (Habermas, 1987b:181).

La interpretación de la situación se basa en el acervo de saber del que un actor dispone siempre en su mundo de la vida, y cita a Schutz y Luckmann:

“El acervo de saber propio del mundo de la vida está referido de múltiples modos a la situación experiencial del sujeto. Está construido de sedimentaciones de experiencias en otro tiempo actuales y ligadas a situaciones. Y a la inversa, toda experiencia actual se ajusta, de acuerdo con la tipificación y relevancia que de ese acervo de saberes se obtiene, al curso de vivencias y a la propia historia personal. Y, finalmente, toda situación es definida y dominada con ayuda de ese acervo de saber.” (Habermas, 1987b:182).

Como se ha demostrado, este cúmulo de saberes, experiencias e interpretaciones es puesto en juego en la interacción orientada al entendimiento, y con ello, la validez de la que son portadores. En este sentido, la interacción comunicativa especializada en la transmisión cultural, se afirma necesariamente en los saberes y las experiencias de los agentes –alumno y docente- ya que ambos deben reconocerse como sujetos capaces de poder orientar y coordinar sus planes de acción por medio del entendimiento que se despliega en el habla argumentativa. Sin embargo, quisiéramos subrayar un aspecto más de la cita que recupera Habermas. El acervo de saberes está constituido también por la sedimentación de situaciones experienciales, que ancladas en el mundo de la vida dan cuenta de la singularidad de la historia personal. Ese saber de situaciones, alberga y cobija vivencias, y deja también su huella en la experiencia de la formación de la subjetividad. De este modo, si la situación deja una impronta en la experiencia bajo la forma de saberes vividos, la escuela como ámbito de acción especializado en la transmisión, debe estar atenta al influjo que el contexto experiencial puede llegar a abonar en términos de formación. Es decir, que si la propia situación se torna texto, debe ser materia de cuidado y dirección en sentido análogo a los contenidos y procedimientos pedagógicos que se accionan en la transmisión. Mirar desde esta perspectiva el aspecto formativo que puede asumir la situación, en tanto se la direcciona intencionalmente en este sentido, vuelve a dimensionar las posibilidades interpretativas que para la teoría educativa

contiene la expresión de Habermas en torno a que la estructuración de la experiencia refleja la arquitectónica del mundo de la vida⁶⁰.

Proponemos recuperar este concepto para complementar la interpretación de la particularidad de las acciones que se desarrollan en la escuela. En este sentido, el contexto que encuadra y da sentido a la acción escolar por excelencia, la transmisión⁶¹, es una situación que debe ser asumida como formativa.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se establecen necesidades, se jerarquizan y priorizan determinados medios y procedimientos considerando la situación que enmarca la acción, y cuyos criterios se justifican, en última instancia, en la peculiaridad formativa que debe imponerse si dicho proceso ha de ser educativo. Con esto queremos remarcar que la selección, seguimiento y evaluación de las acciones poseen un sentido peculiar, propio de la forma escolar que asume la transmisión en la modalidad de la interacción orientada al entendimiento, y que hemos condensado en la idea de formación. Por tanto, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el espacio y tiempo de la escuela, el sujeto debe transitar experiencias donde adquiere y ensaya en la propia acción, formas de ejercicio de la autonomía individual y de la sociabilidad, al amparo de un ambiente direccionado que cuida, en sentido normativo, el propio proceso y los resultados del mismo.

La situación supone, además, un recorte en el horizonte que es el mundo de la vida, con lo que se circunscribe un fragmento, móvil, relevante para el contexto de la acción, cuyo centro lo constituyen los participantes. Precisamente, interpretar la educación en el sentido profundo de formación lleva a considerar la espesura de esa trama de interacciones constructoras de subjetividad, pero también de cultura en la forma de normas, valores, saberes y procedimientos. Diversas corrientes pedagógicas dan cuenta de esta trama y la necesidad de incorporarla crítica y propositivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Bajo el nombre de cultura popular (Freire, Cullen), cultura vivida (Giroux, Apple), sentido común (Gramsci), medio ambiente social (Dewey), se busca dar cuenta de la matriz sociocultural que se expresa en la constitución de la identidad, con la cual la escolaridad debe dialogar, interpelar, sintetizar, construir, transformar conforme al imperativo formativo que la distingue y sostiene frente a otras instituciones de la sociedad.

⁶⁰ Aún con la distancia teórica que supone, no podemos dejar de mostrar la familiaridad formal que hay entre esta expresión y la vinculación profunda entre palabra-mundo que hace Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*.

⁶¹ La forma cultural de la transmisión se expresa escolarmente como la acción arquetípica que es la enseñanza-aprendizaje.

1.1.2 El procedimiento pedagógico: reproducción, renovación y formación.

La transmisión cultural, como tarea especializada de la escuela, se entiende y cobra sentido desde la matriz cultural donde abrevia la idea de formación. El modo en que se interpreta la transmisión como medio y como acción, asentada además en el entendimiento como mecanismo de coordinación, permite construir la perspectiva del mundo común como una trama de interacciones de cooperación y reconocimiento recíproco.

Entendida en el sentido deweyneano recuperado en el capítulo anterior⁶², la transmisión no es solo el medio por el cual se mantiene viva la tradición cultural, sino que en la acción de transmisión la cultura se recrea como algo vivo. La escuela en tanto transmite la cultura por medio de acciones orientadas al entendimiento, cumple con la tarea de formar para la vida social incorporándolos desde la perspectiva del actor⁶³. Con esto, facilita en los sujetos la construcción de la experiencia del mundo como algo común, compartido en tanto constituido intersubjetivamente por medio del entendimiento. La apuesta habermasiana juega su fuerza, y como veremos también sus limitaciones, en el entendimiento como paradigma de lo social, ya que tanto el mecanismo de la cooperación como el de la sociación descansan en el reconocimiento de las pretensiones de validez que los agentes expresan en los procesos de interacción.

En el caso de la acción comunicativa, la coordinación y el descentramiento de perspectivas permite la adopción de una visión común, construida a partir del reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez de los actores. La escuela como ámbito de interacciones orientadas e integradas por el entendimiento, ofrece a través de la transmisión la posibilidad de apropiación crítica de la cultura, ya que ésta es tematizada, interpretada desde acuerdos y disensos, y aprehendida. Este caudal de tematizaciones viene mediado por el mundo de la vida, como experiencia constitutiva y saber de fondo de agentes capaces de habla y acción. Como condición de posibilidad de la acción, esta experiencia del mundo de la vida se actualiza permanentemente en aquello que se tematiza en el proceso de transmisión, pero también en la experiencia que se forja durante el procedimiento. Conjuntamente con el contenido a transmitir se despliegan formas de adquisición, de interpretación y de problematización de los saberes, es decir, capacidades de habla y acción, que definen formas de constitución de la experiencia.

⁶² La distinción entre “por y en” a la que hace referencia Dewey. Cfr. J. Dewey, *Democracia y Educación*, Madrid, Morata, 1995, pág. 15.

⁶³ Nuevamente recurrimos a la crítica que Dewey realiza a las pedagogías centradas en la preparación donde el sujeto es depositario de la acción educativa. Cfr. J. Dewey, *Democracia y Educación*, Madrid, Morata, 1995, pág. 56ss.

Quisiéramos subrayar en el análisis de la acción escolar, los procedimientos por los cuales se afirman y consolidan formas de experiencia de ciudadanía democrática. El hecho de situar la configuración de estas experiencias en el horizonte del mundo de la vida, y en concreto en el ámbito escolar, abre un abanico de problematizaciones en torno a la formación de la ciudadanía que no siempre es observado en la literatura especializada en el tema. Situar el campo de indagación simultáneamente en el mundo de la vida y en términos de experiencia, permiten volver la mirada sobre cómo se articula un proceso de formación que excede la adquisición intelectual de saberes. Ante la profundidad y complejidad de estos aprendizajes, por la multiplicidad de voces que tejen la experiencia de la ciudadanía, la escuela tiene la ventaja de poder asumir esta tarea como parte de su programa formativo. Desde el marco que se viene trazando con el apoyo de la obra de Habermas, una mirada sobre cómo la escuela interviene en el proceso de reproducción del mundo de la vida ofrece al mismo tiempo un diagnóstico teórico crítico sobre el proceso de colonización pero también sobre el estado de la formación. En esa clave hermenéutica debiera ser leída la expresión: *“La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde un punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida.”* (Habermas, 1987b:525).

1.2 La constitución de experiencia de ciudadanía en la escuela: transmisión, comunicación y democratización.

Frente a enfoques de formación de la ciudadanía, centrados en la adquisición y ejercicio de virtudes cívicas, competencias ciudadanas, saberes y valores cívicos, se ha optado por interpretar la escuela como ámbito de formación de experiencias ciudadanas. Encontramos en los debates sobre formación ciudadana propuestas centradas en la adquisición de saberes (cognitivos, prácticos, instrumentales), la ejercitación de procedimientos, la puesta en práctica de virtudes y valores. Se estima que a través de la educación moral el sujeto se torna autónomo, y sobre esta potestad sobre su juicio, se edifica el ejercicio del estatuto ciudadano⁶⁴.

⁶⁴ En relación a los planteos que en el ámbito de la pedagogía se realizan de la educación para la ciudadanía, encontramos aquellos que en el plano pedagógico-curricular proponen un trabajo crítico reflexivo sobre los contenidos de ética y ciudadanía, fundamentalmente a nivel del proyecto institucional (Siede, 2007; Schujman y Siede, 2007). Por otra parte, desde enfoques cognitivistas que integran la educación en valores y para la ciudadanía, y el aprendizaje en servicio, se centran en el aprendizaje de la ciudadanía como desafío y responsabilidad social compartida (Puig, 2010). Para acentuar el carácter práctico de la educación ciudadana, algunos autores prefieren la denominación educación política, o incluso educación filosófica, a fin de dar cuenta del sentido ético y político de la

En este punto, y a fin de diferenciarnos de los enfoques mencionados, propusimos plantear el tema de la formación de la ciudadanía en relación a la experiencia. Recuperar este concepto desde la filosofía de Dewey nos permitirá deslindar la fuerte identificación que la filosofía tradicional hace entre experiencia y conocimiento, ya que ésta rebasa la actitud cognoscitiva. Precisamente, el autor afirma que el énfasis cognitivo que las teorías del conocimiento le han dado a la experiencia, ha distorsionado su naturaleza al punto de perder la capacidad de dar cuenta de los contextos experienciales en los que conocer no es el objetivo primordial (Cfr. Bernstein, 2010:99). El carácter vivido, experimental, de la experiencia se distorsiona al interpretarla desde el paradigma que la asimila e identifica con el conocimiento o la reflexión.

El primado de lo vivencial por sobre lo cognitivo, permite reconocer que *“la mayor parte de nuestras vidas consiste en experiencias que no son fundamentalmente cognitivas, somos criaturas implicadas incesantemente en hacer, gozar, padecer”* (Bernstein, 2010:101). Con esto, la experiencia se distingue por su carácter cualitativamente único y vivencial; sin embargo, paradójicamente, del carácter experiencial que Dewey resalta de la experiencia no se concluye que ésta sea exclusivamente privada y subjetiva, sino que es compartida: *“Lo que más llama la atención de nuestra experiencia compartida son los modos en los que un mundo común y objetivo está entrelazado en nuestra experiencia. La experiencia incluye tanto el acto de experimentar como lo que es experimentado.”* (Bernstein, 2010:103).

En el capítulo introductorio que Dewey escribe para la edición de 1916 de *Essays in Experimental Logic*, afirma

“An intermediary stage for knowledge (that is, for knowledge comprising reflection and having a distinctively intellectual quality) implies a prior stage of a different kind, a kind variously characterized in the essays as social, affectional, technological, aesthetic, etc. It may most easily be described from a negative point of view: it is a type of experience which cannot be called a knowledge

educación como acción (Guttman, 2001; Siede, 2007; Bárcena, 1997). Un lugar destacado, sin embargo, ocupan la síntesis y los aportes de Bárcena, donde la educación asume una dimensión formativa, ético política, y la ciudadanía se aborda en términos de práctica identificándose dimensiones (Bárcena, 1997; Bárcena, Gil y Jover, 1999). El mismo lugar destacado, en nuestro medio, ocupan las reflexiones de Cullen, que reconociendo la complejidad práctica de la educación como acción, analiza problemas y ámbitos desde una síntesis teórica original (Cullen, 1996, 2004, 2007; Cullen y Bonilla, 2012, 2013). Desde el campo de la filosofía también se ha abordado el tema, mayormente como eco del debate en torno a los modelos normativos de democracia, focalizando en las nociones de la ciudadanía como status y como práctica para dar cuenta del debate entre liberalismo y comunitarismo (Conill y Crocker, 2003; Cortina, 1997; Cortina, Escamez, García, López y Siurana, 1998; Cortina y Conill, 2001; Rubio Carracedo, 2000 y 2007). En este sentido, la educación de la ciudadanía se estructura como formación de competencias ciudadanas, esto es, a partir del ejercicio de virtudes cívicas.

experience without doing violence to the term "knowledge" and to experience. It may contain knowledge resulting from prior inquiries; it may include thinking within itself; but not so that they dominate the situation and give it its peculiar flavor (...) The distinction between the two types of experience is evident to anyone who will take the trouble to recall what he does most of the time when not engaged in meditation or inquiry." (Dewey, 1916:2).

Dewey reconoce que en toda experiencia hay una fase de activa y otra donde el agente padece las consecuencias de la acción⁶⁵. Pero aun cuando la fase de ensayo es un estadio intermedio en el proceso de constitución de experiencias reflexivas, es decir, aquellas que se distinguen por su cualidad intelectual, nos interesa particularmente que el autor no duda en interpretar como experiencias aquellas situaciones donde la cognición y la reflexión no dominan, ni son el centro de la acción. Afirmo que una de las ventajas de volver la mirada hacia aquellas experiencias donde el conocimiento reflexivo no es el foco de la situación, es que las mismas le recuerdan a la filosofía que cada situación empírica tiene su propia organización, de carácter directo y no lógico.

La experiencia constituye entonces, la totalidad de interacciones del sujeto agente con el ambiente. Sondar la complejidad que configura el ambiente, o en los términos que se viene postulando en esta tesis, la trama intersubjetiva que constituye el mundo de la vida, requiere estar atento a ese fondo que se recorta en la situación de la acción, y que está atravesado por experiencias no reflexivas. Un universo de experiencias vividas en el obrar, que se abre a las emociones y sentimientos que acompañan la situación y dejan su impronta en el modo en que se estructura la misma.

"In the experience, and in it in such a way as to qualify even what is shiningly apparent, are all the physical features of the environment extending out into space no one can say how far, and all the habits and interests extending backward and forward in time, of the organism which uses the typewriter and which notes the written form of the word only as temporary focus in a vast and changing scene. I shall not dwell upon the import of this fact in its critical bearings upon theories of experience which have been current. I shall only point out that when the word "experience" is employed in the text it means just such an immense and operative world of diverse and interacting elements." (Dewey, 1916:7).

⁶⁵ Recordemos que Dewey distingue dos fases en la constitución de la experiencia, en la primera se realiza la actividad, en la segunda se padecen las consecuencias de la acción. Cfr. *Democracia y educación*, pág. 125. También, *Experiencia y educación*, pág.31 y ss.

Recuperar el concepto de experiencia desde una perspectiva de Teoría Crítica implica poner el centro en el carácter intersubjetivo, contextual y experiencial del proceso de formación. Si la escuela es un ámbito de acción especializado en la transmisión asentada en la comunicación, los procesos que en ella se gestan articulan formas de experiencia que se sostienen en la trama de interacciones que configuran el ambiente escolar. En ella inciden innumerables variables que configuran la historicidad de la educación escolar, desde cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales, hasta particulares de su especificidad político-pedagógica, referidas a la gestión educativa que se materializan en políticas educativas, curriculares, institucionales, de gestión y administración del sistema de enseñanza. En el espacio escolar las múltiples determinaciones se expresan en prácticas, es decir, en formas de interacciones entre agentes portadores y creadores de experiencias.

El aspecto señalado en torno al carácter experiencial, contextual, compartido de la experiencia es un rasgo fundamental si se considera que durante gran parte del transcurso del proceso formativo se desarrollan experiencias no cognitivas. La escuela educa en lo que enseña de modo explícito y prescripto en el diseño curricular, pero también en las formas de interacción que promueve, en las acciones que estimula o inhibe, en los procedimientos por los cuales desarrolla y legitima su accionar ante la comunidad.

Con esto se quiere remarcar que el proceso por el cual se van forjando las experiencias de ciudadanía trasciende el momento de la enseñanza de contenidos curriculares. Estas se edifican, también, en los procesos de interacción donde se va estructurando la subjetividad práctica, y en los que la adquisición intelectual de un contenido puede o no ser el centro de la situación. Pero por esta razón, sin embargo, la direccionalidad de la escuela debe hacerse presente porque en ella se juega, en gran medida, el sentido formativo de la experiencia.

Con todo, hemos privilegiado una lectura de la escuela como ámbito especializado en la transmisión, por lo que analizaremos ahora cómo en la transmisión cultural se forma, en el sentido normativo asignado, experiencia de ciudadanía democrática.

La escuela forma ciudadanía cuando brinda herramientas, fundamentalmente saberes procedimientos y normas, que permiten al alumno interpretar de forma crítica y autónoma el mundo donde habita, e intervenir en él con criterios de justicia y solidaridad. Como medio, la transmisión asegura la adquisición de aquellos saberes culturales que son necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. Pero como acción, en la transmisión se enlazan las experiencias en una matriz común que es la tradición cultural, esto es, se incorporan las biografías a un sustrato común. Lejos de las perspectivas teóricas que la asimilan a un proceso mecánico y

funcional, la transmisión cultural en una sociedad compleja no podría realizarse si no es bajo la forma de la escolaridad, es decir, de manera gradual, secuenciada, adecuada didácticamente al proceso de aprendizaje de niños y jóvenes⁶⁶. Asimismo, la apropiación del universo simbólico es, en el fondo, un proceso de interpretación de la realidad que como tal, está sujeto a condiciones de validez falible que deben ser legitimadas argumentativamente en el transcurso de la acción. Por esta razón, la forma de reproducción del mundo de la vida a través de la transmisión a la que se aboca la escuela, necesita apoyarse procedimentalmente en la acción comunicativa. Como se viene afirmando, la transmisión es condición necesaria pero no suficiente para solidificar la comunidad. Es necesario afianzar aquello que es característico de la comunalidad y que es el basamento de saberes, normas y formas de acción de fondo que configuran el mundo de la vida como sustrato histórico cultural.

La reproducción simbólica de la sociedad se efectúa, entre otros procesos, por medio de la transmisión y la escuela es la institución especializada en la transmisión de la vida social. Ya Dewey había postulado que este proceso necesita completarse con otro, la comunicación. Es por, y en, la acción comunicativa que se descentran perspectivas y se articulan horizontes comunes, se genera el espacio social de la comunalidad producto de la interacción orientada al entendimiento.

En capítulos anteriores se analizaron las características de la acción comunicativa, su capacidad de articular y tematizar los recursos y componentes del mundo de la vida, y de constituir esfera pública. En el caso de la escuela, la forma en que coordina e integra las interacciones y el modo en que efectivice su tarea específica, va a ser determinante para interpretar su eficacia formativa y, particularmente, dirimir las formas de experiencia que esa trama de interacciones posibilita. En este sentido, parafraseando una crítica que Honneth realiza a Habermas, es posible preguntar por la forma particular de organización de estos ámbitos de acción y cómo contribuyen a la reproducción y transformación de la sociedad⁶⁷. Como se viene afirmando, la cuestión procedimental es un elemento diferenciador en la perspectiva de teoría crítica habermasiana. Precisamente, las formas en que se desarrollan las interacciones en el ámbito escolar tienen la capacidad de estructurar experiencias, pero sólo la

⁶⁶ John Dewey ha justificado la necesidad de la educación sistemática como modo de organización de la transmisión cultural y de la experiencia común en sociedades cada vez más complejas. En la misma dirección pueden entenderse los razonamientos de Weber y Durkheim, que recupera Habermas para presentar los sistemas de acción analizados en el capítulo anterior.

⁶⁷ Afirma Axel Honneth en *Crítica del Poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*: “en lugar de preguntar por la forma de organización particular de los procesos de comunicación que los diferentes ámbitos de la acción de una sociedad contribuyen al dominio racional conforme a fines de las tareas respectivamente planteadas, aparece la idea de una dominación de tareas sociales que es por un lado comunicativa y, por otro, racional conforme a fines” (Honneth, 2009a:378).

fuerza del propósito directivo y reflexivo de la formación es capaz de inundar cualitativamente esa experiencia con rasgos de ciudadanía democrática, consolidar formas de identidad y fortalecer solidaridades grupales. La potencialidad y el aporte que puede hacer la acción comunicativa, como se ha mostrado, repercute sobre todos los procesos de reproducción del mundo de la vida -transmisión, integración y socialización- y sus componentes. Su matriz intersubjetiva está en la base de la constitución de la personalidad entendida como competencias de lenguaje y acción que permiten progresivamente la individuación y la socialización, en tanto la acción orientada al entendimiento como mecanismo de coordinación asegura la adopción de identidades grupales y lazos de solidaridad.

En el capítulo anterior argumentamos que la escuela contribuye a formar ciudadanía democrática en la medida que recupera su función normativa específica en el proceso de reproducción del mundo de la vida, con la particularidad que atañe a sus cuestiones. Colocar en este marco un concepto normativo de formación permite hacer inteligible el sentido de las interacciones propias de las situaciones escolares, al tiempo que se configura como un recurso hermenéutico para interpretar críticamente lo que acontece en la escuela y vislumbrar potenciales de transformación. Rehabilitarlo supone, además, abrir nuevos horizontes sobre la forma que se entiende hoy la relación entre educación escolar y democracia, vínculo fundante de la pedagogía moderna⁶⁸. En el caso de la perspectiva habermasiana, examinamos cómo la acción orientada al entendimiento favorece un modo de sociación y de proceder que son fundamentales para el modo de vida democrático. Precisamente, esa relación queda dañada cuando la juridización como patología que afecta al mundo de la vida hace de la escuela un sistema de interacciones burocratizadas, coordinadas por medios no pedagógicos, con lo que se resiente su carácter formativo de ciudadanía democrática.

Ahora bien, si retomamos la observación de Honneth para avanzar acerca de qué modalidades de interacción y organización del ámbito escolar contribuyen de modo más eficaz a formar experiencia de ciudadanía democrática, deberían ser aquellos procedimientos donde se experimenta el trabajo del hacer conjuntamente. Se trata de formas de acción que exigen la apertura de perspectivas egocéntricas por el descentramiento práctico, necesario para compartir, coordinar, comprender posiciones (interpretaciones) y situaciones problemáticas. En las mismas no solo queda implicado el hacer algo, sino que es fundamental el aprendizaje

⁶⁸ Axel Honneth analiza la relación profunda que hay entre la teoría de la democracia y la pedagogía en los clásicos de la modernidad, al tiempo que advierte la desatención que la filosofía política contemporánea hace del tema. Cfr. Honneth, A. (2013): La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Nro 49, (377-395).

ligado al modo intersubjetivo y complejo en que eso se realiza. Lo vivenciado en estas acciones no se circunscribe a la racionalidad estratégica de la fabricación, sino que se adentra y moviliza la racionalidad intersubjetiva de las acciones prácticas⁶⁹, constituyendo el proceso y el producto de esas acciones una experiencia formativa en el sentido ético-político asignado. Puesto que su misión especial es formar mediante la transmisión y la comunicación, la pregunta sobre cuáles son los procedimientos que la escuela debe poner en acción para formar experiencia de ciudadanía democrática toma un tono prescriptivo y viable. Prescriptivo, en tanto tiene la responsabilidad de direccionar determinados aprendizajes que la sociedad considera educativos. Viable, por cuanto los medios por los cuales esto es posible descansan, en gran parte, en la capacidad y en la potencialidad de las interacciones orientadas al entendimiento, en los modos de ejercer la direccionalidad de la acción educativa, en la interpretación crítica y emancipadora de la situación en la que la acción se enmarca.⁷⁰

La escuela debe y puede, como parte de su tarea formativa, promover formas de interacción que conlleven nuevos modos de experiencia de ciudadanía democrática. Este es un elemento que no siempre se tiene en cuenta en los enfoques de ciudadanía, sin embargo, estas interacciones tienen una potencialidad en cuanto formadora y estructuradora de experiencia tan importantes como la transmisión de contenidos.

2 La escuela como ámbito de formación de experiencias de ciudadanía democrática por medio de la cooperación y el reconocimiento.

En el capítulo anterior se presentó una interpretación de la escuela como ámbito de acción especializado integrado comunicativamente. La acción orientada al entendimiento, como mecanismo de coordinación, supone un modo de sociación comunicativa que resulta potencialmente formativo de ciudadanía como experiencia compartida. De modo especial, se analizan dos tipos de relaciones asociadas a la acción comunicativa, la cooperación y el reconocimiento, que por la matriz intersubjetiva en la que se sostiene y refuerza, así como la

⁶⁹ La distinción que realiza la filosofía práctica entre fabricación y acción (Arendt), poiesis y praxis (Castoriadis), inspira un abanico de pedagogías centradas en una concepción normativa de educación como formación. Véase Meirieu, P. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes; Bárcena, F. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.

⁷⁰ Así como hemos enfatizado, por razones teórico críticas el mundo de la vida por sobre una perspectiva sistémica, no desconocemos la importancia de la propia reproducción material del mundo de la vida en la cual intervienen variables sistémicas, y es condición objetiva sobre la que descansa la reproducción simbólica de la sociedad. Nuevamente, la intensidad que se da a las formas de interacción busca poner en relieve algo que no siempre es visibilizado en la literatura pedagógica.

implicancia de esferas del mundo y el descentramiento que pone en juego, contribuye a formar experiencias compartidas de ciudadanía democrática⁷¹.

2.1 La escuela como ámbito formativo de acciones cooperativas mediadas por el entendimiento.

Luego de haber analizado el procedimiento característico e inherente a sus cuestiones y problemas, el carácter formativo de la escuela, resta examinar su especificidad como ámbito de acción integrado comunicativamente. Se trata de analizar cómo en la cooperación se configuran formas de interacción que favorecen la construcción de experiencias de ciudadanía democrática. A continuación vamos a recuperar el concepto de cooperación tal como aparece formulado en *Teoría de la Acción Comunicativa y Pensamiento Postmetafísico*, a fin de interpretar las posibilidades formativas que el mismo contiene⁷².

2.1.1 El concepto de cooperación en el marco de una teoría de la acción comunicativa.

En *Teoría de la Acción Comunicativa*, Habermas introduce el concepto de cooperación social piagetiana como modelo de acción donde se combinan acciones estratégicas y comunicativas. En ella se demuestra la complejidad de la acción social, especialmente en lo que atañe al descentramiento de las esferas del mundo y la coordinación de los planes de acción, por lo que va a estar asociada a la racionalidad comunicativa.

⁷¹ En escritos posteriores a *Teoría de la Acción Comunicativa*, Habermas ha abordado el problema del reconocimiento en el Estado democrático de derecho, especialmente, al debatir con Charles Taylor y Seyla Benhabib. Cfr. J. Habermas, *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós, 1999. En ese texto se puede encontrar una referencia breve a la teoría social del reconocimiento de Axel Honneth; sobre esta base interpretativa de lucha por los derechos legítimos de actores colectivos “que oponen resistencia al desprecio de su propia dignidad”, se va a preguntar si es posible armonizar estos fenómenos con una teoría individualista de los derechos. De igual modo, en *Facticidad y Validez* pueden encontrarse referencias al desarrollo de Honneth sobre teoría del reconocimiento, en los capítulos donde aborda el papel de la sociedad civil y la opinión pública, y los paradigmas del derecho. Véase, J. Habermas, *Facticidad y Validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Madrid, Trotta, 1998, pág. 511. Habermas introduce un elemento interesante al analizar la fuerza legitimatoria de las luchas por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho y es la consideración de las condiciones fácticas de igualdad y justicia, por ejemplo en: J. Habermas, *Más allá del estado nacional*, Madrid, Trotta, 2008, pág. 160ss.

⁷² La noción de cooperación que introduce en *Teoría de la Acción Comunicativa* se modifica sensiblemente a partir de *Facticidad y Validez* donde comienza a primar el de sociación comunicativa, por lo que deliberadamente se retoman aquí los textos del momento reconstructivo que gira en torno a *Teoría de la Acción Comunicativa*. Sobre las etapas reconstructivas, cfr. M. Nobre y L. Repa (orgs.) *Habermas e a reconstrução. Sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana*, Campinas, Papyrus Editora, 2012.

“Existen, en efecto, relaciones internas entre la capacidad de percepción descentrada (en el sentido de Piaget) y la capacidad de manipular cosas y sucesos, por un lado, y la capacidad de entendimiento intersubjetivo sobre cosas y sucesos, por otro. De ahí que Piaget escoja el modelo combinado que representa la cooperación social, según el cual varios sujetos coordinan sus intervenciones en el mundo por medio de la acción comunicativa.” (Habermas, 1987a:32).

En el modelo de cooperación social opera una forma de racionalidad comunicativa por la que los agentes coordinan sus perspectivas y planes de acción en la búsqueda de un logro común. Es de esperar que al promover acciones educativas que pongan en marcha la cooperación social, se afirme la experiencia del hacer conjuntamente en la búsqueda de las mejores opciones para alcanzar una meta compartida. Al direccionar formas de aprendizaje de este tipo, la escuela no solo se asegura el objetivo de la adquisición de un contenido escolar, sino la experiencia de un trabajo compartido. Los procesos que se ponen en juego mediante la cooperación, el descentramiento necesario de intereses y puntos de vista, la exposición y argumentación de perspectivas, la valoración crítica de alternativas, la elección y coordinación de planes de acción, hacen del proceso de cooperación un ejercicio de experiencia compartida, al tiempo que el producto de dicho aprendizaje adquiere mayor significatividad y vivacidad.

Es interesante observar que en la cooperación social se encuentran presentes los procesos de transmisión y la comunicación. La reproducción de la vida social se realiza por la transmisión a través de la comunicación; por tanto la vida social se experimenta en la apropiación activa y compartida de aquellos saberes, normas, hábitos, valores, procedimientos que la escuela direcciona como parte de su tarea específica.

Si se considera la acción comunicativa bajo la forma de coordinación de la acción, las posibilidades formativas que brinda como modelo para el trabajo pedagógico escolar son amplias y significativas. La cooperación supone el descentramiento de perspectivas y la búsqueda de alternativas de acción que se dirimen desde el ejercicio de una racionalidad discursiva. En este proceso, la perspectiva individual se enriquece con la posibilidad de ser tematizada y sometida a crítica por las perspectivas de los otros, forzando la búsqueda de planes de acción consensuados y compartidos. En términos de formación, la experiencia se amplía y enriquece. Asimismo, se ensancha ese horizonte de experiencias compartidas, construido intersubjetivamente, que es el mundo de la vida. Desde esta clave hermenéutica, cada sujeto es portador de experiencias singulares, que no hacen más que expresar la arquitectónica de su mundo de la vida. Aún sobre ese sustrato de fondo compartido, la

experiencia vital de cada actor es portadora de elementos que pueden irrumpir y cuestionar el sustrato de evidencias del mundo de la vida. Con esto, la diversidad y tensiones que se expresan en el proceso de transmisión cultural, integración social y socialización aparecen en las formas en que se ha estructurado el mundo de la vida en la experiencia vital de los actores; desde ellas interpretan el mundo, crean lazos de solidaridad y construyen identidades sociales. Pero también es de esperar que en la dinámica de la interacción, en tanto los actores son portadores de pluralidad de experiencias, las mismas puedan generar acuerdos y disensos, legitimar normativamente los modos de acción, permitir consensos y disentimientos:

“Pues el riesgo de disentimiento está recibiendo constantemente el alimento que le suministran nuevas experiencias. Las experiencias quiebran la rutina de lo que se da por sentado y son un veneno de contingencias. Atraviesan las expectativas y discurren en sentido contrario a las formas habituales de percepción, provocan sorpresas, nos hacen percatarnos de lo nuevo. Las experiencias son siempre nuevas experiencias y constituyen el contrapeso de lo que nos resulta familiar.” (Habermas, 1990:88).

Por esto mismo, en la medida que se posibilite la expresión de los modos particulares en que el mundo de la vida se estructura en cada individualidad, es de esperar que se amplíen los horizontes de acción y de entendimiento intersubjetivo.

Ahora bien, la escuela como ámbito de acción del mundo de la vida especializado en la transmisión, debería permitir no solo la expresión de la diversidad de experiencias, sino que por su propia función formativa, debiera tematizar esas trayectorias y saberes con un sentido educativo y democrático. El mismo quedaría implicado desde las tres funciones que cumple la acción comunicativa, esto es, forma de entendimiento, mecanismo de coordinación de la acción y socialización (cfr. Habermas, 1990:99).

La escuela al abrirse por medio de la acción orientada al entendimiento a la diversidad de experiencias de la que los actores son portadores, visibiliza las expresiones particulares, los diversos matices y modos de estructuración del mundo de la vida en cada biografía. Si la interrelación que se da en el mundo de la vida es una variable que interviene de modo decisivo en la extensión de las condiciones de posibilidad del entendimiento, es de esperar que a mayor diversidad de expresiones, trayectorias y matices en las experiencias de los actores, crecientes sean los desafíos de entendimiento intersubjetivo que se presenten, y con ello, se acrecientan las posibilidades de reobrar sobre los límites del mundo de la vida como horizonte.

Al mismo tiempo, sopesada ahora la acción comunicativa como mecanismo de coordinación de las acciones escolares, promueve la cooperación entre pares signada por el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez. Una vez más, si la estructuración de la experiencia refleja el modo en que el mundo de vida se ha particularizado en cada agente, la cooperación supone reconocimiento y articulación tanto del sustrato común que hace posible la comunicación, como de la diversidad que se expresa en el recorrido biográfico de cada actor. El quehacer que conlleva coordinar perspectivas y puntos de vista diversos, el *trabajo* de la formación del que hablan los clásicos, deja su impronta y cala con mayor hondura en la medida que se experimenta la complejidad del proceso. Con esto, y ya en clave de socialización, la cooperación que pone en marcha la acción orientada al entendimiento transforma actitudes, competencias, formas de percepción e identidades en virtud de la apertura e integración que supone incorporar y reconocer la perspectiva del otro. En este sentido, los límites del mundo de la vida que se amplían mediante la cooperación pueden ser leídos como modos de integración y socialización progresivos.

En el mismo proceso de descentramiento de perspectivas e intereses, de coordinación conjunta y construcción de planes de acción común, se forma y ejercita la experiencia de ciudadanía democrática en la escuela. La cooperación es el esfuerzo común para la consecución de fines colectivos (Habermas, 1987b:61). En ella se forjan lazos de solidaridad, se construyen identificaciones personales y colectivas, se acuerdan procedimientos y normas de acción que tamizadas por la función formativa y normativa que la escuela asume en el mundo de la vida, direccionan hacia experiencias de ciudadanía democrática. En la medida que la escuela asume su función, brinda un ámbito de experiencias de acción donde el reconocimiento intersubjetivo es axioma basal. En esto se dirime su calidad formativa y su constitución como esfera pública.

Del mismo modo puede decirse que la eficacia de la escuela en la formación de ciudadanía democrática se realiza en la medida que los procesos de transmisión, integración social y socialización son mediados por acciones orientadas al entendimiento. De lo contrario, se convierte en un ámbito de acción colonizado por el sistema y, como se ha demostrado, con esto se resiente fuertemente su capacidad formativa y democrática, como también la reproducción simbólica del mundo de la vida.

Habermas introduce las aportaciones de Piaget para explicar que en la comprensión moderna del mundo subyacen estructuras universales de racionalidad que son incorporadas a través de procesos de aprendizaje evolutivos. Las dos dimensiones en que es analizado el aprendizaje, por el cual se incorporan simultáneamente estructuras y contenidos, le permiten

considerar la evolución cognitiva como descentración de la comprensión egocéntrica del mundo. Por esto,

“solo a medida que se diferencia el sistema formal de referencia que constituyen los tres mundos puede formarse un concepto reflexivo de mundo y con ello obtenerse acceso al mundo a través del medio que representan esfuerzos comunes de interpretación en el sentido de una negociación cooperativa de definiciones de la situación. (...) Pero los conceptos formales de mundo tienen precisamente la función de impedir que el acervo de lo común se evapore en este libre movimiento del recíproco reflejo de subjetividades, permiten adoptar en común la perspectiva de un tercero o de un no implicado.” (Habermas, 1987a:103).

Por el aprendizaje se construye una forma descentrada de comprender el mundo, donde en el intercambio de perspectivas se consolida la perspectiva común de un tercero no implicado. Las estructuras de entendimiento, producto del proceso de aprendizaje, se adquieren necesariamente en la interacción por la cual junto a otros incorporamos contenidos. En *Teoría de la acción comunicativa* Habermas define el entendimiento como un proceso cooperativo de interpretación: “*todo acto de entendimiento puede entenderse como un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas*” (Habermas, 1987a:103). Entonces, el propio entendimiento es un proceso de cooperación en el que se amalgaman las perspectivas de los participantes de la interacción.

Desde un punto de vista pedagógico, es importante la asociación entre cooperación y estructuras de entendimiento que aparece en *Teoría de la Acción Comunicativa*. Podría argumentarse que al privilegiar procedimientos cooperativos, la escuela contribuye a la formación y ampliación de las estructuras de entendimiento intersubjetivo, al tiempo que forja modos de relacionamiento recíproco y de coordinación de las acciones donde operan procesos de adquisición progresiva del sentido democrático.

2.1.2 Cooperación y sociación comunicativa.

Con el apoyo complementario de textos posteriores a *Teoría de la Acción Comunicativa*, se ha demostrado un modo posible de vinculación de la escuela, como ámbito de acción del mundo de la vida, con la particularidad que la esfera pública adquiere en un

pensador como Habermas. En el capítulo anterior se trazó el recorrido por el cual la escuela forma parte del ámbito público y los modos en que los actores se asumen como portadores del mismo.

Para este capítulo, centrado en los procedimientos por los cuales la escuela construye experiencia de ciudadanía democrática, se requiere analizar el potencial formativo de la cooperación social. En un primer acercamiento se podría argumentar en el sentido que, en las interacciones cooperativas se experimenta una forma de acción que es embrionaria de la interacción que caracteriza al espacio público político.

Precisamente, en éste las interacciones no se agotan en la observación recíproca, sino que se nutren de la mutua atribución y suposición de libertad comunicativa que caracteriza al espacio público constituido lingüísticamente (Cfr. Habermas, 2005:441). La singularidad de este espacio estaba asegurada por la forma en que las opiniones públicas políticas se producen y sustentan su base de legitimidad.

Así, la escuela al promover acciones comunicativas pone en funcionamiento procedimientos de reconocimiento de pretensiones de validez, punto de partida inicial sobre el cual descansa la posibilidad de cooperar. En este tipo de acciones se ejercita el entendimiento discursivo entre los actores, ya que las diferencias y la coordinación de planes de acción se dirimen en el desempeño del habla argumentativa. Considerada como ámbito de acción especializado en la transmisión la cooperación implica, procedimentalmente, la apropiación de una cultura abierta al aprendizaje y a la crítica permanente. Si esto es central para incorporar la diversidad de imágenes con las que se construyen interpretaciones del mundo en una sociedad compleja, idéntica utilidad reporta a la formación de las identidades sociales. Puestos a funcionar sobre los andamiajes del entendimiento intersubjetivo y la cooperación social, los patrones de socialización que se asientan sobre una estructura comunicativa⁷³ se amalgaman de modo más armónico a la vida democrática porque permiten reconocer, tematizar y construir comunidad con el otro.

Afirmábamos que en la medida que la escuela promueve acciones orientadas al entendimiento, potencia su capacidad de tornarse esfera pública. Si como se consideró, el espacio público actúa como caja de resonancia y de problematización eficaz, y está constituido por los potenciales afectados y esta afectación se acumula en el mundo de la vida, las posibilidades formativas que la escuela tiene en términos de experiencia de ciudadanía son

⁷³ Sobre las consecuencias que el modo de socialización y constitución de la personalidad desde parámetros comunicativos genera en momentos de crisis de legitimidad, véase J. Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Bs.As., Amorrortu, 1991, págs. 111ss.

excepcionales. Al configurarse como un espacio público retoma críticamente la tradición cultural que es objeto de transmisión, pero como la misma es confrontada con la experiencia de los agentes, puede surgir de esto matices de consenso y diferenciación.

Recordemos que los espacios públicos capaces de resonancia dependen del anclaje que las instituciones hacen en la sociedad civil y en las estructuras de un mundo de la vida racionalizado. Entre estos últimos, los patrones liberales de cultura y de socialización política, pueden estimularse pero escapan a todo tipo de regulación jurídica, política y administrativa. La escuela es un ámbito de transmisión y de formación mediante la comunicación, por lo que acciona sobre el propio mundo de la vida con una direccionalidad normativa que le es propia. Al centrar la mirada en los procedimientos comunicativos y cooperativos, esto es, cómo la institución forma y transmite interpretaciones sobre la cultura, las interacciones sociales legítimas y las identidades mediante el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez, la escuela reconstruye las estructuras del mundo de la vida y reobra sobre sus límites.

Podría sintetizarse esto afirmando que la escuela, en la medida que recupera su función formativa y especializada como ámbito de acción integrado comunicativamente, trabaja sobre los límites del mundo de la vida como horizonte. Si la madurez del espacio público depende en gran medida de las condiciones que establezca el contexto mundo de la vida, los límites que se imponen a la capacidad de los miembros provienen del interior y está dada por el modo de socialización discursiva. Por ende, la escuela colabora en el ejercicio de su función a reedificar los propios límites del mundo de la vida, configurando patrones de socialización, de identidad y de transmisión cultural más amplios.

La escuela como ámbito del mundo de la vida puede visibilizar la afectación de aquellos que son portadores de experiencias que representan un déficit de reconocimiento. Al tematizarlas desde su función específica y desde su carácter formativo, se constituye como esfera pública en el sentido procedimental que le asigna Habermas, básicamente, porque promueve un modo de sociación comunicativa entre los portadores de experiencias. En la medida que la escuela puede experimentar esto, asume estar-siendo esfera pública; recuperando la acción orientada al entendimiento y la cooperación como procedimiento privilegiado, profundiza su potencialidad formativa de ciudadanía democrática.

Hay además otro rasgo destacable que introduce Habermas, que se analizará en la segunda parte del capítulo y con el aporte complementario de otros autores críticos. La escuela es un ámbito del mundo de la vida y, es en él donde se concentran los *“problemas que se expresan en el espacio de la opinión pública política, como reflejo que son de una presión*

social generadora de sufrimiento, sólo resultan visibles en los reflejos que a su vez tienen en las experiencias de la vida personal” (Habermas, 2005:445). Es decir que la escuela en tanto refleje la complejidad y diversidad del mundo de la vida que estructura la experiencia individual y grupal, es un ámbito fértil para identificar manifestaciones de vulneración, cosificación, sufrimiento y desprecio. Estas vivencias no tematizadas por el espacio público político, pueden ser observadas y detectadas en la escuela, porque está en un lugar privilegiado de contacto con las formas en que el mundo de la vida se expresa estructuralmente en la cultura, las interacciones sociales y la personalidad. Esta posición privilegiada, hace que los actores institucionales identifiquen y problematicen esas experiencias de no reconocimiento desde los propios procesos formativos, ya que lo que está en juego es un déficit de reconocimiento que resiente el trabajo pedagógico de la escuela. Si el mundo de la vida irrumpe, lo hace con toda su espesura, con sus tramas complejas y diferenciales; precisamente, en esto reside en términos de Teoría Crítica su potencial emancipador.

2.2 La escuela como ámbito formativo de experiencias de reconocimiento intersubjetivo.

Desde el marco teórico que Habermas formula en 1981, si se examina la escuela como ámbito formativo de experiencias de reconocimiento, éste concepto queda asociado y supeditado al entendimiento intersubjetivo y, de forma más concreta, al reconocimiento que los agentes capaces de lenguaje y acción hacen de las pretensiones de validez que son tematizadas en la acción comunicativa.

Visto desde un punto de vista pedagógico, la escuela resulta ser un ámbito de formación de aquellas competencias que permiten formar parte de una acción comunicativa, por lo que se privilegian los procesos de interpretación y argumentación que son necesarios para un mejor desempeño discursivo de los agentes. La educación prepara para ejercer la ciudadanía en la medida que colabora en la formación de una racionalidad discursiva que le permita al ciudadano presentar autónomamente sus convicciones e interpretaciones, juzgar críticamente y defender posiciones, construir en el diálogo argumentativo con otros, demandas y reivindicaciones de derechos y deberes. La escuela forma ciudadanos al brindarle herramientas conceptuales y procedimentales que le permitan insertarse lingüísticamente en un horizonte interpretativo común, en el cual se discute públicamente acerca de la autocomprensión política de los ciudadanos (Cfr. Habermas, 1999:213). Si la ciudadanía se entiende como el ejercicio de un procedimiento signado por una racionalidad propia del espacio público discursivo, la escuela deberá cultivar y ejercitar las competencias prácticas

necesarias para el desarrollo y formación de la voluntad y opinión política, y del soporte intersubjetivo en que descansa el espacio público político.

Aun cuando el concepto de reconocimiento recibe sensibles variaciones en los textos posteriores, donde se habla de reconocimiento simétrico mutuo o luchas por el reconocimiento en el Estado de derecho, éste sigue gravitando en el espacio público discursivo (Habermas, 2005; 2006; 1999; Fraser y Honneth, 2006). Sin embargo, al mismo tiempo, el mundo de la vida mantiene su centralidad, como vimos en el capítulo segundo, como sustrato normativo donde se nutre el espacio de la opinión pública, o como ámbito donde anidan nuevas formas patológicas, asociadas a la gramática moral de formas de vida (Habermas, 1987a; 1987b; 1998).

A esta altura, nos preguntamos si el caudal normativo y el potencial de emancipación que contienen las interacciones del mundo de la vida pueden ser suficientemente levantados y tematizados por la cooperación social y el reconocimiento, tal como son tratados en *Teoría de la acción comunicativa*. Si bien se advierte la importancia de las potencialidades que se despliegan en el habla argumentativa y en los procesos cooperativos de aprendizaje, presumimos que los mismos pueden no alcanzar a dar cuenta de la espesura del mundo de la vida, y de modo particular, de aquellas experiencias que se expresan en un umbral que no alcanza la cognición, la reflexión y el lenguaje.

La posición de Habermas concentra su fortaleza en el entendimiento intersubjetivo como paradigma de lo social, en ello reside su potencialidad interpretativa y reconstructiva en términos de teoría crítica, pero también sus limitaciones. Los límites de este debate exceden ampliamente el problema y la argumentación que afronta la presente tesis⁷⁴. Sin embargo, quisiéramos recuperar algunas notas que bien podrían articularse con la perspectiva habermasiana. En este sentido, la propuesta es buscar en los aportes de sus críticos, herramientas conceptuales que permitan profundizar el sondeo del mundo de la vida, para comprender de un modo más acabado los procesos de transmisión, integración y socialización, así como los modos diversos en los que se estructura la experiencia.

Si en ellos se dirimen formas de cosificación y desprecio, patologías que muestran tensiones entre el umbral de expectativas normativas y su realización material, es

⁷⁴ La crítica que realiza Honneth al entendimiento como paradigma de lo social, mostrando sus contradicciones y limitaciones, supone un cuestionamiento fuerte al modelo habermasiano al tiempo que abre perspectivas de análisis diferentes. La magnitud de la misma, como las posibles implicancias para la formación exceden los límites del análisis que aquí pretendemos realizar. Cfr. A. Honneth, *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*. Madrid, Antonio Machado Libros, 2009.

imprescindible para interpretar los procesos de formación de experiencia de ciudadanía democrática en clave de emancipación, contar con un diagnóstico lo más completo posible del mundo de la vida. Precisamente, si la ciudadanía se ejerce en el espacio y tiempo que dista entre las expectativas de reconocimiento y su concreción objetiva, la escuela debe formar y promover experiencias de reconocimiento que puedan ser tematizadas discursivamente; pero también fomentar las capacidades cognitivas, sensitivas y morales que permitan hacer visibles aquellas que aún no irrumpieron en el espacio público, o bien son deficitariamente percibidas.

Presentamos a continuación, aportes que podrían complementar la perspectiva teórica en la dirección antes mencionada.

SEGUNDA PARTE. LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIA CIUDADANA:

APORTES COMPLEMENTARIOS.

3. Cooperación, reconocimiento y mundo de la vida: una reconsideración.

En *Facticidad y Validez* Habermas elabora el concepto de sociación comunicativa para referirse a la mediación comunicativa de actores atravesados por sus mundos de la vida. Allí afirma que el núcleo de la sociación intencional no es el control ejercido en común por la cooperación social sino *“una regulación normativa de la convivencia sostenida por el asentimiento de todos que asegure relaciones inclusivas de reconocimiento simétrico mutuo (y con ello la integridad de cada individuo en particular).”* (Habermas, 2005:402).

Habría aquí una variación respecto del concepto de cooperación social presente en *Teoría de la Acción Comunicativa*, en tanto la sociación comunicativa pareciera descansar en los procesos de reconocimiento mutuo y no en la cooperación. Inclusive, la noción de cooperación puede ser restrictiva porque al estar asociada al entendimiento comunicativo, no termina de dar cuenta suficientemente de los potenciales de emancipación inscriptos en el mundo de la vida.

El concepto de cooperación signado al entendimiento intersubjetivo circunscribe las posibilidades de interacción a la potencialidad que tiene el habla argumentativa. No es esto materia de objeción en sí, ya que es un aspecto innegable y sumamente valioso de la

cooperación, por lo que la escuela debe apuntalar aquellas competencias de lenguaje y acción que permiten integrarnos de un modo autónomo y solidario al mundo. Pero entendemos que es restrictivo porque no da cuenta de las múltiples experiencias que en el mundo de la vida no alcanzan el umbral de tematización discursiva. Y esto, justamente, es un tema no menor a la hora de pensar las posibilidades que la escuela tiene de formar experiencia de ciudadanía democrática. Afirmamos que es fundamental porque cada vez más se suceden, dentro y fuera de la escuela, situaciones de desprecio como déficit de reconocimiento, y porque estas experiencias no cognitivas, calan profundo en las estructuras de la personalidad, y configuran patrones de interacción que se sostienen en el tiempo. Estas experiencias se inscriben en un nivel profundo de la estructuración de la subjetividad y la escuela no siempre está atenta a estas cuestiones.

Por tanto, nos proponemos en este apartado recuperar otra forma de entender la cooperación y el reconocimiento a fin de poder dar cuenta de la riqueza y la profundidad de las experiencias que se depositan en el mundo de la vida. En primer lugar presentaremos la crítica que la psicología sociocultural de Tomasello realiza al modo de entender la cooperación que proviene fundamentalmente de Durkheim y Piaget. Esta perspectiva se acopla armónicamente a una concepción del reconocimiento diferente a la desarrollada por Habermas en *Teoría de la Acción Comunicativa*, restringida a las pretensiones de validez con la que los participantes entablan acciones comunicativas. Complementamos, en segundo lugar, esta lectura con la noción de reconocimiento primordial que trabaja Honneth en sus últimos escritos a fin de profundizar en los procesos de formación que se gestan en el mundo de la vida.

3.1 La cooperación como regla constitutiva de lo social: la interdependencia mutua.

Estudios realizados en el ámbito de las ciencias cognitivas⁷⁵, concluyen que las normas sociales no son meras regulaciones sino reglas constitutivas de las acciones. Hacia el año de vida, los niños son capaces de percibir las reglas como entidades supraindividuales que entrañan una fuerza social normativa, independientemente de las consideraciones instrumentales. Lo novedoso de la investigación de Tomasello es que demuestra experimentalmente que los niños desarrollan tempranamente una racionalidad social incipiente que los hace cooperar entre sí. Esta disposición no es producto del ambiente

⁷⁵ Seguimos en particular el análisis de Michael Tomasello. Cfr. *Los orígenes culturales de la cognición humana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2007; *¿Por qué cooperamos?*, Madrid, Katz, 2010.

cultural ni de la socialización paterna, *“por el contrario, es una inclinación natural por comprender la situación de otros cuando están en dificultades”* (Tomasello, 2010: 34).

Tal vez el aporte más relevante para nuestra argumentación, se concentre en su explicación de por qué se aceptan y respetan las normas sociales. En este punto el autor afirma que la tesis de Durkheim y Piaget sobre el origen del criterio moral en el niño no es del todo correcta. Piaget sostiene que la fuerza que lleva a cumplir con las normas emana de dos fuentes; por un lado la autoridad, que surge de la interacción del niño con los adultos, y por otro, la expectativa de reciprocidad que nace de las interacciones con los pares. Al comienzo de su desarrollo los niños responden a normas basadas en la autoridad y la superioridad del adulto, aunque éstas no serían normas en sentido estricto porque no están basadas en la reciprocidad. Al finalizar el período preescolar, a medida que los niños van perdiendo su egocentrismo, comienzan a ver a los demás y a sí mismos como agentes autónomos en paridad. Recién en este momento podría pensarse en la formación del punto de vista moral porque *“Las normas que se fundan en la reciprocidad adquieren vigencia en virtud de una suerte de contrato social entre pares cuyo fundamento es el respeto mutuo, en consecuencia, son verdaderas normas”* (Tomasello, 2010:59).

Tomasello acuerda que la autoridad y la reciprocidad desempeñan un papel importante en el respeto que tienen los niños por las normas sociales. Sin embargo, apoyado en una amplia documentación experimental, muestra que esta explicación de Piaget, a las que podrían sumarse las lecciones sobre educación moral de Durkheim, no es del todo correcta. Concretamente, va a relativizar la fuente de donde emana el cumplimiento de normas morales en el niño, y con ello, llega a postular una disposición a cooperar que no es producto del aprendizaje sino de la interdependencia⁷⁶:

“No es cierto, como se suele decir, que los niños respeten las normas sociales por temor al castigo o afán de reciprocidad. Por el contrario, desde muy tierna edad son conscientes de que hay una interdependencia en las actividades de colaboración –una suerte de racionalidad social endémica a la intencionalidad compartida– y valoran amoldarse al grupo en cuanto indicio de la identidad grupal.” (Tomasello, 2010:68).

Así muestra cómo los niños pequeños no solo atienden y acatan las normas sociales sino que se ocupan de hacerlas cumplir a los miembros del grupo, mostrando en esto un compromiso activo. Esto le lleva a interpretar que, para los niños pequeños, las normas no son

⁷⁶ No de aprendizaje sino del reconocimiento primordial.

meros reguladores de la interacción social sino que son reglas constitutivas de la propia acción⁷⁷.

“Las primerísimas normas de los niños –las que formulan alrededor de los tres años- son auténticas normas sociales (aunque faltan avances posteriores) y que son producto de algo más que el temor a la autoridad o la expectativa de reciprocidad. Si bien la sensibilidad ante las presiones sociales como la autoridad y la reciprocidad puede explicar por sí sola la tendencia a cooperar y ajustarse al entorno que muestran los niños, no puede explicar su compromiso activo para hacer cumplir las normas sociales.” (Tomasello, 2010:61).

De esta manera, reformula sensiblemente la explicación piagetiana al indicar que el respeto de los niños por las normas sociales no se debe exclusivamente a su sensibilidad a la autoridad y a la reciprocidad:

“Desde muy pequeños, los niños también tienen una suerte de racionalidad social que puede seguir los lineamientos propuestos por el filósofo Thomas Nagel en La posibilidad del altruismo: algo que podemos llamar una actitud de identificación con los otros, la idea de que ÉL ES YO, y una concepción del yo (self) como uno entre muchos que lleva a la impersonal visión desde ningún lugar.” (Tomasello, 2010:63).

Las actividades colaborativas son el embrión de las normas sociales de índole cooperativa porque en ellas es posible encontrar dos características imprescindibles: la fuerza deóntica de una racionalidad social embrionaria, no solo el temor al castigo, y la normatividad que emana de la dependencia recíproca.

“En las actividades de colaboración mutualista, los dos sabemos que dependemos del otro para alcanzar la meta común. Esta situación modifica en algo fundamental la normatividad individual de la acción racional y la transforma en una suerte de normatividad social para la acción racional conjunta.” (Tomasello, 2010: 110).

En las acciones de cooperación se crea una interdependencia que es, de hecho, un nosotros. Sobre esta base se generalizan posteriormente las normas culturales impersonales. La socialización moldea el desarrollo de las tendencias altruistas en los niños pequeños, que inician este proceso con una predisposición a ayudar y cooperar. Luego aprenden a ser

⁷⁷ Una vez aprendido el juego es solitario y no cooperativo.

selectivos, y a controlar la impresión que causan en los otros su reputación y su yo público, de manera de influir en las actitudes ajenas hacia ellos mismos.

De este modo, la investigación reseñada permite presentar otra forma de entender la relación entre cooperación y reconocimiento. Tomasello concluye que *“El vigor de las normas cooperativas, entonces, proviene del reconocimiento mutuo de nuestra interdependencia y de las reacciones naturales que tenemos ante nuestras frustraciones y las de los otros.”* (Tomasello, 2010:110).

Por un lado, la cooperación se amplía para dar cuenta de todo tipo de actividad colaborativa que suponga compartir información, expectativas, desde formas de ayuda a normas de reciprocidad. Como tal, la cooperación está en la base de la aceptación de las normas sociales y en la configuración de las instituciones sociales. La tendencia a cooperar se muestra como una inclinación natural desde la infancia, que es signo de un modo de racionalidad social, que se completa y perfecciona en el proceso de socialización. Por otro lado, la cooperación se sostiene en el reconocimiento de la interdependencia mutua. Este reconocimiento crea un nosotros, fruto de la intencionalidad compartida del hacer conjunto. Según se desprende de los estudios de Tomasello, la adopción de esta perspectiva cooperativa está presente tempranamente en el niño y no opera con la lógica de una racionalidad cognitiva⁷⁸. Este reconocimiento normativo vinculado a la cooperación es anterior al desarrollo de la comprensión cognitiva de la reciprocidad, la que permite comprender el estatuto de una norma social o bien anteponer cuestiones instrumentales frente al respeto de la misma.

Con esto estamos en condiciones de revisar el segundo punto que nos permitirá profundizar el alcance de la mirada sobre los procesos de formación de experiencia que se gestan en el mundo de la vida.

3.2 La preeminencia del reconocimiento.

Honneth elabora su posición teórica, una teoría social del reconocimiento, resultado de la búsqueda y diálogo crítico con la propia tradición de Teoría Crítica. En opinión de Nore, este rasgo se asemeja al proceder de Habermas, en tanto ambos autores presentan sus teorías en contraste y confrontación con sus antecesores. Su estrategia crítica parte de las

⁷⁸ *“En lugar de decirnos ‘para lograr tal objetivo, yo debería hacer X cosa’ (racionalidad característica de todos los organismos guiados por la cognición), nos decimos ‘para lograr nuestro objetivo común, yo debería hacer X cosa y tú deberías hacer Y’. Si no lo haces, tu comportamiento es la causa de nuestro fracaso, y ese hecho despierta mi enojo. Por otro lado, si yo no hago mi parte, también fracasamos, pero en este caso me compadezco de ti (y tal vez me enoje conmigo mismo)”* (Tomasello, 2010:110).

consecuencias no deseadas del planteo habermasiano y busca, en sus escritos, rasgos que muestren un recorrido no explorado que pudiera representar una alternativa a las dificultades diagnosticadas. En el caso de Honneth,

“Esses elementos negligenciados podem dar novo rumo à teoria social crítica, agora ancorada no processo de construção social da identidade (pessoal e coletiva), e que passa ter como sua gramática o processo de “luta” pela construção da identidade, entendida como uma luta pelo reconhecimento.” (Nobre, 2003:11).

La teoría social del reconocimiento explora el potencial moral inscrito en los procesos de lucha social por los que se gestan formas de reconocimiento como formas de autorelación práctica. Si bien esta línea de Teoría Crítica tiene un estatuto en sí mismo, y representa una perspectiva prolífica para pensar una teoría de la formación⁷⁹, nos interesa particularmente recuperar los textos más recientes de Honneth, donde profundiza las tesis de *Lucha por el reconocimiento* y avanza en una noción de reconocimiento primordial. Como el mismo autor lo expresa, esta forma elemental, existencial, del reconocimiento se encuentra en el origen de todas las otras formas, las que ya son portadoras de contenidos, que giran en torno de la aceptación de determinadas cualidades o capacidades personales (Cfr. Honneth, 2007:81, nota 19).

En función de la argumentación que aquí se desarrolla, afirmamos que esta noción de reconocimiento, la tesis honnethiana de la primacía del reconocimiento sobre el conocimiento, permite acceder a la espesura del mundo de la vida desde un patrón de relación práctica no cognitivo. Asimismo, permitiría saldar el estrechamiento cognitivista en el que parece recaer la idea habermasiana de entendimiento, inclusive cuando queda asociada al reconocimiento de los agentes que interactúan comunicativamente durante la cooperación. Sopesado en términos de formación de ciudadanía en la escuela, el reconocimiento permite interpretar los procesos de constitución de la experiencia desde un ángulo que no ha sido suficientemente explorado por la pedagogía. Esta faceta viene siendo resaltada desde diversas tradiciones de pensamiento, y especialmente, el modelo crítico que desarrolla Honneth ofrece un subsidio teórico de relevancia en el debate⁸⁰.

⁷⁹ Las lecturas de Honneth en el ámbito de la teoría de la educación son recientes. Cfr. A. Cenci, C. Dalbosco y E. Mühl (orgs.), *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa*, Passo Fundo, UPF Editora, 2013 (recurso eletrônico).

⁸⁰ Esta tradición podría remontarse al romanticismo, al hegelianismo y la hermenéutica, pero también podría dialogar perfectamente con la pedagogía latinoamericana de la liberación y ciertos enfoques de

Al mismo tiempo, como se analizará hacia el final del capítulo, esta noción de reconocimiento puede ser perfectamente articulada a la noción de cooperación desarrollada por Tomasello.

3.2.1 El reconocimiento primordial.

En *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento* Honneth establece la preeminencia del reconocimiento al sostener que la conducta de implicación precede a la aprehensión neutral de la realidad, o lo que es lo mismo, que el reconocimiento antecede al conocimiento. Lo específico de la conducta humana es la actitud comunicativa de adopción de perspectiva: *“frente a esto, quiero sostener que esta capacidad de toma racional de perspectiva, por su parte, está enraizada en una interacción previa, que tiene los rasgos de una preocupación existencial.”* (Honneth, 2007:62).

El descentramiento cognitivo es el punto de partida del aprendizaje, la adopción de perspectiva es necesaria para el pensamiento simbólico. Pero también lo es desde un punto de vista emocional, en la relación con el adulto de referencia el reconocimiento requiere una implicación afectiva sin la cual el niño no puede experimentar su propia perspectiva como significativa. Esto le permite al autor postular que, ontogenéticamente, el descentramiento cognitivo viene precedido por el reconocimiento originario, esto es, la adopción de una perspectiva evaluativa que se construye intersubjetivamente.

“Colocarse en la perspectiva de la segunda persona exige el adelanto de una forma de reconocimiento que no puede aprehenderse completamente en conceptos cognitivos o epistémicos, porque contiene siempre un momento de apertura, entrega, amor involuntario” (Honneth, 2007:69).

Por esto, la actitud de reconocimiento representa una forma elemental de la confirmación intersubjetiva. Se trata de una implicación existencial afectiva que es punto de partida de los procesos de aprendizaje cognitivos, incluso *“se encuentra por debajo del umbral en el que el reconocimiento mutuo implica ya la aprobación de cualidades específicas del otro”* (Honneth, 2007:81). Lo que ocurre en el reconocimiento es la demostración expresiva, y por ello accesible públicamente, de una atribución de valor que considera las características inteligibles de las personas.

teoría crítica que provienen del mundo angloparlante. Sobre el debate, pueden consultarse las propias intervenciones de Honneth.

Esta forma temprana de reconocimiento asume la característica de una percepción evaluativa, que no es neutral como el conocimiento, sino fuertemente normativa. Inclusive para el autor, las características percibidas en el contexto de la comunicación gestual entre la persona de referencia y el niño *“no son indicadores cognitivos de una identificación sino representaciones simbólicas de valores que remiten a la libertad de los seres inteligibles”* (Honneth, 2011:179). Considerar la prioridad del reconocimiento supone destacar, en nuestro mundo de vida social, la posición de los gestos y ademanes, con los cuales, se hacen patente de manera recíproca la disposición motivacional a orientar la acción conforme a la autoridad moral del otro.

3.2.2 La percepción evaluativa como práctica de reconocimiento sedimentada en el mundo de la vida.

En un texto publicado en 2004⁸¹, donde analiza si existen formas de reconocimiento moral y social que puedan caracterizarse como ideológicas, Honneth sostiene que el reconocimiento debe ser concebido como género de diferentes formas de actitud práctica en la que se refleja determinada afirmación del que está enfrente. Tales comportamientos afirmativos, permiten al destinatario identificarse con sus cualidades y con ello alcanzar una mayor autonomía; *“lejos de representar una mera ideología, el reconocimiento configura las condiciones intersubjetivas de la capacidad de realizar autónomamente los propios objetivos vitales”* (Honneth, 2006:135).

Puesto a debatir con las tesis de Althusser⁸², la cuestión inmediatamente a indagar es si en la actitud práctica, el comportamiento afirmativo acontece mediante un acto atributivo o receptivo. Por el primero, el modelo atributivo, puede imputarse a otro sujeto una cualidad nueva y positiva. En este caso el reconocimiento añadiría o prestaría al sujeto en cuestión un estatuto que no poseía antes. Por el segundo, el modelo de la percepción, la cualidad ya existente de una persona es de algún modo confirmada o públicamente afirmada de forma secundaria. Se trata aquí de una determinada clase de percepción de un estatuto ya existente de manera independiente. Lo que se dirime en el fondo, es si se está en presencia de una realización productiva (cuando las cualidades positivas son generadas) o reproductiva (cuando

⁸¹ Honneth, A. (2006): El reconocimiento como ideología. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Nº 35, Pág. 129-150.

⁸² Recordemos que para Althusser, la ideología opera un reconocimiento por el cual el individuo es constituido como sujeto por y para la ideología. Cfr. Althusser, L. (1988): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.

estas cualidades positivas son restituidas mediante el acto de reconocimiento). Ante la simplificación y la disyuntiva excluyente que suponen estas alternativas, Honneth se inclina por *“afincarse el reconocimiento en el ámbito de las razones”*, aunque la dificultad *“comienza precisamente en el momento en que se trata de determinar con más precisión el estatuto de tales razones evaluativas”* (Honneth, 2006:136).

Llegado a este punto del análisis el autor expone una salida para esta disyuntiva, que es sustancial para la argumentación de nuestra tesis, ya que conecta el mundo de la vida con los procesos de socialización y reconocimiento institucional propios de una sociedad compleja, con diversidad de modos de vida. El recurso que aporta Honneth es admitir que los

“valores exponen certezas del mundo de la vida, cuyo carácter puede estar sujeto a alteraciones históricas; no serían cualidades fijas, objetivas, sino variables históricamente, que debemos poder percibir en personas (o grupos) para reaccionar a ellas correctamente en un comportamiento de reconocimiento.” (Honneth, 2006:137).

En este contexto, ofrece una visión del mundo social de la vida donde la percepción evaluativa está arraigada en los procesos de reproducción simbólica de la sociedad. Esto permite articular en el horizonte del mundo de la vida la actitud comunicativa de adopción de perspectiva, de modo que aquello que comprende el reconocimiento se amplía sensiblemente respecto del modelo habermasiano, al incluir por ejemplo la dimensión gestual y afectiva; asimismo la idea de reconocimiento primordial, resulta idónea para hacer perceptible la espesura del mundo de la vida. Precisamente, en el proceso de socialización se aprenden estructuras de reconocimiento, en los términos de los tres patrones de reconocimiento recíproco identificados por Honneth⁸³, pero también se configura la percepción evaluativa del otro que es lo que distingue al reconocimiento primordial, y que es la base de las respectivas formas del reconocimiento en las relaciones primarias, jurídicas y comunitarias.

“el mundo social de la vida podría ser concebido al modo de una segunda naturaleza, en la que los sujetos son socializados de tal modo que sucesivamente aprenden a experimentar las cualidades valiosas de las personas; este proceso de

⁸³Honneth analiza la formación práctica de la identidad como un proceso de reconocimiento intersubjetivo que se despliega en tres dimensiones interconectadas. En la esfera emotiva, el individuo desarrolla la autoconfianza en las relaciones primarias de amor y amistad. En la dimensión jurídico-moral el individuo forja el auto-respeto en las relaciones de reconocimiento que hace el derecho. Por último, en el ámbito social, el individuo gana auto-estima a través de las relaciones de reconocimiento asentadas en la solidaridad. Véase *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica, 1997.

aprendizaje debería ser concebido como un curso complejo, en tanto que en él con la percepción de cualidades evaluativas serían adquiridos al mismo tiempo también los modos de comportamiento correspondientes, cuya peculiaridad debería consistir evidentemente en la restricción de nuestro egoísmo natural; en consecuencia, podríamos comprender el comportamiento de reconocimiento humano como un haz de hábitos que en el proceso de socialización han sido vinculados con las razones capaces de constatar el valor de otras personas.” (Honneth, 2006:137).

Otro elemento importante para la argumentación que venimos sosteniendo en el presente capítulo, es que el reconocimiento mutuo que implica la aprobación o evaluación afirmativa se hace efectivo en el horizonte de experiencia de un determinado modo de vida. Los comportamientos de reconocimiento, sean atribuciones o reacciones, dependen del sustrato normativo del mundo de la vida.

“cuando sus miembros han sido socializados exitosamente en su cultura, perciben tales cualidades de valor personales del mismo modo que realidades objetivas del mundo social circundante, tal como experimentan también otras particularidades culturales primeramente como hechos tan evidentes.” (Honneth, 2006:137).

Ese sustrato normativo se encuentra sedimentado en regulaciones sociales y prácticas institucionales, que contienen representaciones acerca de cualidades de valor que las personas deben tener, como formas de alcanzar un reconocimiento específico. Respecto a las instituciones, afirma Honneth que son dadoras de reconocimiento, al tiempo que distingue entre aquellas instituciones *“en las que alcanzan expresión modelos de reconocimiento social”* de las

“prácticas y regulaciones institucionales que solo indirectamente, o como efecto secundario articulan determinadas formas de reconocimiento; en la práctica rutinaria de casi todas las instituciones se hace uso de determinadas representaciones acerca de sujetos humanos que, aunque deben donar un reconocimiento no intencional, pueden ser concebidas sin embargo como cristalizaciones de modelos de reconocimiento.” (Honneth, 2006: 138).

De este modo, los esquemas de percepción y de comportamiento que forman las condiciones previas, desde las que los individuos son reconocidos de forma particular, pueden ser concebidos como sedimentaciones de prácticas de reconocimiento del mundo de la vida.

Esto nos permite retomar el análisis con un desarrollo teórico capaz de visibilizar las estructuras más profundas del mundo de la vida, aquellas que precisamente, tienen un papel decisivo en la conformación de la experiencia individual y colectiva, y que no fueron suficientemente atendidas por la pedagogía. Incluso nos habilita a profundizar, desde una perspectiva de teoría crítica, la concepción de mundo de la vida como horizonte de experiencia formativa que puede ser sensiblemente direccionado.

“Verdad es que la dirección de tales sedimentaciones pueden invertirse, como cuando las organizaciones asumen un papel prioritario en la producción o descubrimiento de nuevas cualidades de valor de los seres humanos; en tales casos se imponen modelos de reconocimiento modificados primeramente en las regulaciones y prácticas de una institución antes que alcancen expresión en la praxis narrativa de un mundo de vida. Probablemente es este segundo caso de reconocimiento institucional de especial importancia para la cuestión de en qué medida determinados modelos de reconocimiento poseen un carácter ideológico porque despiertan una disposición de sumisión voluntaria.” (Honneth, 2006:139)

Cerrando el debate iniciado a propósito de la relación que establece Althusser entre reconocimiento e ideología, Honneth propone entender un comportamiento de reacción con el que se responde de manera racional a cualidades de valor -percepción evaluativa- que fueron aprendidas en el proceso de la integración - la segunda naturaleza- del mundo de la vida. Una forma racional y adecuada de reconocimiento, entonces, *“consiste en hacer valer públicamente de modo performativo cualidades de valor ya existentes de los seres humanos”* (Ibídem). El carácter moral que supone el reconocimiento hay que buscarlo en la restricción del egocentrismo que encierra la idea de respeto.⁸⁴

“Se puede sostener que reconocer a alguien significa percibir en él una cualidad de valor que nos motiva intrínsecamente a comportarnos ya no de manera egocéntrica sino adecuada a los propósitos, deseos o necesidades de los demás. Con esto se torna claro que el comportamiento de reconocimiento debe constituir por este motivo una acción moral porque se deja determinar por el valor de las otras personas; (...) el comportamiento de reconocimiento se orienta según las cualidades evaluativas de los demás.” (Honneth, 2006:140).

Nos propusimos en este apartado sondear algunos aportes que, desde el seno de la teoría crítica, nos permitieran profundizar en los procesos de formación de experiencia de

⁸⁴ Retoma en esta idea la noción kantiana de respeto.

ciudadanía democrática desde el mundo de la vida. Con esta intención, las variaciones introducidas en los conceptos de cooperación y reconocimiento, buscan dar cuenta de aquellos procesos que calan profundamente en la estructuración intersubjetiva de la experiencia y que no suelen expresarse de modo cognitivo, reflexivo y discursivo. Sin embargo, su presencia gravitante en los procesos de formación de la identidad, sumado a la importancia que estas experiencias adoptan en la sociedad contemporánea, incluso cuando se las diagnostica como formas patológicas en el presente, imponen su ponderación teórica aún en los límites que impone el problema abordado en esta tesis.

En el próximo apartado, retomaremos el desarrollo hasta aquí realizado para incorporar estas variaciones críticas, delinear la presencia en los procesos de construcción de experiencia de ciudadanía en la escuela, y esbozar los desafíos que los mismos representan para una Teoría Crítica de educación.

4. Construcción de experiencia de ciudadanía democrática desde el mundo de la vida: desafíos para una Teoría Crítica de educación.

Quisiéramos cerrar este capítulo, recuperando los ejes centrales de la escuela como ámbito de construcción de experiencia de ciudadanía democrática, al tiempo que explicitar algunas líneas programáticas que se desprenden de la clave interpretativa desde la que se ha trabajado. Para ello, organizaremos la exposición en torno a tres cuestiones que, aunque interconectadas entre sí, adoptan la forma de lo que entendemos podrían ser tareas para una teoría crítica de educación. El primer punto se refiere a la centralidad de la escuela como ámbito de acción centrado en la transmisión y la comunicación en la formación de la voluntad democrática. Esto posibilita respaldar el sentido normativo fuerte que tiene el concepto de formación y la legitimidad de éste cuando está anclado en las estructuras del mundo de la vida. En segundo lugar, abordar la potencialidad crítica y emancipatoria de mundo de la vida, que en tanto se expresa y visibiliza en la escuela, es insumo y condición del trabajo pedagógico. En la medida que se hace presente puede ser tematizado por la escuela de modo explícito y con un propósito formativo, con lo que se acrecientan las posibilidades de reobrar sobre sus propios límites. En último término, subrayar la centralidad del procedimiento en la construcción de las formas de ciudadanía democrática, con especial referencia a las formas de cooperación y reconocimiento, desde un punto de vista teórico crítico amplio como el señalado en el presente capítulo.

I

Si como afirma Honneth la educación ha sido un tema ausente en el debate que la filosofía política hace en torno al espacio público democrático, esta omisión es alarmante porque la escuela tiene un lugar privilegiado en la constitución de la vida democrática. Esta relación en la modernidad es fundante de sentidos mutuos, al punto que no puede pensarse la educación sin el modo de vida republicano. De modo especial, la educación escolar es la encargada de la formación para el ejercicio de la ciudadanía en el espacio público político que abre la nueva idea de soberanía. Se instaura una manera de entender la escuela a la que se asocia, inevitablemente, el sentido público como forma de vivir aquello que se tiene en común⁸⁵.

La escuela es un ámbito de acción focalizado preponderantemente en la transmisión cultural; la forma especializada en que realiza esa función, a través de la formación, imprime una dinámica propia a la situación y al modo en que se direccionan las acciones escolares. Esta especialización, el carácter pedagógico de su tarea, hace de la escuela un ámbito donde el objeto a transmitir -la cultura- se construye de modo simultáneo a la forma en que se adquiere, por lo que producto y proceso revisten una importancia similar en el proceso de formación.

Desde la perspectiva de Habermas, por ser la escuela un ámbito de acción del mundo de la vida, cobra un papel decisivo la forma comunicativa en que se coordinan las acciones. El énfasis en el procedimiento por el cual la escuela forja experiencia ciudadana no es solo una cuestión metodológica sino que proviene de la fuerza normativa vinculante del habla orientada al entendimiento. En esa instancia procedimental se fraguan experiencias capaces de formar ciudadanía democrática. En última instancia, gran parte de esa posibilidad se concentra en la capacidad que la escuela tiene de asumir su tarea de transmisión y comunicación con una direccionalidad democrática. Aún con una fuerte presencia de control y regulación sistémica de los diseños curriculares y procedimientos administrativos, la dirección formativa de la escuela se concentra en los modos en que realiza la transmisión y la comunicación, en las interacciones que promueve, en cómo problematiza la propia transmisión cultural, las regulaciones sociales que habilita y las formas de socialización que se permite patrocinar. En la medida que se articulen formas de interacción que promuevan la cooperación y el reconocimiento del otro, la escuela impulsa formas de experiencia de ciudadanía democrática. En cómo ejerce su sentido directivo, finalmente, la escuela dirime no

⁸⁵ La idea de educación pública kantiana, opuesta a la privada o familiar, como mejor imagen del futuro ciudadano. Cfr. I. Kant, *Sobre pedagogía*. Madrid, Akal, 1991, p.43.

solo su función formativa, sino que resuelve la tensión que se le impone por parte del sistema, como imperativo de colonización del mundo de la vida.

II

Si el horizonte de emancipación se dirime en el mundo de la vida, sea por medio de luchas por reconocimiento deficitario o por patologías en las formas de vida, una perspectiva crítica de educación debiera ser capaz de atender a cómo éste se expresa en las acciones escolares.

La escuela realiza su particular aportación al proceso de reproducción cultural, integración social y socialización retomando los recursos que provienen del mundo de la vida pero también colaborando, en la medida que realiza su función, en la ampliación del mismo como horizonte de interacciones posibles. En el proceso complejo de transmisión, la escuela pone en movimiento acciones de cooperación y reconocimiento donde el propio mundo de la vida, que se expresa en productos culturales, interacciones, patrones de identidad como así también en la biografía de los actores, es tomado como insumo y como horizonte de posibilidades de entendimiento en curso.

En la medida que el mundo de la vida irrumpa con su fuerza en la escuela, y que ésta asuma su función formativa, puede direccionar y reobrar reflexivamente sobre el mismo, colaborando a expandir sus límites. Nuevamente, la escuela se encuentra en condiciones privilegiadas por el ámbito de mundo de la vida al que puede abrirse, pero también porque su modo de habitar el espacio y transitar el tiempo son excepcionales. Desde el sesgo formativo que debe caracterizar a la situación pedagógica, lo que acontece en la escuela no se subsume a la racionalidad cognitivo instrumental de la fabricación, de la preparación para un estado a alcanzar en el futuro, o la lógica sistémica de la profesionalización. Como tiempo y espacio de la formación, en la escuela se enseña y aprenden las formas de vivir con otros, por lo que es necesario apropiarse de contenidos culturales, normas, procedimientos, hábitos y valores. Pero también la escuela ofrece la posibilidad de enseñar y aprender ensayando esas formas de vida en común. Tal vez este sea un rasgo presente únicamente en la forma de transmisión escolar, lo que no hace más que reforzar el sentido normativo de la dirección que acompaña a la formación.

Como parte de esas posibilidades formativas que se juegan en los modos en que la escuela tematiza los potenciales que ofrece el mundo de la vida, encuentra también una nueva forma de asumirse como escuela pública. Al profundizar las posibilidades que ofrece el mundo de la vida, se vislumbra una manera posible de constituirse como ámbito público, no signado

exclusivamente a la dependencia administrativa estatal. Como se analizó en los capítulos anteriores, si el ámbito público se distingue por el procedimiento por el cual se tematizan cuestiones y se produce opinión pública, la escuela se constituye como espacio público en la medida que reconoce y hace visible la experiencia de los actores y las aborda como parte de su función formativa. Por un lado, se configura como ámbito del mundo de la vida que reporta al espacio público experiencias de no reconocimiento; haciéndolas visibles muestra los propios límites del sistema social y contribuye a la formación de una cultura política más democrática, justa e inclusiva. Por otro, en relación a la reproducción y transformación del mundo de la vida, la escuela tiene la posibilidad de problematizar las interpretaciones vigentes, *“quebrar el orden de lo que se da por sentado, discurrir en sentido contrario a las formas habituales de percepción (...) percatarse de lo nuevo”* (Habermas, 1990:88). Como ámbito de acción que extrae su fuerza de la acción orientada al entendimiento, la escuela tiene el margen de acción suficiente para reconocer y ensayar, en este sentido, nuevas formas de interacción, de percepción, de socialización. Este caudal está presente en el mundo de la vida, en la pluralidad y diversidad de saberes, experiencias y patrones de acción de los actores sociales; al ser reconstruidos desde la particular forma de proceder de la escuela en el mundo de la vida, se amplían sus límites y el alcance de los componentes cultura, sociedad y personalidad.

III

Queda claro, en esto, la centralidad de los procedimientos en la tarea de la escuela. Ponderados en término de formación de la ciudadanía democrática, los procesos intersubjetivos de cooperación y reconocimiento se muestran como los más convenientes por las posibilidades de aprendizaje compartido y descentración de perspectivas que conllevan.

La escuela puede constituirse como un ámbito de acción cooperativa, de experiencia de comunidad, de reconocimiento de diversidad de formas culturales, lazos sociales e identidades. Incluso si se considera el carácter privilegiado y excepcional que se viene enunciando de la escuela, correspondería afirmar más bien que ella debe constituirse como un ámbito donde forjar experiencias cooperativas y comunitarias, puesto que convive con otros ámbitos e instituciones que muestran experiencias en una dirección opuesta. En la medida que la escuela fomente la experiencia de hacer conjuntamente, y reflexione sobre ella, ejercita una forma de procedimiento que tiene un valor democrático en sí. Las acciones de cooperación y el reconocimiento de pretensiones de validez que conlleva la acción orientada al entendimiento, no pueden dejar de formar parte de la propuesta educativa de la escuela. En esto se concentra la mejor herencia de la modernidad ilustrada que entendió la educación como formación del entendimiento bajo la forma del juicio cognitivo y moral.

Sin embargo, como lo hemos señalado en este último capítulo de modo más explícito, la escuela no termina de fondear con esto la espesura del mundo de la vida y en particular las experiencias donde el reconocimiento es vulnerado, o donde la gramática de nuevas formas de vida son reificadas bajo imperativos sistémicos.

Si la escuela es un ámbito formativo en el mundo de la vida deberá estar atento a acontecimientos que no siempre pueden ser expresados por la conciencia reflexiva a través de un discurso argumentativo. Sin embargo, son experiencias no cognitivas que dejan una impronta muy profunda en la estructuración intersubjetiva de la experiencia porque son una suerte de cimiento existencial donde se edificarán, luego, formas de conocimiento, reconocimiento cognitivo, normas, modos de acción y percepción. De ahí que afirmáramos su presencia gravitante en los procesos de formación de la identidad.

La escuela puede volverse una comunidad de reconocimiento al narrar las formas de sufrimiento, desprecio, olvido y cosificación que le afectan, o como comunidad que se deja interpelar por formas de exterioridad y las incorpora como contenido a problematizar y visibilizar. Como ámbito formativo mediante la comunicación abierta y sin restricciones, puede interrogar las percepciones evaluativas sedimentadas en el mundo de la vida que se manifiestan en su radio de acción y que expresan un déficit de reconocimiento. Al hacer esto, desde su particular modo directivo y normativo, se constituye como promotora de nuevas formas de reconocimiento. Así, la escuela abre la posibilidad de nuevas miradas y percepciones, constructoras de actitudes prácticas performativas, capaces de despertar en el individuo el respeto y estima necesarios para afirmar la identidad. Probablemente esta sea la contracara que esa tradición pedagógica moderna ilustrada descuidó, pero que una teoría crítica de educación no puede obviar porque en eso se juega su potencial transformador.

Comenzamos este apartado recuperando la importancia de la educación escolar en la formación de experiencia democrática. Si la calidad institucional de la democracia se perfecciona también, en la interpelación de la ciudadanía por condiciones de producción material y simbólica, la escuela debe fomentar la capacidad de cooperación y reconocimiento capaces de visibilizar y promover nuevas formas de vida. Pero tal vez, en la forma de solidaridad se resuelven tensiones cada vez más exigentes de autoconfianza, autorrespeto y autoestima. Ancladas en el mundo de la vida, el desafío del que la escuela también es partícipe necesario, radica en transitar del reconocimiento intersubjetivo al plano del reconocimiento garantizado institucionalmente (Honneth, 2013) como salto cualitativo, profundamente democrático.

CONCLUSIONES

Uno de los mayores desafíos para la Teoría Crítica de educación es pensar un concepto normativo de educación como formación que supere las posibilidades en las que queda encerrada la moderna idea de *Bildung*, cuando opera con las reglas de una filosofía centrada en el sujeto. Puesto que la educación es una tarea práctica, la normatividad que reporta la idea de formación ofrece un punto donde asentar criterios de crítica e intervención educativa. Sin embargo, el carácter normativo debe extraerse de la propia práctica social, con lo que el desafío en términos de Teoría Crítica de la sociedad se ubica siempre como una tensión entre las formas teóricas con las que se interpreta la práctica y el imperativo crítico de transformarla.

Situar la educación en el proceso de reproducción del mundo de la vida permitió demostrar argumentativamente, que éste puede constituirse como horizonte normativo donde anclar e interpretar la construcción de experiencias de ciudadanía democrática que se gestan en la escuela.

El mundo de la vida posee un potencial explicativo y normativo que no ha sido debidamente considerado para pensar una Teoría Crítica de educación. Como diagnóstico, permite examinar los procesos de constitución de la experiencia que se delinean en las complejas formas de socialización, integración e individualización. En este sentido la expresión de Habermas, la estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del mundo de la vida, coloca una directiva de análisis en torno a las formas en que ese mundo de la vida se expresa en la experiencia; de modo particular, sobre aquellas que se forjan en los modos de interacción que acontecen en situaciones escolares.

Aportar un concepto normativo de formación, cuya necesidad está justificada en el talante crítico propositivo de la perspectiva teórica que hemos seguido, es una de las contribuciones que la mirada sobre el mundo de la vida puede llegar a ofrecer a una teoría crítica de educación. Esta noción permite hacer inteligible el sentido de las interacciones propias de las situaciones escolares, al tiempo que se configura como un recurso

hermenéutico para interpretar críticamente lo que acontece en la escuela y vislumbrar potenciales de transformación.

En nuestro trabajo se ha focalizado en los procesos por los cuales la escuela, en el ejercicio de su función educativa desde el mundo de la vida, construye formas de experiencia de ciudadanía democrática.

Para ello fue necesario demostrar que, desde un enfoque pragmático, el mundo de la vida se configura como horizonte intersubjetivo, que no puede trascenderse y por ende establece un límite, histórico cultural, asociado a las condiciones de posibilidad del entendimiento. Si el mundo de la vida puede expandirse o contraerse, es necesario observar que en el proceso de reproducción del mismo se condensan las posibilidades de mantenimiento y de renovación de la cultura, la sociedad y la personalidad. No es menor que la referencia más clara y explícita al sistema de enseñanza que aparece en *Teoría de la Acción Comunicativa* se hace en el marco del diagnóstico sobre la tendencia a la colonización del mundo de la vida en el Estado democrático de derecho.

Esta referencia nos permitió reconstruir el soporte desde el cuál se interpreta la juridización como una patología que afecta a la escuela como ámbito de acción. Puesto que si la tendencia a la juridización altera a tal punto la naturaleza del mundo de la vida que pone en peligro su propia reproducción, en términos de Teoría Crítica el diagnóstico crítico se formula desde un sustrato normativo que no puede desplegarse por la primacía de la racionalidad sistémica. Propusimos recuperar este sustrato porque permite identificar una clave hermenéutica de la escuela en términos de formación. La tensión entre dos principios de integración, interpretados en términos de lucha, refleja en gran medida la tirantez entre democracia y capitalismo, ya que es esto lo que se dirime, en última instancia, en relación a la colonización del mundo de la vida.

Una perspectiva formativa inspirada en los textos de Habermas, tendría como vector directriz de las acciones escolares el modo en que se realiza la transmisión cultural, y con esto, su especial forma de reproducir el acervo de saberes e interpretaciones, construir los órdenes normativos que regulan las interacciones y brindar las competencias necesarias para la afirmación de las identidades. La escuela como ámbito de acción del mundo de la vida se aboca primordialmente a la transmisión de la cultura, pero afirma Habermas que esa labor se asienta, necesaria y funcionalmente, en el entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción. En este sentido, entender la formación como sustrato normativo de las acciones educativas de la escuela supone poner en el centro la transmisión, pero edificada

procedimentalmente en la acción comunicativa. La potencialidad normativa que se despliega en la acción orientada al entendimiento, promueve la adquisición de experiencias donde se participa de la tradición cultural, se aprenden formas de legitimidad asentadas en el reconocimiento intersubjetivo, se construyen solidaridades grupales e identidades sociales.

Rehabilitar en este sentido la formación supone, además, abrir nuevos horizontes para pensar la relación entre educación escolar y democracia. Desde la perspectiva habermasiana, examinamos cómo la acción orientada al entendimiento favorece un modo de sociación y de proceder que son fundamentales para el modo de vida democrático. Precisamente, esa relación queda dañada cuando la juridización como patología que afecta al mundo de la vida hace de la escuela un sistema de interacciones burocratizadas, coordinadas por procedimientos extraños al sentido pedagógico, con lo que se resiente su carácter formativo de ciudadanía democrática. En esto también la concepción de formación muestra su potencialidad crítica, en tanto permite visualizar y nominar como patológicas formas de interacción que representan un desarrollo deficitario de la experiencia; en la medida que obturan o dificultan formas de realización de la misma en un sentido progresivo y estabilizador, para recurrir a la expresión de Dewey, las mismas no son formativas.

El mundo de la vida puede reportar también, en su profundidad, experiencias que muestren un déficit de reconocimiento. Así, vulneración de derechos, desprecio, invisibilidad, olvido, cosificación tienen en común que, como experiencias deficitarias expresan un desarrollo patológico de las formas de interacción social, al tiempo que demuestran, como contracara, el excedente de validez normativa desde el que se realiza la denuncia. Este ha sido gestado en las estructuras del mundo de la vida, por lo que también se abre aquí un abanico de experiencias que, en la medida que puedan ser fondeadas y visibilizadas, pueden interpelar saberes, interacciones reconocidas como legítimas y patrones de socialización sedimentados e institucionalizados.

La calidad democrática del Estado de derecho se dirime en los procedimientos por los cuáles se reconstituye incesantemente la tensión entre facticidad y validez normativa. En la medida que escuela recupera y problematiza su función formativa, colabora a expandir los límites del mundo de la vida porque irrumpen tematizaciones, interacciones y patrones de identidad que revelan la novedad de la que son portadoras, y con ello, aumentan las probabilidades de que sean desafiadas las formas legítimamente establecidas. Pero también la escuela efectiviza la calidad de su función formadora de ciudadanía en el modo en que realiza su tarea; la cuestión procedimental es medular porque allí se pone en juego la facultad de direccionar la experiencia en sentido formador. Así, la transmisión cultural es capaz de forjar

experiencia compartida cuando se apoya en las acciones orientadas al entendimiento, en la cooperación que genera el lazo común y el reconocimiento del otro como igual. Es en el procedimiento de transmisión deliberado e intencional donde la escuela propone u omite, promueve o dificulta, aquellas formas de cooperación y reconocimiento que forjan la experiencia en un sentido profundo y cualitativamente único.

En la transmisión asentada en la acción orientada al entendimiento el mundo de la vida se abre a su propia densidad y diversidad. Al promover formas de interrelación práctica centradas en la cooperación y el reconocimiento, la escuela promueve la construcción de formas culturales, patrones de socialización y edificación de personalidades abiertas al aprendizaje. Una escuela que asume su sentido formativo y se siente interpelada por el mundo de la vida, está en condiciones de ofrecer potencialmente experiencias de mayor riqueza, diversidad y problematización.

En la capacidad de hacer visible la diversidad del mundo de la vida, de tematizar y hacer partícipes a sus portadores, al reconocerles condiciones de paridad, de sentir la interpelación necesaria del otro como parte de su mandato formativo, la escuela se conforma como espacio público. Más allá de la posibilidad de tornarse espacio de resonancia y poner en circulación los canales del Estado democrático de derecho, nos interesa remarcar la experiencia de formación de ciudadanía democrática que estas tensiones ponen en escena, y los modos que la escuela propone para transitarlas.

En última instancia, el valor de situar a la escuela como ámbito del mundo de la vida es que éste puede irrumpir con su fuerza. Si el mundo de la vida se expresa en su diversidad y conflicto, mayor caudal de interpelación le espera a la escuela como ámbito amplio, y con esto, en la paradoja que enuncia la tensión entre facticidad y validez, la escuela estará colaborando, de modo mediato, en la formación de una esfera de la opinión pública autónoma, con capacidad de tematización y problematización, abierta a aprehender nuevas formas de sociación, de solidaridad y de justicia.

En este sentido, la interpretación que Habermas formula hacia el final de *Teoría de la Acción comunicativa*, "*La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida*" (Habermas, 1987b:525), es también una advertencia, porque lo que está pugna son dos principios de integración cuya articulación es necesaria pero al mismo tiempo extremadamente dificultosa. Por esto,

asentar la edificación de experiencia de ciudadanía democrática desde la escuela es un problema pedagógico, y por esto también, ético-político.

Finalmente, preguntarse por el sentido de la experiencia ciudadana que la escuela forma, hoy asume nuevos matices y desafíos que no podemos dejar de señalar. Bajo la forma de interrogantes que abren nuevos horizontes y requerirán de un examen más profundo, nos limitamos a enunciarlos como cierre de este trabajo y apertura de otros posibles.

La noción de formación y de ciudadanía de los clásicos de la modernidad se edifica en la autonomía de un sujeto individual. Reconstruir los conceptos de formación y ciudadanía supone revisar el modo que asume la relación y dónde se cimenta la misma. Coincidimos con Honneth que el debate sobre la capacidad de la educación pública de generar y renovar el espacio público democrático supone examinar no solo el sentido de la educación y de la democracia, sino los procedimientos mediante los cuales se realiza (Honneth, 2013). En el caso de la escuela, implica analizar cómo interpreta e interviene en las situaciones formativas, la consideración del alumno como agente de la formación, hasta el propio proceso de transmisión del saber cultural. La observación de Habermas reporta también un valor crítico propositivo, porque lo que se debe considerar es si las formas de interrelación y de experiencia, promueven o no la colonización del mundo de la vida, o en términos de Honneth, representan un déficit de reconocimiento. Por ejemplo, considerar al alumno como un sujeto aislado y su aprendizaje en términos de rendimiento, o por el contrario, como miembro de una comunidad cooperativa de educandos, es una opción pedagógica, ética y política que la escuela debe hacer consciente. Porque no solo define formas de trabajo escolar, sino que abre posibilidades prácticas disímiles, de formación de experiencia de ciudadanía democrática cualitativamente diferentes. Lo mismo podría pensarse de los contenidos que la escuela transmite, que como expresiones de tradiciones culturales, actúan como mediadores de sentidos de un mundo que se presenta necesariamente interpretado. Podría dirimirse si el camino más adecuado para la formación democrática es el aprendizaje de principios que aseguren la actuación correcta, o si es el ejercicio comunicativo de la asunción de perspectivas e iniciativas morales. Honneth recuerda que fue Dewey el único que llegó a plantear la necesidad de cambio en los contenidos escolares en correspondencia con los retos que planteaba la solución de problemas en el espacio público. En esta sintonía es que afirmábamos que, en la medida que la escuela se abre seria y responsablemente al mundo de la vida, debe problematizar también el propio proceso de transmisión; de lo contrario, pocas posibilidades formativas tendrá una escuela que inserta en una sociedad compleja, se mantiene en la repetición de la

tradición de una forma de vida, de democracia y de ciudadanía que fácticamente pueden haber existido, pero que hoy subsisten vacías de potencialidad normativa.

A lo largo de este trabajo se ha valorado la transmisión y renovación que la escuela hace del mundo de la vida pero desde su particular aportación, la formación de experiencia asentada procedimentalmente en la comunicación. Esa noción de experiencia situada en la densidad del mundo de la vida, pone en primer plano las formas de interrelación práctica como formas constitutivas de la personalidad, la cultura y la sociedad. De este modo, el énfasis se coloca en el carácter formativo que puede asumir el lazo intersubjetivo. Así, la cooperación y el reconocimiento, en las variantes que fueron presentadas en el último capítulo, ofrecen un campo de estudio prolífico en términos de experiencia de ciudadanía democrática, en el sentido que resaltan el carácter instituyente del medio social, el ambiente escolar y la situación pedagógica. Si la apuesta democrática del Estado de derecho pasa por profundizar los procedimientos por los cuales se configura y se ejerce la ciudadanía, las condiciones que promueven experiencias democráticas debe ser objeto de análisis y de dirección educativa. La formación de experiencia democrática se hace por medio de procedimientos comunicativos, participativos y argumentativos, pero también en una cultura plural, dialogante y abierta al aprendizaje, que ofrezca condiciones equitativas de desarrollo de la personalidad.

Releyendo a la distancia los peligros internos que según Dewey acechaban al modo de vida democrático, se encuentran también hoy en la propia cultura democrática las posibilidades de resistencia, renovación y emancipación. La formación democrática de la voluntad y la opinión, el fortalecimiento del espacio público, la apuesta por formas de sociación centradas en el reconocimiento y la cooperación, son parte de los desafíos de cualquier democracia. De igual modo, son temas de estudio y debate de todo pensamiento preocupado por la realización de formas de vidas más justas e igualitarias. Como tal, también forman parte de los fundamentos y principios que guían la política educativa y los diseños curriculares. En clave de Teoría Crítica de educación, el reto será sumar la preocupación acerca de cómo formar experiencia de comunidad, de participación, de afectación, de implicación y percepción evaluativa, de autoestima y respeto, de reconocimiento y cooperación, desde un sentido radicalmente democrático.

Así como Habermas advertía que el horizonte de emancipación se dirime en los procesos de reproducción del mundo de la vida, donde se teje la gramática moral de las formas de sociación, profundizar la relación entre escuela y formación de la ciudadanía desde una perspectiva de Teoría Crítica requiere atender a los sustratos más profundos donde la solidaridad, el respeto y la justicia se experimentan y vivencian como realización o negación. La

presencia insondable de estas experiencias suele mostrarse imperante en saberes, juicios y formas de acción, de modo especial, en aquellas situaciones donde la fuerza autogenerativa de la comunidad democrática se ha visto vulnerada. La escuela debe, a su modo, mantener y renovar el potencial de autoconciencia, autodeterminación y autorrealización; porque, como afirma el mismo autor, *“ese potencial es algo a lo que cada generación ha de abrirse paso de nuevo, para que no se desmorone ese resto de autocomprensión intersubjetivamente compartida que ha de hacer posible el trato humano de unos con otros”*. (Habermas, 1990:25).

BIBLIOGRAFÍA

ARTETA, A. (ed) (2008) *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.

BANNWART JR., C. Y TESCANO JR., J. (2012) Jürgen Habermas: teoría crítica e democracia deliberativa. En *Confluencias*, vol. 12, nro. 2, (129-156).

BÁRCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós.

BÁRCENA, F., GIL, F., JOVER, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

BÁRCENA, F. Y MÈLICH, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2009) La formación del ciudadano en la escuela democrática. En *Libre Pensamiento*, Nro 60, (24-31).

BENHABIB, S. (2006) *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y postmodernidad*. Madrid, Gedisa.

BERNSTEIN, R. (2010) *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona, Herder.

BONILLA, A. (1987) *Mundo de la vida, mundo de la historia*. Buenos Aires, Biblos.

BONILLA, A. (1994) Lebenswelt e historia en Husserl. En J. San Martín, *Sobre el concepto de mundo de la vida*. Madrid, UNED.

BONILLA, A. (2001) Mundo de la vida e interculturalidad. Un lugar de encuentro entre fenomenología y antropología: la utopía. En *Investigaciones Fenomenológicas*. Revista de la Sociedad Española de Fenomenología - UNED, nro 3, (51-66).

BOUFLEUER, J. P. (2009) A aprendizagem dos saberes em sua estrutura comunicativa como exigência de uma formação emancipadora. En Cenci, A., Dalbosco, C. y Mühl, E. (org) *Sobre filosofia e educação. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo, UPF Editora.

CALHOUM, C. (1996) *Habermas and the public sphere*. Cambridge, The MIT Press.

- CENCI, C., DALBOSCO, C. Y MÜHL, E. (orgs.) *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa*, Passo Fundo, UPF Editora, 2013 (recurso electrónico).
- CONILL, J. (2001) Mundo de la vida y cultura moderna. En *Investigaciones Fenomenológicas*. Revista de la Sociedad Española de Fenomenología - UNED, nro 3, (67-79).
- CONILL, J. Y CROCKER, D. (eds) (2003) *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada, Editorial Comares, 2003.
- CORTINA, A., ESCÁMEZ, J., GARCIA, R., LLOPIS, J., SIURANA, J.C. (1998) *Educación en la justicia*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- CORTINA, A. (1985) *Crítica y utopía: La Escuela de Frankfurt*. Madrid, Editorial Cincel.
- CORTINA, A. Y CONILL, J. (eds) (2001) *Educación en la ciudadanía*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- CORTINA, A. (2005) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría crítica de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial. Primera edición 1997.
- CULLEN, C. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- CULLEN, C. (2007) *El malestar de la ciudadanía*. Buenos Aires, La Crujía.
- CULLEN, C. Y BONILLA, A. (comps.) (2012) *La ciudadanía en jaque I. Ciudadanía, alteridad y educación*. Buenos Aires, La Crujía.
- CULLEN, C. Y BONILLA, A. (comps.) (2013) *La ciudadanía en jaque II. Ciudadanía, alteridad y migración*. Buenos Aires, La Crujía.
- DALBOSCO, C. (2005) Desafíos ético-educacionales diante da crescente colonização do mundo da vida. Em Lombardi, J. y Goergen, P. (org.) *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, Autores Associados.
- DEWEY, J. (1916) *Essays in Experimental Logic*. Chicago, University of Chicago.
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata.
- DEWEY, J. (1996) *Liberalismo y acción social*. Valencia, Alfons el Magnànim.
- DEWEY, J. (2000) *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (2004) *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Morata.

FRASER, N. Y HONNETH, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, Morata.

FLICKINGER, H. G. (2009) *A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade*. En A. Cenci, C. Dalbosco y E. Mühl, *Sobre filosofía e educação. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo, UPF Editora.

FORESTER, J. (1985) *Critical Theory and Public Life*. Cambridge, The MIT Press.

FOUCAULT, M. (1999) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

GADAMER, H. G. (1977) *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme.

GADAMER, H. G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

GARCÍA CARRASCO, J. (1993) Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de los textos de J. Habermas. En *Revista de Educación*, Nro 302, (129-164).

GARCÍA GOMEZ-HERAS, J. (2000) *Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del "mundo de la vida" cotidiano*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

GARCÍA MARZÁ, D. (1994) El mundo de la vida: Husserl y Habermas. En J. San Martín, *Sobre el concepto de mundo de la vida*. Madrid, UNED, 1994.

GARCÍA MARZÁ, D. (1991) Apropriación teórico comunicativa del concepto fenomenológico de *Lebenswelt*. En *Boletín informativo de la Sociedad Española de Fenomenología*, Nro 3, (21-25).

GARCÍA, S. Y LUKES, S. (comps) (1999) *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid, Siglo XXI.

GIL MARTÍN, F. (2005) La razón práctica y el principio del discurso en Jürgen Habermas. En *Revista de Filosofía*, Vol. 50, Nº2, (4-35).

GIMBERNAT, J. (ED.) (1997) *La filosofía moral y política de Jürgen Habermas*. Madrid, Biblioteca Nueva.

GIMENO LORENTE, P. (1994) ¿Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa. En *Teoría de la Educación*, Vol. VI, (93-126).

GOERGEN, P. (2008) Ação comunicativa, democracia y educação. En M. Sgro (org.) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil, UNCPBA.

GOERGEN, P. (2009) Formação ontem e hoje. En A. Cenci, C. Dalbosco y E. Mühl, *Sobre filosofía e educação. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo, UPF Editora.

- GOMES, L. (2007) *Educação e consenso em Habermas*. Campinas, Alínea Editora.
- GOMES, L. (2009) Educação e comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. Em *Cadernos da Educação*, Nº 33, (231-250).
- GÓMEZ HERAS, J. (1994) Mundo de la vida e historicidad de la razón práctica. En J. San Martín, *Sobre el concepto de mundo de la vida*. Madrid, UNED.
- GUTTMAN, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, J. (1987a) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981).
- HABERMAS, J. (1987b) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981).
- HABERMAS, J. (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1985).
- HABERMAS, J. (1990) *Pensamiento postmetafísico*. Madrid, Taurus. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1988).
- HABERMAS, J. (1991) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu. Traducción de José Luis Etcheverry. 4ta reimpresión. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1973).
- HABERMAS, J. (1996) *Between facts and norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, The MIT Press. Translated by William Rehg.
- HABERMAS, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós. Traducción de Juan Carlos Velasco y Gerard Vilar Roca. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1996).
- HABERMAS, J. (2000) *La constelación postnacional. Ensayos políticos*. Barcelona, Paidós. Traducción de Pere Fabra Abat, Daniel Gamper Sachse y Luis Diez. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998).

HABERMAS, J. (2001) Edmund Husserl sobre mundo de la vida, filosofía y ciencia. En *Textos y Contextos*, Barcelona, Ariel. 1ra reimpresión. Traducción y presentación de Manuel Jiménez Redondo. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1991).

HABERMAS, J. (2002) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, Tecnos. Traducción de Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí. 4ta edición, 1ra reimpresión. (Hermann Luchterhand Verlag, Frankfurt am Main, 1963).

HABERMAS, J. (2003a) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Buenos Aires, Paidós. Traducción de Pere Fabra Abat. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2001).

HABERMAS, J. (2003b) *Direito e democracia. Entre facticidade e validade*. II. 2da edição. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. Tradução Flávio Beno Siebeneichler.

HABERMAS, J. (2005) *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta. Traducción y presentación de Manuel Jiménez Redondo. 4ta edición. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1992).

HABERMAS, J. (2006) *Entre naturalismo y religión*. Barcelona, Paidós. Traducción de Pere Fabra, Daniel Gamper, Francisco Gil Martín, José López de Lizaga, Pedro Madrigal y Juan Carlos Velasco. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2005).

HABERMAS, J. (2008a) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid, Trotta. Traducción de Ramón Cotarelo García. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1983).

HABERMAS, J. (2008b) *Más allá del Estado nacional*. Madrid, Trotta. Traducción y presentación de Manuel Jiménez Redondo. 5ta edición. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1995).

HABERMAS, J. Y RAWLS, J. (2010) *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona, Paidós Ibérica. Traducción de Gerard Vilar Rosa. Introducción de Fernando Vallespín. 3ra reimpresión. (Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1996).

HÖFFE, O. (2007) *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Bs. As, Katz.

HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica.

HONNETH, A. (2001) La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. En *Metapolítica*, Vol 5, nro 19, (11-31).

HONNETH, A. (2003) *A luta por reconhecimento. A gramatica moral dos conflitos sociais*. São Paulo, Editora 34 Ltda. Tradução Luiz Repa.

- HONNETH, A. (2006): El reconocimiento como ideología. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Nº 35, Pág. 129-150.
- HONNETH, A. (2007) *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires, Katz.
- HONNETH, A. (2009a) *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*. Madrid, Antonio Machado Libros.
- HONNETH, A. (2009b) *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Bs. As., Katz.
- HONNETH, A. (2011) *La sociedad del desprecio*. Madrid, Trotta. Edición y traducción de Francesc Hernández i Dobon y Benno Herzog.
- HONNETH, A. (2013): La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Nro 49, 377-395.
- HOYOS VÁZQUEZ, G. (2001) "Ética comunicativa y educación para la democracia" en *Revista iberoamericana de Educación* 7 (65-92).
- JIMÉNEZ REDONDO, M. (1989) Problemas de construcción en Teoría de la Acción Comunicativa. En *Daimon. Revista de Filosofía*, Nro 1, 133-158.
- KANT, I. (1991) *Sobre Pedagogía*, Madrid, Akal.
- KYMLICKA, W. Y NORMAN, W (1997) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *La Política*, nro 3, octubre de 1997, págs. 5-39.
- LONGHI, A. (2008) *Ação educativa e agir comunicativo*. Caçador, UNC.
- MELO, R. (2011) *O uso público da razão. Pluralismo e democracia em Jürgen Habermas*. São Paulo, Edições Loyola.
- MEIRIEU, P. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- MORAN, D. (2011) Gadamer and Husserl on horizon, intersubjectivity and the life-world. En A. Wiersiński, *Gadamer's Hermeneutics and the Art of Conversation*. Münster, Lit Verlag.
- MÜHL, E. (1999) *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora*. Tesis de Doctorado.
- MÜHL, E. (2004) A teoria da ação comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nro 14, (79-111)
- MÜHL, E., SARTORI, J. Y ESQUINSANI, V. (2011) *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo, UPF Editora.

- NOBRE, M. (2003) Apresentação Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. En A. Honneth, *A luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, Editora 34 Ltda. Tradução Luiz Repa.
- NOBRE, M. (2004) Crítica e emancipação: em busca dos princípios fundamentais da Teoria Crítica. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Nro 14, (45-78).
- NOBRE, M. (2008) Teoría Crítica de la Sociedad: derecho y democracia. En M. Sgro (org.) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil, UNCPBA.
- NOBRE, M. Y REPA, L. (2012) *Habermas e a reconstrução. Sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana*. Campinas, Papirus.
- PEREIRA, G. (2011) Eticidad democrática y lucha por el reconocimiento: una reconstrucción de la influencia de Hegel en la democracia deliberativa. En *Areté Revista de Filosofía*, Vol. XXIII, Nº1, (125-158).
- PRESTES, N. (1996) *Educação e Racionalidade. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- PRESTES, N. (1999) *Valiade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- PUIG ROVIRA, J.; MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- PUIG ROVIRA, J.; BATLLE, R; BOSCH, C.; PALOS, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro y MEyC.
- PUIG ROVIRA, J. (2010) *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, ICE-UAB y Horsori Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.) Consultado en <http://www.rae.es/> el 22 de enero de 2014.
- ROSALES MEANA, D. (2009) La interpretación gadameriana de la Lebenswelt de Husserl en Verdad y Método. En *La lámpara de Diógenes. Revista de Filosofía*, vol. 10, Nro 18/19, (31-44).
- ROUSSEAU, J. J. (2003) *El Contrato Social*. Buenos Aires, Losada.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2000) *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y el comunitarismo*. Madrid, Trotta.
- RUBIO CARRACEDO, J. SALMERÓN, A. Y TOSCANO MÉNDEZ, M. (2007) *Ética, ciudadanía y democracia*. Málaga, Contrastes, colección Monografía.

- RUBIO CARRACEDO, J. (2007) *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid, Trotta.
- RUSSO, H. (2011) Diálogo y acción comunicativa: una comparación entre Freire y Habermas. En E. MÜHL, J. SARTORI Y V. ESQUISANI, *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo, UPF Editora.
- SCHUJMAN, G. Y SIEDE, I. (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes a la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- SGRO, M. Y RUSSO, H. (2001) *Paulo Freire. El pensamiento latinoamericano y la recuperación de la racionalidad dialógica*. NEES/IPF, Tandil.
- SGRÓ, M. (2007) *Educação pós-filosofia da história*. São Paulo, Cortez Editora.
- SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- SILVA, F. Y MELO, R. (2012) Crítica e reconstrução em *Direito e Democracia*. Em M. Nobre y L. Repa, *Habermas e a reconstrução. Sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana*. Campinas, Papirus.
- SKLIAR, C. Y LARROSA, J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, FLACSO Homo Sapiens Ediciones.
- THIEBAUT, C. (1998) *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona, Paidós.
- TOMASELLO, M. (2007): *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- TOMASELLO, M. (2010): *¿Por qué cooperamos?* Madrid, Katz.
- VELASCO ARROYO, J. C. (1999) Orientar la acción. La significación política de la obra de Habermas. En J. Habermas, *La Inclusión del Otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- VOIROL, O. (2008) A esfera pública e as lutas por reconhecimento: de Habermas a Honneth. En *Cadernos de Filosofia Alemã*, Nº 11, (33-56).
- WALTON, R. (1994) El mundo de la vida como horizonte. En J. San Martín, *Sobre el concepto de mundo de la vida*. Madrid, UNED.
- WELTON, M. (ed) (1995) *In Defense of the Lifeworld. Critical Perspectives in Adult Learning*. Albany, State University of New York Press.

YOUNG, R. (1990) La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos. En *Revista de Educación*, MEC, Madrid, Nro 291, (7-31).

YOUNG, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós Ibérica.

ZAZLAVSKI, A. (2010) *Analítica da ação pedagógica: do discurso explicativo ao uso didático da linguagem*. Tesis de Doctorado. UFRG, Porto Alegre.