

## Teoría crítica y pedagogía

Dardo Enrique Sardá \*

*La teoría de la acción comunicativa permite fundamentar la Teoría Crítica que orienta procesos de transformación social.*

*Los modelos de construcción de conocimiento con aplicación técnica, basados en la acción instrumental, y también los que durante la enseñanza sólo reproducen unilateralmente las estructuras cognitivas afines, se han revelado deficientes para responder a los desafíos planteados por las consecuencias de la racionalización propia de la modernidad.*

*Es Luhmann quien finalmente desacredita a la tecnología educativa, igualmente tributaria de la racionalidad instrumental. Una "ciencia de la educación" resulta así, imposible.*

*Confrontamos la pedagogía crítica, que incorpora mediante la 'comunicación' el trasfondo sociocultural de la vida y articula con un proyecto de sociedad que rescata las dimensiones vitales de su actual ahogo, con el enfoque sistémico que, en su concepción general, privilegia la atención hacia la "vitalidad" de los sistemas abstractos autorreferenciales.*

### **Teoría Crítica - Pedagogía - Emancipación**

*The Critical Theory that guides processes of social transformation may be based on the theory of Communicative Action.*

*Models of knowledge construction with a technical application, based on Instrumental Action, as well as those that merely reproduce related cognitive structures unilaterally during the teaching process, have both been proved deficient in responding to the challenges posed by the consequences of the rationalization which characterises modernity.*

*It is Luhmann who eventually discredits educational technology, equally derivative of instrumental rationality. A "science of education" thus becomes impossible.*

*We confront Critical Pedagogy, which incorporates the socio-cultural background of life by means of "communication" and articulates with a project of society that recovers the vital dimensions of its current suffocation, with the systemic focus which, in its general conception, directs attention toward the "vitality" of abstract, self-referential systems.*

### **Critical Theory - Pedagogy - Emancipation.**

\* Licenciado en Ciencia Política. Director del Centro para la Comunicación y Cultura comunitaria, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina. E-mail: dardo\_e\_sarda@yahoo.com

### La teoría social y su comunicación con la pedagogía

Quien haya tomado contacto con la obra de Habermas a fines de conocer su teoría generativa de la sociedad ha conocido simultáneamente a Niklas Luhmann, el representante más destacado del funcionalismo sistémico, con quien polemiza en torno de las bases más acertadas para la concepción e interpretación de los procesos sociales.

Habermas adhiere a la *modernidad*, y a la posición que atribuye al sujeto,<sup>1</sup> competente en lenguaje y acción, la posibilidad de '*acción con el otro*' consciente, reflexiva y crítica. Para Luhmann, una teoría de la acción que sirvió para explicar a la sociedad y al hombre, con el fin de la modernidad, tiene que ser revisada. La sociología estaría necesitada de un aparato categorial y conceptual nuevo toda vez que nos encontramos en la etapa que denomina *después de la modernidad*.

Localizamos en ellos los más actuales y destacados referentes de la formulación de gran teoría. Brindan una distintiva perspectiva de la racionalidad que en cada caso va ligada a una diferente comprensión de la evolución social. Por esto, y cuando se ha tornado frecuente la mención al pensamiento débil, resulta de interés considerar lo que a partir sus elaboraciones surge para concebir la acción educativa en su conexión con dimensiones constitutivas de lo social. Con esa finalidad se adopta en este trabajo una forma de abordar la exposición de las alternativas, que se clarifica al contrastar su título con el del planteamiento sistémico de Luhmann, publicado como "*Teoría de la sociedad y pedagogía*".

La confrontación de los aportes de los dos autores, que se inicia con una presen-

tación en general de la formulación habermasiana para pasar luego al análisis que específicamente elaboró Luhmann respecto de la pedagogía, procede para, al reflexionar sobre las consecuencias de éste enfoque a partir de recursos que Habermas nos proporciona, encontrar la posición de una pedagogía que, en el presente, se proponga retomar algunos de los desafíos inscriptos en la tradición iniciada por la Escuela de Frankfurt.

Aquella primera Teoría Crítica, basada en una *teoría* de la historia, planteaba la posibilidad de una *crítica inmanente* centrada en torno a las figuras del espíritu objetivo, capaz de distinguir entre "*aquello que el hombre y las cosas pueden ser, y aquello que fácticamente son*", según expresión de Marcuse, a quien Habermas se remite nuevamente, para sintetizar aquel programa en "*hacer conscientes a los hombres de las posibilidades para las que ya está madura la propia situación histórica*" (HABERMAS, 1999:540). Y en esta idea queda en evidencia que la propuesta permanecía en dependencia de una filosofía de la historia. La misma les permitía confiar en el potencial de racionalidad contenido en la cultura y ligarlo a una capacidad de realizar transformaciones; luego, y cuando a ésta se la recon-figuraba –por intervención de la industria de la cultura– en tanto que *cultura de masas*, de esta manera quedaba incorporada al sistema económico-administrativo y se aventaba así la posibilidad de su función crítica.

Dentro del horizonte de la crítica de las ideologías y del poder, se delineó una pedagogía que, abocada a examinar críticamente la necesidad de transformar la escuela, también evaluaba que se le debía otorgar un papel central en la formación ciudadana. Tratar aquí sobre la forma y

<sup>1</sup> En una concepción diferente a la del sujeto *monológico*, basado en sí mismo, autosuficiente, característica de la filosofía del sujeto.

posibilidades para que la escuela pueda constituirse como una esfera pública democrática implica asumir la intención propia de esas energías utópicas<sup>2</sup> que fueron desarrolladas en Frankfurt.

Mediante la recuperación de la idea de Paulo Freire acerca de la "posibilidad", se ha insistido en que el desafío se halla en organizar experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales que inviten a desarrollar aprendizajes más críticos, abiertos y exploratorios. Esto compromete a convertir a las instituciones educativas en centros en los que la trama vincular interna y su configuración relacional, resulten adecuadas para promover la constitución de sujetos más autónomos y responsables. La estrategia pedagógica debe permitir la elaboración de códigos simbólicos e interpretaciones culturales alternativos a las visiones del mundo hegemónicas, desarrollando competencias cognitivas que dan la posibilidad de analizar e impugnar las representaciones que circulan por los *media*; todo esto desde la práctica de la expresión y la organización de los escolares, considerados como ciudadanos del futuro. La escuela, como institución cultural donde se producen sentidos y se discuten significados debe ejercitar a los estudiantes en el cuestionamiento de los modos dominantes en la producción de conocimiento.

### I. Delineando un criterio acorde para la pedagogía, a partir de la Teoría Crítica de la Sociedad de Jürgen Habermas

*Educaremos como hayamos vivido, y viviremos como hayamos sido educados.*

*Educación es hacer congruente el modo de vivir de cada uno con el vivir de los demás en el espacio del convivir.<sup>3</sup>*

- ¿Es posible para la sociedad actual impulsar un proceso de reflexión sobre sí misma, que permita revisar las bases de su proceso de constitución, y simultáneamente criticar el estándar de racionalidad que se ha adoptado, y atento al cual se genera, enmarca y legitima el modelo preponderante de acción humana que persiste hasta nuestros días?
- ¿Por qué la necesidad de hacerlo?
- ¿Cómo impacta lo anterior en las prácticas educativas y en el sistema educativo?
- ¿Les cabe a las instituciones educativas tomar parte activa en dicho proceso? ¿De qué manera?

Éstas preguntas aluden a un campo de problemas más vasto y complejo, sobre el que ha recaído la atención a partir de los enfoques sociológicos que reflejan tales cuestiones a partir de una interpretación de la realidad social que nos proporcionan. In-

<sup>2</sup> Que cobran sentido proyectadas sobre el fondo de un diagnóstico: "La democracia ya no se define por el contenido de una forma de vida que hace valer los intereses generalizables de todos los individuos; ahora no es más que el método de selección de líderes y de los aditamentos del liderazgo (...). Ya no se asocia con la igualdad política en el sentido de una distribución igual del poder político, es decir, de las oportunidades de ejercer el poder (...). La democracia ya no persigue el fin de racionalizar el poder social mediante la formación de la voluntad (colectiva); más bien tiene que posibilitar compromisos entre la élites dominantes" (HABERMAS, 1975:148-149).

<sup>3</sup> Ideas correspondientes a Humberto Maturana (1990), quien sostiene que: "La educación como 'sistema educacional' configura un mundo, y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar" (pág. 26). Y también: "Como vivamos educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir" (pág. 27).

corporarse al análisis de las mismas permitirá bosquejar una propuesta pedagógica que sirva a una práctica informada e ilustrada de todos aquellos educadores que encuentran motivos para asumir una actitud crítica en torno a la función de la educación, de su rol, como así también para interesarse por la transformación de las instituciones en las que desarrollan su hacer.

La Teoría Crítica puede ser considerada apta para aportar un fundamento a esta práctica no conformista, que apunta a resolver algunos de los problemas del presente que ella misma ayuda a transparentar. Una teoría formulada con intención práctica que permita diferenciar, según el diseño propuesto por Habermas, cuándo estamos en presencia de constantes de acción social y cuándo las relaciones sociales vigentes, derivadas de prácticas anteriores, son productos ideológicos cristalizados que, en principio, resultan susceptibles de cambio.

Lo contrario es una ciencia constataadora de hechos, por la cual, como ha sostenido N. Luhmann, la función del científico es la de describir la sociedad y no la de transformarla.

Pero si mediante la actividad cognoscitiva lo que se está operando es llevar adelante un *proyecto de reapropiación crítico-racional de la misma sociedad*, el saber-(se) reaccúa reflexivamente modificando la realidad social, en la cual se encuentra ya siempre un componente específico suyo, que es el conocimiento eventual<sup>4</sup> que atañe a ella.

Concluir que es en el lenguaje donde se encuentra el fundamento último de toda

actividad racional, constituye el soporte que permite efectuar toda la construcción habermasiana. Para la *pragmática trascendental* o *universal*, el lenguaje no puede ser comprendido con independencia del *entendimiento* al que se llega en él; de ahí que se proponga como objetivo realizar la reconstrucción racional de las condiciones que hacen posible llegar a un acuerdo intersubjetivo en la comunicación en el lenguaje ordinario.

Las objeciones hacia Habermas<sup>5</sup> no han impedido reconocer que "*es, por ahora, el último 'gran intelectual'*", y que "*permanece dentro del lugar clásico asignado (gran status, influencia y pensamiento generalizante)*" (FOLLARI, 1993:20).

Tomar como eje el concepto de *racionalización* resulta lo más preciso para exponer la propuesta teórica habermasiana, que permite distinguir dos procesos de racionalización diferenciados según conecten al modelo de la *acción racional orientada a fines* (acción instrumental o técnica), o a la *interacción lingüísticamente mediada* (acción comunicativa). Este autor, coincidiendo con Max Weber, vincula el proceso de modernización a la extensión de los subsistemas de acción racional orientados a fines, los cuales, en su culminación, determinan la estructuración de la acción humana conforme a ese patrón de racionalidad oprimiendo bajo su peso otras posibilidades.

Guiado por el concepto *trabajo* (acción instrumental), ilustra cómo la organización económica de la vida que tiende a la reproducción de las condiciones materiales de existencia, se realiza siguiendo la pauta de

<sup>4</sup> Nociones sociales, conjeturas, teorías, que desde siempre son constitutivas de esa realidad preestructurada simbólicamente, inconcebible si prescindimos de ese aspecto suyo; y que se renuevan y resultan pasibles de ser puestas bajo un proceso de revisión y reformulación.

<sup>5</sup> Como aquellos cuestionamientos que se le hacen derivados de su apelación a la *racionalidad* como base de la teoría. En "*La restauración racionalista, o el miedo a la intemperie*" (FOLLARI, 1993:35 y sgts.) se objetan las tesis que conducen a la universalización de la razón.



racionalidad que tiene por finalidad lograr un mayor grado de disposición y control técnico sobre los procesos objetivos. Esto se traduce en un mayor desarrollo de las *fuerzas productivas*, y la racionalidad encuentra su medida en la *eficiencia* alcanzada por la acción orientada al éxito (consecución de un fin).

La racionalidad medios-fin (organización técnicamente adecuada de los medios para un fin dado) reclama el concepto de causalidad (relaciones causales en la dimensión temporal), ya que la técnica se deriva a partir de la determinación de nexos causa-efecto. Una consecuencia de lo anterior es que la ciencia se legitima en tanto que *saber nomológico* (establecimiento de regularidades sujetas a leyes); y por tratarse de un '*posible saber pronóstico*' el conocimiento se legitima por su aplicabilidad (por su utilidad).

La modernización capitalista se habría consumado, entonces, al institucionalizar la "superioridad" de esta forma de actuación. El subsistema económico racional-finalmente orientado, se ha revelado como la forma organizativa eficaz para el logro de objetivos relativos a la producción de bienes materiales bajo la premisa de maximización de resultados con economía de recursos. Las *relaciones de producción* capitalistas aparecen así como la forma de organización *técnicamente necesaria* para desarrollar el proceso de producción.

La expansión de la racionalidad instrumental habría obedecido, pues, a la *necesidad objetiva* del "conjunto de la sociedad" de lograr un creciente dominio sobre el mundo natural a través del desarrollo de fuerzas productivas. Por este medio, se al-

canzaría a emancipar al hombre de la coacción derivada de su relación con la naturaleza, al proporcionarle una vía para resolver el problema de la escasez.

No obstante, el desarrollo de la forma de producción capitalista no produjo esos efectos. Lejos de resolver los problemas de carencias externas, ya que el disfrute de la mayor riqueza producida no se ha generalizado, simultáneamente provocó estados de carencias internas por la alienación y objetualización de individuos que quedaban insertados en tanto que "engranajes" de la gran maquinaria de la producción.<sup>6</sup> Y esto no es todo.

Si la dinámica generada a partir de la acción técnicamente orientada para aumentar la eficiencia<sup>7</sup> (racionalidad meramente instrumental) es la que condujo en nuestros días a la creciente desocupación estructural y, luego, a la exclusión social y creciente pobreza, el progreso tecnológico (desarrollo de las fuerzas productivas) no se traduce, sin más, en progreso social. En las actuales condiciones, la expansión de la racionalidad instrumental no puede dar respuestas a la crisis social de deterioro de la integración social y a la crisis de motivación personal y disolución de identidades.

Para el tema más general que nos ocupa, y avanzando en el análisis de la modificación estructural de la sociedad, también resultan impactantes las consecuencias que tiene la adopción generalizada de la acción instrumental (elevada a totalidad) y de su complemento, la racionalidad orientada a fines, que "*se apodera poco a poco de todos los ámbitos de la vida: de la defensa, del sistema escolar, de la sanidad e incluso de la familia, e impone (...) subculturas que*

<sup>6</sup> Max Weber es quien procedió a la distinción entre situaciones de "penuria externa" y situaciones de "penuria interna". El problema de la "alienación", derivada de las formas del trabajo asalariado y de la fuerza de trabajo convertida en mercancía, fue trabajado por la Escuela de Frankfurt vinculándolo a la *cosificación* y a la *reificación*.

<sup>7</sup> Ingresar la consideración de la *eficiencia económica* (aumento de la rentabilidad).

enseñan al hombre a pasar (...) de un contexto de interacción a la actitud que comporta la acción racional con respecto a fines" (HABERMAS, 1984:78).

Habermas nos ofrece un modelo alternativo, no arbitrario,<sup>8</sup> desde donde poder cuestionar la unilateralidad del desarrollo histórico basado en la lógica instrumental. Para explicar la generación de una forma social de vida humana acude al modelo de la *interacción social lingüísticamente mediada* que opera en base al intercambio de *sentidos*, y que, si reúne una serie de condiciones, permite plantear el anclaje para la *ética discursiva*. A partir del concepto de *acción comunicativa*, reconstruye los procesos mediante los cuales los hombres se relacionan entre sí orientándose por normas válidas, que definen las expectativas (esperanzas) recíprocas de comportamiento, y que deben ser entendidas y reconocidas por los sujetos agentes.

La norma expresa siempre un sentido al que se remiten las intenciones de un actor. Mediante el *sentido* se podrá justificar la acción a los ojos de un crítico, a quien le resultará inteligible y comprensible. Todo esto se opera en el lenguaje orientado al entendimiento (guiado por *finis ilocucionarios*).

La interiorización de normas sociales de comportamiento (convenciones que determinan las conductas permitidas, prohibidas y obligatorias) dota al individuo de estructuras de la personalidad y le provee de las motivaciones para practicar la conformidad con las mismas.

La interacción refiere a la situación en la que los sujetos simultáneamente persi-

guen fines relativos al entendimiento (la consecución de un acuerdo), y fines relativos a la acción (ejecución de planes de acción, coordinados en virtud del acuerdo libre de coacciones). El *entendimiento comunicativo* entre los actores, permite alcanzar acuerdos sobre las normas aplicables en cada caso (vinculantes e intersubjetivamente compartidas) y sobre valores. Las normas sociales requieren siempre justificación.

La *racionalidad de la acción* consiste en abrir a la crítica las pretensiones de validez en las que un hablante fundamenta sus emisiones (ofertas ilocucionarias), buscando de esta manera regular una relación interpersonal por normas consensuadas consideradas legítimas. Dar y recibir razones y argumentos es lo que califica al procedimiento de racional. Se considera un *entendimiento* como racionalmente motivado cuando se basa en razones, ya que atento a las mismas los actores prestan su consentimiento.

Si concebimos una *forma racional de acción*, podremos simultáneamente esperar de un actor que se haga *responsable* de sus actos. La responsabilidad queda así ligada a la racionalidad.

- La racionalización propia del marco de la 'interacción simbólicamente mediada' redundante en: individuación; emancipación; extensión de la comunicación libre de dominio (*racionalidad comunicativa*).
- La racionalización que se opera en el marco de los 'sistemas de acción racional con respecto a fines' conduce a una extensión del poder de disposición técnica (*racionalidad instrumental*).<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Mediante una teoría reconstructiva, pone de manifiesto lo que ya siempre reside en el *habla* y la *interacción* humana.

<sup>9</sup> "La acción racional con arreglo a fines está determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando estas expectativas como 'condiciones' o 'medios' para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos" (WEBER, 1980:20).

La *racionalización técnica* racionaliza medios, pero en nada alude a los fines de la acción.

Por lo avanzado hasta aquí, se puede apreciar que la Teoría Crítica de la Sociedad de J. Habermas no sólo permite plantear aquel nuestro primer interrogante punto de partida, sino también ensayar una propuesta para el conjunto de los problemas enunciados.

Desarrolla una teoría de la acción que admite la incorporación del concepto de *praxis*.<sup>10</sup> El sujeto, que es *producto* de su mundo de la vida (de las tradiciones culturales en cuyo seno vive; de los grupos solidarios a los que pertenece; de procesos de socialización y educación a los que está sometido), también es el *iniciador de actos enderezados al entendimiento* que tomarán la forma de relaciones interpersonales normativamente reguladas. La norma puede aparecer como el producto de un *acuerdo* comunicativo o puede ser reconocida una norma vigente y, en este último caso, la misma siempre podrá ser criticada, revisada, reformulada.

El modelo de *racionalidad comunicativa procedimental* también permite vislumbrar a la racionalización como el proceso por el cual el hombre consigue una mayor autonomía en una dirección de autodeterminación, ya que libremente presta su consentimiento a la validez de las normas que él mismo reconozca y respecto de las cuales quedará obligado, y sólo se atiene incondicionalmente a reglas pragmáticas abstractas que son inmanentes a la comunicación. El procedimiento es apto para seleccionar *fines comunes* a varios actores ya que éstos vienen siempre dirigidos por valores que es necesario consensuar. De

otro modo, su determinación quedará librada a un acto de imposición desde una situación de poder, o bien a su postulación en tanto que "necesidad objetiva" que escapa a la voluntad y decisión de los hombres, propia de los modelos tecnocráticos.

Habermas elabora una *pragmática universal* o teoría de la competencia comunicativa, en tanto que sistema de reglas subyacentes a toda situación de diálogo. En base a éstas, se pueden reconocer las condiciones que hacen posible el *acuerdo* o *entendimiento comunicativo* sobre valores y normas, y que permiten plantear la posibilidad de constituir una moral universal fundamentada mediante un proceso racional de justificación.

Si aceptamos que el *telos* inmanente al lenguaje es el entendimiento, tendremos que disponer de un criterio que nos permita diferenciar un entendimiento verdadero de uno falso. Ese criterio consiste en la *anticipación de una situación comunicativa ideal*, anticipación presente en todo diálogo ya que los actores que se orientan hacia fines ilocucionarios presuponen mutuamente que el otro persigue sin reservas el entendimiento, y que éste sólo es posible cuando el contenido de las emisiones remite a pretensiones de validez (*verdad; veracidad; rectitud*) que pueden ser criticadas.

Aquí Habermas define la *situación ideal de habla* tanto en referencia a la posibilidad del deterioro de la comunicación por influjos externos, derivados de situaciones concretas de poder asimétrico entre los hablantes y capacidad de influir de uno sobre el otro, y también a distorsiones producto de la misma estructura de la comunicación.

<sup>10</sup> En Habermas: "... praxis -que para Aristóteles está estrechamente asociada con lexis (habla)- denomina la forma distintiva de interacción humana que se realiza en la comunicación intersubjetiva" (BERNSTEIN en AA.VV., 1988:26).

En una comunicación liberada de las mutilaciones sistemáticas dominará exclusivamente la presión característicamente no opresora del mejor argumento. Una comunicación no mutilada y exenta de toda represión, sólo se da cuando hablante y oyente fundamentan sus emisiones desempeñando las pretensiones de validez que están en la base de las mismas (las condiciones de *verdad* de enunciados constataivos; de *sinceridad* o *veracidad* de emisiones expresivas; la *rectitud* y *justicia* de las normas que se pretenden válidas para regular una relación interpersonal mediada por un acto de habla regulativo). Además, cuando los actores están dispuestos a tematizar y criticar sin reservas toda emisión y toda opinión dando razones y argumentos, sin engañar al otro ni engañarse a sí mismos sobre sus propias intenciones, y despojándose de todo privilegio que instauren obligaciones unilaterales o una relación de dominio sobre el otro.

La *situación comunicativa ideal*, presu- puesta por los actores que participan del diálogo,<sup>11</sup> prefigura una forma ideal de vida fundada en las ideas tradicionales de verdad, libertad y justicia. Verdad en tanto que consenso respecto a acontecimientos y procesos del mundo objetivo. Libertad ligada a la manifestación de intenciones, a la posibilidad de realizar manifestaciones de voluntad, en suma, a la libre expresión del sentir y el querer mediante actos en los que cada uno se autoescenifica y se autorrepresenta. Libertad también para aceptar o rechazar los argumentos del otro, desde la situación de simetría configurada por los roles dentro de la comunicación. Justicia ligada al consenso en torno a valores y normas, que

definen, interpretan y regulan relaciones, y a los acuerdos libres de toda coacción en los que participan todos los actores implicados poniendo en práctica la reflexión y la crítica a través de una discusión racional y pública sobre la validez de normas y de decisiones políticas.

Un *consenso verdadero* implica la idea de la *vida verdadera*. Si la sociedad no es a cada momento reorientada en función de las condiciones y requisitos formales y procedimentales reconstruidos como *situación comunicativa ideal*, la verdad, la libertad y la justicia, que están inscriptas –en germen– en la estructura de la comunicación humana, sólo podrán aparecer como realizadas a la luz de ideologías justificatorias que legitiman un falso consenso y ocultan la represión que lo engendró.

La acción comunicativa, en tanto formalización de las condiciones de habla ideales, permite explicar por qué causas no se llega al *entendimiento*<sup>12</sup> en situaciones concretas de comunicación, detectando los componentes que llevan a un diálogo sistemáticamente distorsionado y violentado. Para clarificar esto último, podemos ilustrarlo mediante el modelo de la *acción estratégica* (manifiesta) por el cual se muestra al lenguaje utilizado meramente para transmitir información, buscando lograr que el oyente quede plegado a los deseos del hablante por medio de amenazas o de gratificaciones. Así, y por contraste con estas situaciones fácticas, la acción comunicativa también cumple la función de *ideal regulatorio*, ya que señala lo que la comunicación humana *podría llegar a ser*.

Establecer las condiciones ideales del diálogo nos permite quedar más cerca

<sup>11</sup> Iniciamos un diálogo porque está presupuesto que queremos entendernos. Si en la intención de los actores no ingresa el fin del entendimiento, ¿para qué dialogar?

<sup>12</sup> Asentimiento racionalmente motivado que provee de convicciones intersubjetivamente compartidas que cristalizan en acuerdos.

de la idea de *emancipación*: en la estructura del lenguaje y la comunicación humanos, están inscriptas las condiciones para arribar a otra forma de vida. El interés de la *razón* coincide con el de la emancipación.<sup>13</sup>

Hoy, la utopía puede quedar referida a la extensión de los ámbitos de comunicación libres de dominio; una racionalización comunicativa de más esferas de la vida social aspirando a una forma de vida calificada como buena y justa para todos. Sólo de esta manera se minimizarían las situaciones de penurias internas y castigos autoinfligidos.<sup>14</sup>

## II. El análisis luhmanniano de la pedagogía: ¿Cómo es posible la educación? <sup>15</sup>

Luhmann señala que la pedagogía empezó a constituirse como ciencia a partir de esta cuestión, pero se desarrolló sin dar una respuesta teórica a este problema básico.

Karl Salomo Zachariae, en 1802, prescribía a los pedagogos que era su obligación moral considerar posible la educación a pesar de que sea incomprensible. Schleiermacher, Herbart y otros, vincularían la teoría de la educación a la praxis ya existente. Es decir, posible sin duda.

Luhmann postula la tesis de que el sistema educativo está *marcado estructuralmente* por un *déficit de tecnología*.

Hasta ahora la búsqueda de una respuesta habría resultado infructífera, y el *no poder* se habría transmutado en un *no querer*, justificado ideal y normativamente. A través de un *veredicto antitecnológico*, las razones del rechazo se habrían desplazado desde el campo de la pedagogía a una crítica social abstracta y de principio. La tecnología es aquí entendida como el instrumento de ejecución de una conformación social que es rechazada, ya que serviría al propósito de reorganizar al sector formativo conforme a la producción industrial. La crítica a la tecnología pedagógica, se realiza en tanto que crítica social.

Refiere Luhmann que la tecnología en su concepción moderna, es la "*ciencia de las relaciones causales a las que subyacen intenciones prácticas y por las que se tiene que regir la acción si se quiere tener éxito*" (LUHMANN, 1996:63). A partir del conocimiento de ciertas leyes causales el actor podría orientarse para actuar correctamente. Derivar las reglas de la acción de estas leyes, resulta en un *subsumirse* en ellas.<sup>16</sup>

Luhmann muestra por qué no se pudo dar solución al problema del déficit de tecnología en la educación analizando tres dimensiones:

1. Relaciones causales ordenadas conforme a leyes causales (*causalidad*).
2. Esquema fin/medio como interpretación de la racionalidad de la acción (*racionalidad*).<sup>17</sup>

<sup>13</sup> La razón crítica de lo existente coincide en el propósito de abolir las formas de relación fundadas en todas las modalidades de violencia y coerción.

<sup>14</sup> Por "castigos autoinfligidos", S. Freud entendía a todas aquellas situaciones que habiendo sido generadas por los propios hombres, luego se volvían en su contra generándoles sufrimiento.

<sup>15</sup> Se brinda una síntesis expositiva del capítulo "*El déficit tecnológico de la Educación y la Pedagogía*" (LUHMANN, 1996:63-91).

<sup>16</sup> Lo que no resuelve el problema de *para qué fines* se quiere emplear la acción.

<sup>17</sup> Desde la teoría habermasiana, la relación medios-fin queda comprendida en el modelo de racionalidad cognitiva-instrumental, referida a acciones instrumentales (*acción técnica*).

### 3. Autorreferencia de la subjetividad como interpretación del hombre actuante (*autorreferencia*).

La tecnología educativa no se habría podido formular, porque chocaba con el problema de la autorreferencialidad. Dos sujetos inmersos en una relación tecnológico-causal, para cada *efecto* que persigan (*fin*), tienen que emplear como *medio* los procesos autorreferenciales –la autoconciencia, el pensamiento y la voluntad– del otro.

Desde un punto de vista tecnológico, resulta imposible *subsumirse* en unas leyes causales, ya que la propia autorreferencia y la del otro deben quedar comprendidas en la relación causal entre los actores, y al mismo tiempo ser utilizada esa autorreferencia *como medio* para unos fines fijados de antemano; todo esto sin poder dejar en manos de los *medios* la determinación de los *fines* (estructuras causales circulares). Por otra parte, desde el punto de vista moral, esto colisiona con el imperativo categórico.<sup>18</sup>

Volviendo sobre el concepto de tecnología, si se concibe por tal a un conjunto de procedimientos utilizados para reconfigurar *materiales* de un estado a otro, y esto, con efectos previsibles y fuentes de error reconocibles, al trasladarse esta concepción a organizaciones cuya función es el *cambio de personas* resulta imposible el empleo de tecnología, y así estas organizaciones deben convivir con la situación de déficit tecnológico.

### La respuesta luhmanniana

Pasamos ahora a considerar la propuesta de Luhmann, quien intenta responder a si el déficit tecnológico es una estructura necesaria de la educación escolar (Cfr. LUHMANN, 1996:72).

Para ello redefine las tres dimensiones que caracterizan al proceso tecnológico:

*CAUSALIDAD (como capacidad ordenadora lineal en el tiempo y sujeta a leyes)*

Propone suspender la búsqueda de leyes causales objetivas en las relaciones interpersonales, y en su lugar preguntar en base a qué *concepciones causales* actúan los seres humanos.

Con el concepto de *plan causal* cubre el espectro de la propia intención elaborada de los actores y una constelación de factores causales que se presupone objetivamente dada o conseguible. También hay plan causal, cuando se intenta explicar por qué otros actúan de determinada manera.

En la relación que se da en el aula, tanto los profesores como los alumnos tendrían planes causales para sí mismos y para la otra parte, y la pretensión de poder exigir el cumplimiento de los planes causales de la otra parte. Dado que no se pueden formular leyes causales para los *sistemas sociales*, tampoco es posible derivar una tecnología objetivamente correcta. Los planes causales<sup>19</sup> por los que los implicados se orientan en relación a sí mismos y en rela-

<sup>18</sup> Habermas ilustra a partir del modelo de la *acción estratégica*, como un sujeto que 'concibe un fin', *causa* un efecto sobre otro sujeto valiéndose de medios eficaces (influencia; efectos perlocucionarios del lenguaje) para conseguir su objetivo. Al mismo tiempo, está usando la acción del otro sujeto (objetualizado e instrumentalizado) como un medio para el logro de sus propios fines egocéntricos. Así plantea la acción teleológica-instrumental llevada al terreno de la interacción humana.

<sup>19</sup> Simplificaciones que se construyen en base a estereotipos individuales. Se formulan para operar en la complejidad que se ha manifestado como inmanejable. "Únicamente hay reducciones de la complejidad que se aplican de forma operativa, planes causales reducidos, en realidad 'falsos', por los que los implicados se orientan en relación a sí mismos y en relación a los otros implicados" (LUHMANN, 1996:74).

ción a los otros implicados, constituyen la única base de toda tecnología posible: *tecnología de sustitución* de tecnología.

#### RACIONALIDAD (como esquema fin/medio)

Desde la concepción moderna de tecnología, se plantearía la racionalidad del comportamiento del profesor de la siguiente manera: "¿qué objetivos *persigue el profesor en sus alumnos* (¿o: *con sus alumnos?*), y qué recursos *son adecuados para ello?*" (LUHMANN, 1996:85).

La complejidad del *sistema de interacción enseñanza* no permite al profesor contar con los presupuestos fácticos de una actuación segura. Sólo puede utilizar planes causales relativos a la situación y orientarse por *factores variables* (por acontecimientos). La tecnología adecuada para estas situaciones es aquella que tiene que operar y tomar sus decisiones atendiendo a un objeto que también reacciona.

Así, la intervención de un alumno, que es un *hecho* a la vez personal y público-social- para la clase, y con el que la clase puede conectar, debe resultar útil para la clase. La intervención imprevisible de un alumno (elemento "azar") debe ser tratada tecnológicamente, a fines de poder generalizar temporal, objetiva y socialmente el alcance de este hecho (alcanzar un significado duradero; ser relevante en otros sentidos; que interese también a otras personas).

Ésta es una tecnología que conecta con *elementos casuales*, y lo que pudo aparecer bajo la forma de una ocurrencia o una vaga asociación puede ser retrabajado como la solución a un problema. La intervención del alumno aparece como la causa de ese proceso.

Entonces, una pedagogía que permita el tratamiento de los temas con calidad pedagógica será aquella que actúe mediante la estimulación de la actividad imprevisible de los alumnos. Tratar con objetos autorreferenciales, y con una dependencia de la situación que se da concretamente, no excluye la tecnificación de una *conducta racionalmente conectada*.

Un 'programa de objetivos'<sup>20</sup> siempre se formula en base a la preocupación de que determinados contenidos (de una materia) sean receptados y se asimilen. La tecnología pedagógica, tal cual se viene planteando, consistiría en un programa condicional (*si/entonces...*), que sólo puede intervenir cuando se dan las constelaciones adecuadas a la acción educativa, no pudiendo controlar totalmente el desarrollo de una clase.

Las constelaciones adecuadas son más probables en ambientes en los que los educandos tienen mayores posibilidades de actuación, dando mayores oportunidades de conectar con ellas a los educadores.

La tecnología de la educación debe permitir el reconocimiento de las situaciones *educógenas*, y capacitar al profesor para percibir las oportunidades y saber desarrollarlas al máximo de sus posibilidades. Para esto, a partir de un proceso de interpretación de la situación y conductas alternativas, el profesor decide un curso de acción y mide por el éxito si funciona o no (proceso de aprendizaje del profesor).

#### AUTORREFERENCIA o SOCIALIDAD (posibilidad de incluir la autorreferencia de los sujetos implicados)

La reformulación luhmanniana de *causalidad* y de *racionalidad* ha tenido a la problemática de la autorreferencialidad

<sup>20</sup> Que nos imaginamos puede incorporar los objetivos actitudinales y los procedimentales.

como punto de partida. El objetivo educativo de la *evolución de la autorreferencia*, en tanto que desarrollo de la *capacidad de vivir y actuar en concordancia con uno mismo*, queda, en principio, para él sepultado, cuando: a) toda estrategia, b) toda planificación de clases y c) toda ejecución de lo planificado, choca con el problema de las múltiples referencias del sistema (las de todos los implicados que interactúan en torno del *sistema aula*).

Un análisis socioestructural de la complejidad de los sistemas de interacción de la clase, y de los límites de la capacidad de percepción y actuación que se dan en ellos, reemplaza, para Luhmann, el lugar de la pedagogía *persona-a-persona*. Cuestiona las posiciones de la pedagogía humanista, porque al sustituir la teoría "*por palabras de hermosas resonancias, como espontaneidad, libertad, praxis, formación humana, llegó a optar en contra de la tecnología*" (LUHMANN, 1996:65).

Si la autorreferencia de todos los involucrados es imposible de ser abarcada desde el único punto de vista del profesor, máxime cuando él está activamente involucrado en el sistema, no pudiendo controlar efectos, entonces:

- La educación para la libertad, ¿ha de quedar en manos del *caos subconsciente* del aula?
- Cuando Friedrich Thiemann rechaza las pretensiones de la Tecnología Educativa en su reciente retorno a la antigua concepción de la tecnología de subsunción, y reclama apostar por la emancipación, por la liberación del pensamiento, dado que ahí estaría la *relevancia pedagógica* de la educación, ¿significa necesariamente renunciar a toda forma de tecnología?

Ante interrogantes como estos, Luhmann desarrolla su original enfoque, que exhibimos para considerarlo a partir de reflexiones de inspiración habermasiana.

### III. El test a la respuesta de Luhmann

Él intenta responder a: ¿cómo es posible la educación, (especialmente: en las aulas)?

- Su desarrollo es un intento de bosquejar un modelo de comportamiento racional para el profesor ligado a una forma de *tecnología "blanda"* que opera conectando con elementos casuales, y apartándose del modelo de la tecnología de subsunción.

La relación profesor-alumno se analiza a partir de considerarlos bajo el modelo de "máquinas no triviales", ya que no siempre reaccionan *-output-* de la misma manera, frente a un mismo estímulo *-input-*. De ahí la imposibilidad de orientarse hacia los outputs deseados seleccionando los inputs adecuados o eficaces. El profesor no puede saber en quién desencadena *-directa o indirectamente-* tales o cuales efectos.

Se abandona la pretensión de establecer leyes causales objetivas para el análisis de la interacción humana, y se las reemplaza por *planes causales (cognitive map)*, según los cuales se orientan los distintos actores en su relación con los otros.

Nos preguntamos si la alternativa de influir<sup>21</sup> para lograr un cambio en el *plan causal* del otro, aparecerá también, como posibilidad, formando parte de la *técnica* para reorientar la situación de enseñanza-aprendizaje.

<sup>21</sup> Con lo cual se incursiona en una acción *estratégica*, que distorsiona la relación *sujeto-sujeto*, trocándola en relación *sujeto-objeto* (sujeto objetualizado).

- Luhmann, para analizar a las organizaciones cuya función es el cambio de personas (*people processing organizations*), y que asumiendo la responsabilidad de su conducta correcta, eficaz y exitosa no cuentan con la tecnología que les garantice alcanzar su cometido, tomó la relación entre *causalidad, racionalidad y autorreferencia* como un problema de combinación muy especial, que determina, para la pedagogía, las posibilidades de alcanzar el estatus de ciencia que versa sobre la actuación racional del profesor que dirige la enseñanza, y se empeña en la búsqueda de criterios para una tecnología del comportamiento del profesor. "*Para Dreeben, el problema de la tecnología es especialmente insoluble porque se dan al mismo tiempo referencias sistemáticas psíquicas y sociales, que se influyen recíprocamente*" (LUHMANN, 1996:68).

En nuestro criterio, el problema de las múltiples autorreferencias implicadas en el sistema de interacción aula se lo puede resolver desde la *teoría de la intersubjetividad* y apelando a las *condiciones intersubjetivas del entendimiento posible*. Los sujetos que comparten un mismo *mundo de la vida*, mediante ofertas ilocucionarias intercambian *sentidos y significados* con vistas a consensuar una interpretación en común. Los acuerdos no sólo refieren a hechos sino también a intenciones y marco normativo, que ingresa en el horizonte de los actores en directa relación a la situación de acción y al tema de que se trate. Así, la socialidad se desarrolla y el grupo se constituye en base a la interacción comunicativa que logra aunar sin violencias.

- Luhmann, recurriendo a Robert Dreeben, plantea que "*la estructura formal de la situación educativa en la clase, educa más; y los alumnos en el aula se socializan para las exigencias de la vida, en el moderno sistema social que el profesor les intenta inculcar*" (LUHMANN, 1996:68).

Si la organización social de la escuela y las rutinas escolares educan, ¿qué aprenden de ellas los alumnos?

Valiéndonos de esta estrategia para focalizar los efectos educativos de la situación educativa, y deslizado el interés hacia el paradigma del lenguaje, proponemos una respuesta: Para la teoría de la acción comunicativa, que en sí misma puede ser considerada una propuesta pedagógica, profesores y alumnos están en condiciones de realizar un aprendizaje conjunto, a partir de sus prácticas materiales, respecto a la *forma de construir el conocimiento*, respetando las reglas inscriptas ya siempre en el *habla y la interacción humanas*.

Diversas "retóricas" o conjuntos de explicaciones, puestas en conflicto, y necesitadas de justificación porque no existe un lugar de privilegio desde el cual poder sustentar *la verdad* de una visión del mundo, sólo a través del procedimiento de la discusión racional da la posibilidad a los sujetos de producir *sentido intersubjetivamente válido*. El procedimiento es el que inviste validez al conocimiento que redundará en orientaciones para la práctica, y para la vida, confirmando las identidades personales a través del mutuo reconocimiento entre los actores que interactúan en cada situación, y coordinándose para resolver un problema.

Por el contrario, cuando se efectúa la asignación autoritaria de "la verdad" a un discurso como si existieran saberes mejores que otros, tanto por su pretensión de *científicos* cuando se recurre a la estructura de ese conocimiento, o porque quedarían legitimados desde su *utilidad instrumental* ("traen el *progreso material* de la sociedad"), se reproduce en las aulas la lógica social dominante que es coincidente con la de la organización de la producción en tanto que economía de tipo capitalista.

Como alternativa, en el *habla humana enderezada al entendimiento*, se combina

la 'función cognitiva del lenguaje' -validez de los enunciados y proposiciones-, con la 'función comunicativa del lenguaje' -poder arribar a un entendimiento (Cfr. HABERMAS, 1989:479 y sgts.).

El *saber válido* (conocimiento "tenido por verdadero") es, al mismo tiempo, el producto de una construcción democrática si se incorporan las visiones críticas para reconstruir la realidad desde la diversidad de mensajes que aportan los distintos grupos de la sociedad, sin excluir a los de los no privilegiados y no dominantes.

Como sedimento del proceso queda un aprendizaje de cómo vincularnos con los otros en medio de una relación de mutuo respeto. La *reciprocidad* se convierte en una premisa ética que se puede justificar porque ella misma emerge del propio proceso de la comunicación.

El problema de una *última fundamentación* de la moralidad<sup>22</sup> queda resuelto desde el mismo momento que los hombres ingresan en un proceso de discusión, y remite a la racionalidad inscrita en la acción comunicativa. "Una forma especial de comunicación, el discurso argumentativo, contiene el a priori racional de fundamentación para el principio de la ética". "La 'ética del discurso' (...) incluye el reconocimiento de un principio criteriológico de la ética" (APEL, 1991:147 y 151). "Mediante el discurso reflexivo-argumentativo descubre, en el propio discurso, un a priori irrebalsable para todo pensamiento filosófico." "Una transformación pragmático-trascendental de la filosofía trascendental, puede conseguir la fundamentación última de la ética (...)

sustituyendo el a priori del 'Yo pienso' por el a priori del 'Yo argumento'" (APEL, 1991:154).<sup>23</sup>

### ¿Qué resulta del modelo luhmanniano de análisis sistémico?

No hay *intencionalidad* al margen de la dinamicidad propia de un sistema. Todo se autorregula (se gobierna) merced a un código y unos programas que garantizan su autorreproducción. Cada sistema se constituye por deslinde con su entorno y otros sistemas. La educación se independiza como un subsistema de la sociedad, diferenciándose mediante *la intención de educar*.<sup>24</sup> "Al establecer que algo ocurre con fines educativos, se limitan las operaciones sensatamente conectables. Ni la naturaleza ni la esencia de la educación, ni una ley normativa ni el valor cultural como pueda ser la formación producen lo que ocurre a nivel operativo. Más bien el sistema se engendra a sí mismo por medio de un proceso de *autovinculación*, de *obligación de proseguir o reconstruir lo iniciado*" (LUHMANN, 1996:147).

A juicio de Joan-Carles Mélich, "el antihumanismo de Luhmann resulta, a la postre, un nuevo humanismo, un humanismo renovado. No se ataca al ser humano, sino que se le sitúa en su justo lugar". Pero, ¿cuál es ese lugar?: "Para Luhmann el hombre no forma parte de la sociedad" (MÉLICH en LUHMANN, 1996:23 y 14). No ocupa "el centro" del sistema sino que forma parte de su entorno; no "guía" al sistema sino que resulta acoplado a él.

<sup>22</sup> Ya no se puede justificar, como racionales, a normas morales "en sí" -por su contenido-.

<sup>23</sup> De esta manera K.O. Apel precisa el principio de la *ética discursiva*.

<sup>24</sup> "El sistema educativo se diferencia de los otros sistemas por 'la intención de educar' (intención que marca la autorreferencia del sistema). Se reconoce como intención, en la resistencia de las personas (en las dificultades del aprendizaje)" (LUHMANN, 1996:158). Dado que este planteo no conecta a la educación con la dinámica más global de transformación social, se hace necesaria la presentación de un trayecto de racionalización con un significado diferente.

### El límite de la formulación luhmaniana para la pedagogía

Si desde su teoría se acertara a responder "cómo es posible la educación", ¿se podrían plantear, simultáneamente y de manera satisfactoria, *los fines* de la misma?

Todo *universo sociocultural* para reproducirse a sí mismo en el tiempo debe apropiarse de la naturaleza interna de los hombres a través de procesos de socialización y educación que los doten de las capacidades para interactuar y participar de una vida en común, conectando sus propias vidas individuales con las formas de vida colectivas vigentes.<sup>25</sup> Y también, imprescindiblemente, debe darse una forma de autogobierno para regular las relaciones entre los hombres. ¿Pueden los individuos atribuir intención a sus acciones para que estas queden *provistas de sentido*? ¿Pueden revisar y criticar libremente esos sentidos para ganar en grados de autonomía? ¿Resulta pues indiferente cómo se eduquen, aprendan a convivir, tomen conciencia del lugar que ocupan en la sociedad, los sujetos que potencialmente cuentan con la capacidad para modificarla?

Sin pretender determinar un lugar de privilegio, ni un centro desde el cual poder definir el *valor supremo*, el '*Bien*' de la educación, ¿no son los acuerdos comunicativos alcanzados desde el modelo de *racionalidad procedimental* que postula Habermas, una vía para decidir (*acordar*) sobre fines y valores?

Los fines, que son cuestiones prácticas históricamente planteadas, surgen des-

de un horizonte –que hay que hacerlo explícito– de necesidades y de interpretaciones históricamente determinadas de esas necesidades, es decir, por sistemas de valores. Los fines son pues definiciones culturales, que se clarifican apelando al sentido. La escuela, como *espacio público democrático* se constituirá en tal siempre que se aborde el problema de los fines en tanto que consenso racional de los ciudadanos, que asumen el control práctico de sus destinos.

Cuando nos preguntemos cuál es el modelo pedagógico que debe servir de guía a la práctica de los educadores, no deberíamos perder de vista para qué tipo de sociedad queremos educar.

La racionalización comunicativa, que se opera siguiendo el modelo de acción comunicativa, puede así resultar apta para conciliar *forma* (metodología) y *contenido* (fines) de la educación, planteando el nexo como una relación que pone la atención simultáneamente en el hombre (capaz de dar cuenta de sus actos)<sup>26</sup> y en la sociedad (realidad preestructurada simbólicamente, generada y transformada mediante un procedimiento que da cumplimiento a las premisas de la ética posconvencional de la responsabilidad).

De aquellos pilares fundamentales de la educación que definió Jacques Delors, y para *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir*, el programa inmanente a la acción comunicativa aparece como una referencia ineludible, que si es explorado permitirá desarrollar algunas alternativas a las posiciones tecnocráticas, asociadas y subordinadas a la tecnocultura

<sup>25</sup> Para Habermas, las tareas de reproducción de la sociedad siempre están determinadas por la autocomprensión normativa de sujetos comunicativamente socializados, debido a que en los contextos de vida humana en modo alguno se encuentran funciones vitales en cuanto tales.

<sup>26</sup> "...de lo que hoy se trata, por vez primera en la historia del hombre, es de asumir la responsabilidad solidaria por las consecuencias y subconsecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres y de organizar esa responsabilidad como praxis colectiva" (APEL, 1991:148).

cuya difusión coincide con el ascenso del tecnoliberalismo durante la década de los ochenta, en el siglo pasado.

### Conclusiones

Se perfila una Teoría Crítica de la sociedad al señalar las consecuencias del proceso de racionalización operado en ella en base al modelo de la racionalidad instrumental, y por el que el hombre termina objetuallizado e instrumentalizado para el logro de unos fines que ya no define ni decide. En el límite de estas tendencias, se constituyen subsistemas orientados racional-finalmente que se autoproducen y autorregulan merced a una lógica funcional propia.

Para la Teoría Crítica, la sociedad debe ser vista bajo la perspectiva de su modificabilidad.

No sólo es importante conocer lo que existe, sino también lo que sería posible bajo las condiciones técnicas y culturales existentes, y que es violentamente reprimido.<sup>27</sup> Dicha teoría es crítica también en la medida en que no se deja prescribir sus fines por la realidad existente, sino que confronta a ésta con las posibilidades de lo mejor que se encuentra en ella.

Habermas ha postulado que por detrás de la estructura del conocimiento científico de carácter nomológico, opera el *interés técnico* de poder derivar del modelo de regularidades en cuestión las reglas que permitan operar e intervenir eficazmente para producir un efecto deseado o esperado. La pedagogía no logra el estatus de ciencia si por tal se concibe sólo a la que se constituye mediante la posibilidad de enunciar leyes causales y realizar pronósticos. Esos requisitos de cientificidad son además un

condicionamiento determinado histórica y socialmente dentro de la matriz de racionalización que se impuso como lógica social dominante.

Para Luhmann, la educación queda orientada al objetivo de "*la evolución de la autorreferencia hacia la capacidad de vivir y actuar en concordancia con uno mismo*" (LUHMANN, 1996:71), aún cuando no se la pueda garantizar empleando tecnología.

Para Habermas, compartir intersubjetivamente un mundo de la vida conduce a la *integración social*. La educación es fuente de integración social toda vez que potencie el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e interactivas, generando estructuras de la personalidad que posibiliten la participación y la pertenencia a grupos sociales solidarios.

El mejor ambiente para la evolución de la autorreferencia será, pues, el espacio social de interacciones fundadas en el mutuo reconocimiento y en las relaciones de respeto asentadas en la postulación de la dignidad.

Una forma de vida será ética si garantiza igual dignidad para todos a través del goce de derechos. El reconocimiento del derecho de todos a gozar de todos los derechos tiene su base en que las normas surgidas de *acuerdos comunicativos* siempre determinan unos beneficios generalizables. Si de la aplicación de una norma social no se deriva la consecuencia de un beneficio que se pueda generalizar, dicha norma es entonces el producto de un acto de imposición, poder o violencia, que consagra un privilegio, y nunca el resultado de un procedimiento racional libre de coacción que culmina en un *acuerdo*.

---

<sup>27</sup> Una forma de vida no es racional si no se resuelven situaciones como las del hambre y la miseria cuando a nivel social se dispone de los recursos y medios técnicos.

Es así que la pedagogía que pretenda incorporar la consideración de las condiciones sociales de la práctica docente, debería constituirse como *filosofía práctica*<sup>28</sup> que provea el conjunto de referencias y reglas para constituir y orientar el 'saber hacer'<sup>29</sup> del profesor. En primer lugar, contemplando e incorporando la *intención* de ese hacer. Las intenciones de una acción (de *un hacer*) siempre reclaman apelar al recurso *sentido* (lingüístico) que las clarifica.

Las finalidades de una acción educativa críticamente orientada, deben formularse considerando las características de la sociedad y las del sujeto destinatario en tanto que encarnación de esa realidad social.<sup>30</sup> Y si se reconoce que nuestra sociedad está transida por toda clase de injusticias, el compromiso racional con su transformación debe quedar explicitado en la enunciación de las intenciones.

La pedagogía también debe abordar la cuestión de las reglas para construir condiciones que permitan operar de acuerdo a los estándares de la acción comunicativa y racionalidad comunicativa al momento de desarrollarse concretamente la relación *docente-alumno*, asumiendo al segundo

término como un aprendiz que también cuenta con recursos para aportar a una construcción colectiva de conocimientos significativos para el establecimiento de un *modo de vida*<sup>31</sup> en el que queden contempladas las necesarias capacidades y competencias que aseguran la realización de las tareas de reproducción simbólica y de reproducción material del *mundo de la vida* o *sociedad*, máxime cuando no se puede soslayar ya más la discusión racional respecto de los valores que definen qué tipo de forma social de vida es la que se pretende.

La formulación de ambos tipos de reglas resulta informada por la acumulación de conocimiento respecto de la realidad social en nuestros días. Y sirviéndose de la herramienta teórica habermasiana, por la clarificación del proceso de constitución de las actuales condiciones históricas que, simultáneamente, permite comprender la posibilidad de su modificación, puesto que la historia *es también la historia de un diálogo suprimido*.<sup>32</sup>

El conocimiento de los criterios del *giro pragmático-trascendental*<sup>33</sup> asociado a la obra de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel

<sup>28</sup> Pero en el marco de una forma de pensamiento *post-metafísico*. Cada norma fáctica con incidencia en la realidad podrá ser sometida a un procedimiento racional que dirima sobre su legitimidad. Ir en busca de alguna pretendida *verdad* para actuar sobre la historia, mediante un retorno a la metafísica, no es posible de justificar.

<sup>29</sup> Y al habitual *know how*, completarlo con un saber explícito acerca de "qué se hace", pero que incorpora la evaluación de las *consecuencias sociales* como dimensión de la misma actuación (*performance*).

<sup>30</sup> Es distinto que contemplar al educando como un *sistema psíquico* o "individualidad psicológica". La *intención de educar* está dirigida a personas, a cada una se la puede distinguir de otras (Cfr. LUHMANN 1996:157). Pero con estas fórmulas de Luhmann no ingresa la necesidad de re-especificar ese *educar* estudiando las formas de relaciones sociales en que se originan los estragos en la estructura de la personalidad.

<sup>31</sup> Coincidentemente, esta es la definición de cultura de Edgar Morin.

<sup>32</sup> "dialéctica que reconstruye lo suprimido rastreando las huellas históricas del diálogo suprimido" (HABERMAS, 1986:178). Tarea que, involucrando al conocimiento y al interés emancipatorio, se realiza como 'autorreflexión'.

<sup>33</sup> "Un principio procedimental formal, una metanorma, guía la fundamentación discursiva (racional) de las normas que pueden llegar a consensuarse universalmente" (APEL, 1991:168). "El problema del paso histórico a la moral posconvencional misma podría considerarse como el de la ética discursiva informada científicamente" (APEL, 1991:170).

informa respecto del modelo de comunicación que se pretende hacer realidad en las aulas y, consecuentemente, en otros espacios educativos para reafirmar el vínculo entre la comunicación y la ética.

La *autorreflexión pedagógica* permite la constitución de un conjunto de referencias que, contando con una sólida base de conocimientos suficientemente acreditados dentro de la comunidad intelectual y académica, se formula para orientar la *praxis*<sup>34</sup> del profesor.

La pedagogía reespecificada por la asunción de la Crítica quedará también confrontada a los modelos que se organizan para proveer un servicio educativo a los que demandan un tipo de preparación profesional a efectos de ser competentes y competitivos, dentro de una sociedad que hace de la competencia interindividual el principal foco de la reproducción de las subjetividades que se pliegan y quedan integradas a la *lógica del mercado*.

La Teoría Crítica enlaza con el interés emancipatorio que guía la producción del conocimiento que descubre el poder oculto tras los "automatismos" propios de los sistemas, dirigidos y autocorregidos por una "racionalidad funcionalista" ajena a la esfera de la intervención humana.

Cómo se llega a la justificación racional de los valores que permiten reorientar la vida, alude al tipo de democracia que se instituye desde ese procedimiento. Así, se prefigura un futuro posible como construcción colectiva en libertad e igualdad, ya que estas son inherentes a la racionalidad propia del *acuerdo* libre de coacciones.

Una vez ejecutada y cumplida la crítica, la admisión de la supremacía de la racionalidad instrumental se producirá sólo como necesidad de reproducción de un proyecto de dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres, que históricamente condujo a la permanente generación de prejuicios generalizados.

Las alternativas pueden sintetizarse, entonces, como la plena vigencia de la ley soberana de la ganancia económica, que determina la reproducción de todas las condiciones sociales y culturales que le otorgan la centralidad en la coordinación y regulación de todos los procesos sociales,<sup>35</sup> o la racional reorientación normativa de la sociedad detrás de la idea e ideal de la emancipación para superar todas las formas de *vida dañada* del presente.<sup>36</sup>

**Original recibido: 23-02-2006**

**Original aceptado: 04-09-2006**

<sup>34</sup> C. Castoriadis denomina *praxis* a la actividad que apunta a contribuir al desarrollo de la autonomía del sujeto. En tal sentido, la *pedagogía* y el *psicoanálisis*, son para él los casos más obvios. También la *política* que transforme a las instituciones para adecuarlas a la norma de la autonomía; que nos permita la auto-institución y el autogobierno explícito reflexivo y deliberado de la colectividad (Cfr. CASTORIADIS, 1996:118).

<sup>35</sup> El principio organizador de la sociedad capitalista, el *intercambio*, coordina las "interacciones" (que ocurren como transacciones) en el *mercado*, y en su operar posibilita la generación de la ganancia.

<sup>36</sup> Formas de vida emancipadas, libres de todo dominio y de toda represión.

I) "La razón puede captar autorreflexivamente las condiciones universales y necesarias de la posibilidad misma del conocimiento teórico, de la razón práctica, y del juicio teleológico y estético." "La autorreflexión emancipatoria depende de una reconstrucción racional dada de las condiciones universales de la razón" (de sus fundamentos normativos) (BERNSTEIN en AA.VV., 1988:31).

II) "El segundo concepto de autorreflexión es el que aspira a liberar al sujeto de la dependencia de los poderes hipostasiados" (formas ideológicas de dependencia, cristalizadas). "Este es el sentido enfático y emancipatorio de la autorreflexión" (BERNSTEIN en AA.VV., 1988:31).

## Bibliografía

- AA.VV. *Habermas y la modernidad*. Introducción de R. J. Bernstein. Cátedra, Madrid, 1988.
- APEL, Karl-Otto. *La transformación de la filosofía I*. Taurus, Madrid, 1985.
- APEL, Karl-Otto. *La transformación de la filosofía II. El a priori de la comunidad de comunicación*. Taurus, Madrid, 1985.
- APEL, Karl-Otto. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós ICE/UAV, Barcelona, 1991.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Individuo, Sociedad, Racionalidad, Historia*. Agora - Cuaderno de Estudios Políticos. Número 6 / Verano 1997. "La Copia", Buenos Aires, 1996.
- FOLLARI, Roberto A. *Posmodernidad, Filosofía y Crisis Política*. Rei-Aique, Buenos Aires, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid, 1984.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Taurus, Madrid, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*. Taurus, Madrid, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Taurus, Madrid, 1999.
- LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y Pedagogía*. Paidós, Barcelona, 1996.
- LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl Eberhard. *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Universidad de Guadalajara, México, 1993.
- MATURANA, Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Hachette/Comunicación CED, Santiago de Chile, 1990.
- MCCARTHY, Thomas. *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos, Madrid, 1987.
- WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. FCE, México, 1980.