

¿ESTA LLEGANDO AL FINAL DE SU EPOCA LA
CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACION?

KLAUS SCHALLER(*)

En 1968 apareció un escrito homenaje dedicado a Erich Weniger con el título *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche* (La pedagogía como ciencia del espíritu al final de su época). He querido ajustar el título de mi trabajo a esta formulación, y esto por razones objetivas. Vale la pena abordar brevemente esta circunstancia.

La pedagogía como ciencia del espíritu, iniciada con W. Dilthey, tuvo en los años 20 de nuestro siglo su época más influyente. Baste mencionar los nombres de H. Nohl, E. Spranger y también E. Weniger, entre otros. En los años del III Reich pasó a un segundo plano y al finalizar la segunda guerra mundial fue asumida de nuevo en las zonas de ocupación occidentales y más tarde en la República Federal de Alemania, pero sin culminar en logros de importancia decisiva. Los colaboradores de esta obra de homenaje a Weniger sintieron cierta perplejidad. Sabían muy bien como discípulos suyos el valor práctico que posee esta pedagogía. Conocían sus grandes temas que luego abordaron en el volumen colectivo. Pero la mayoría de ellos habían entrado en contacto con la teoría crítica o filosofía social crítica de la escuela de Frankfurt, ligada a los nombres de M Horkheimer, Th. Adorno y J. Habermas. Fascinados por esta teoría, y a veces comprometidos también, consecuentemente, en el campo político, les asustó sin duda el abismo que se abría entre ellos y E. Weniger, el último gran representante de la pedagogía como ciencia del espíritu, con su aprecio del Estado y su eco de la milicia nunca olvidada. Hay que recordar aquí la distinción que hizo Horkheimer entre teoría crítica y teoría tradicional, que incluiría la pedagogía como ciencia del espíritu, y aclarar la radicalidad de esta diferencia. Horkheimer lo formuló así (1937): «El mundo perceptible... es para el sujeto... de la cosmovisión tradicional, como conjunto de facticidades que está ahí y ha de ser aprehendido» (255). «Una ciencia que, con una supuesta independencia, considera la configuración de la praxis... como algo extrínseco y se conforma con la disociación entre el pensar y el obrar, ha renunciado ya a la condición humana»

(*) Universidad de Bochum. República Federal Alemana.

(292). La «teoría crítica», en cambio, «se interesa por las situaciones racionales» (254); «En la medida en que... los hechos se consideran como productos que están fundamentalmente bajo el control humano... pierden el carácter de la simple facticidad» (264s.). «De la existencia de la conducta crítica... depende hoy el futuro de la humanidad.»

Esta perplejidad de los colaboradores se expresó en sus aportaciones, que parecen a veces un penoso intento de «salvar» a Weniger: los grandes temas tradicionales, como «teoría y práctica», «responsabilidad pedagógica», «concepto de formación», «ductilidad», «didáctica», «realidad de la educación», etcétera, deben interpretarse hoy de este o el otro modo, y en realidad Weniger ya había dicho esto o al menos había apuntado en esta dirección, etc. La ciencia de la educación que sucedió a la pedagogía entendida como ciencia del espíritu y que asumió la teoría crítica, hasta llamarse «ciencia crítica de la educación», de la que algunos ilustres portavoces, como Blankertz, Klafki, Mollenhauer y Lempert (entre otros) fueron en su mayor parte colaboradores de ese volumen, ¿tocará a su fin, estará llegando al final de su época?

«Llegar al final de su época» no debe significar que una ciencia, entonces la pedagogía como ciencia del espíritu y ahora la ciencia crítica de la educación, haya concluido, que el paradigma que preside sus conocimientos se haya agotado, que su tarea investigadora haya finalizado, que su trabajo haya acabado y que sea preciso abordar nuevos problemas con nuevas estrategias de exploración. Es indudable que las ciencias entran en la etapa de su madurez. Sin embargo, «llegar al final de su época» significa aquí sólo, quizás que su tiempo ha pasado. ¿Cuándo ha pasado el tiempo de una ciencia? La respuesta es muy anodina: cuando ya no se necesita, cuando ya no sirve, cuando quizás se la teme. La respuesta es anodina porque no es científica, sino que se relaciona con los cambios y giros del discurso social y político, a menudo también del discurso económico. Esto se puede demostrar con claridad en relación con aquellos años en que se redactó ese escrito conmemorativo. Y el cambio está también implícito, quizás, en la pregunta de si el tiempo de la ciencia crítica de la educación ha pasado.

Ahora bien, lo cierto es que la pedagogía como ciencia del espíritu no se hallaba entonces en su etapa final. A pesar de las novedades que ofrecía la nueva ciencia de la educación, esa pedagogía pudo decir como el erizo del célebre cuento: Aquí estoy. Esa pedagogía ha sido asumida de nuevo por W. Loch, por ejemplo (1). Aún hay muchos elementos en ella que no han encontrado la respuesta científica (2). Su horizonte de cuestiones puede ampliarse más. Ahora bien, si se recuerda esa pedagogía con demasiada asiduidad temo que sólo pueda recuperarse de ella la discutida anexión al discursos público modificado. Todo esto podrá aplicarse a la ciencia crítica de la educación... si su tiempo ha pasado realmente, lo que aún está por ver.

(1) Cf. W. Loch (1979), Helmut Frend (1984).

(2) Wilfried Lippitz (1981) señala el concepto antropológico psicológico de Dilthey sobre el «pensamiento callado» como prototipo de la experiencia precientífica.

Con esto vuelvo definitivamente a mi tema, que abordaré en cuatro secciones:

1. La ciencia crítica de la educación más acá y más allá de Habermas.
2. La necesaria doble función de la educación en la sociedad.
3. La ampliación del horizonte de cuestiones de la ciencia crítica de la educación en sentido estricto (e.s.e.).
4. Intento sistemáticamente pedagógico de planteamiento ampliado.

1. LA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACION MAS ACA Y MAS ALLA DE HABERMAS

H. Blankertz preguntaba (p. 30) «si sólo pueden calificarse como “ciencia crítica de la educación” aquellas posiciones que siguen la teoría crítica de la filosofía social de Frankfurt, con todas sus doctrinas básicas». Mi respuesta es claramente negativa. Por otra parte, yo no establezco ninguna diferencia entre pedagogía y ciencia de la educación. No es admisible que sólo determinados sistemas pedagógicos merezcan el título de «ciencia de la educación». Esa pretensión descansa en una idea histórica de la ciencia que es siempre cuestionable y superable. Tan sólo recuerdo de paso el recelo que hoy despierta un concepto poscartesiano de ciencia, y eso es lo que se oculta detrás de la disociación entre pedagogía y ciencia de la educación. Completaré mi respuesta a la pregunta de Blankertz en estos términos: todos los conceptos de la pedagogía que implican una intención de crítica social pueden calificarse como pedagogía crítica o como ciencia crítica de la educación.

Sin embargo hace algunos años se empleaba aún el título en un sentido marcadamente exclusivo. Cuando yo calificué mis propios ensayos pedagógicos como «ciencia crítica de la educación», D. Hoffmann estimó que se trataba de «un malentendido atribuible a una interpretación deficiente de los principios de la teoría crítica» (1978, p. 83). Mis «ideas» tenían poco que ver «con los planteamientos de la teoría crítica» (p. 84). En cambio, R. Huschke-Rhein afirma aún en 1983 (p. 235 s.) que se advierte —en los mismos textos— una afinidad fundamental con la teoría crítica de la escuela de Frankfurt», que aproximaría mi «ciencia crítica de la educación» a esa teoría «a pesar de todas las diferencias». W. Keckeisen señala el mismo año que «la pretensión de ser una ciencia crítica de la educación... (unifica) unos esfuerzos científicos que a primera vista apenas pueden reducirse a un fundamento común». En cualquier caso, él queda a la espera de una «referencia positiva a la teoría crítica de la escuela de Frankfurt». Sin embargo, una ciencia crítica de la educación no necesita, prosigue, realizar «como disciplina» el programa de la teoría crítica (1983, p. 118). Según D. Rustemeyer, la ciencia crítica de la educación ha heredado «sólo fragmentariamente el debate filosófico-social en torno a una “teoría crítica de la sociedad”» y aborda «sus temas centra-

les... no como fórmulas problemáticas, sino como premisas que intenta «proyectar sobre un ámbito de objetos genuinamente pedagógico concebido vagamente, como de costumbre» (1985b, p. 98). Yo creo que, independientemente de esta conexión, debe haber y habrá ciencia crítica de la educación; debería dar cuenta tanto de la teoría crítica clásica como de sus transformaciones.

Hace aproximadamente diez años intenté las corrientes identificables entonces y distinguí: *a*) La ciencia crítica de la educación ligada al racionalismo crítico (K. Popper, H. Albert), defendida hoy por W. Brezinka (1971, 1978) y por L. Rössner (1979a, b), entre otros. Difiere de la descripción dada anteriormente, ya que renuncia a la crítica de la sociedad, siguiendo el postulado de abstención axiológica del racionalismo crítico; *b*) la pedagogía ligada al materialismo dialéctico e histórico, siguiendo a K. Marx. Se podrían incluir aquí los trabajos de H. J. Gamm (1972), pero difícilmente los de H. J. Heydom (1970, 1972). Hay que decir que no existe una pedagogía elaborada partiendo de estas premisas, y esto se aplica especialmente a la pedagogía soviética y a sus seguidores. En el fondo, no se va más allá de la «idea de una crítica radical de la educación burguesa» (Schmied-Kowarkiz, 1979). También J. Groll (1975) ofrece sólo esbozos, aunque importantes; *c*) sistemas de la ciencia de la educación que se inspiran expresamente en el «neomarxismo» de la escuela de Frankfurt; he nombrado ya a sus representantes; *d*) esquemas pedagógicos, con autores como K.-H. Schafer (1971), D. Baacke (1978) y R. Winkel (1980, 1984), entre los que me incluyo (Schaller, 1983, bibl.), y a los que se hace referencia bajo el título de «pedagogía de la comunicación» o «pedagogía comunicativa». Cabe señalar en esta corriente numerosas conexiones con la escuela de Frankfurt, aunque las discrepancias son demasiado notables para adjudicar estos conceptos a dicha escuela. Pero no todo lo que se presenta como «pedagogía comunicativa» o como «didáctica comunicativa» (Popp, 1976) pertenece a esta corriente. Si se supone que la comunicación puede reducirse a un sistema axiomático [siguiendo a Watzlawick (1974), entre otros], o se admite la utilidad de la comunicación únicamente en el plano de la tecnología de la enseñanza, se pierde el elemento crítico y el título de «ciencia crítica de la educación» aparece injustificado (Rustemeyer, 1985b, p. 97 y s.).

Hoy esta división es radicalmente insuficiente. Podemos afirmar que toda pedagogía tradicional o futura de alguna relevancia muestra y mostrará esta tendencia a la crítica de la sociedad. Me limito a citar algunos datos históricos: Cuando Kant aborda en su pedagogía la génesis de la «humanidad», es decir, de la condición humana en el género humano, orienta la educación hacia «la génesis de un estado mejor en el futuro». La pedagogía, según Kant, junto con la política, es uno de los inventos más difíciles, y su figura es objeto de discusión —Rousseau parte expresamente de una crítica a la cultura y a la sociedad—. En una sociedad cada vez más burguesa, Rousseau intenta, con una vuelta a la «naturaleza», reconstruir un verdadero ciudadano

que, según expone en su novela *Emile*, esté tan centrado en sí que no sucumba a las veleidades del entorno, un ciudadano que al final de su proceso formativo aprenda a no tomar como fundamento el «derecho positivo» de ésta o aquella constitución y a adoptar, en cambio, el «derecho político» como criterio para el restablecimiento de la sociedad. Cabe recordar al pietista A. H. Francke. Su pedagogía establece como fin supremo el honor de Dios: cuando el hombre se oriente hacia Dios, el amor de Dios a los hombres (filantropía) se hará efectivo y cobrará figura en el mundo. Sus famosas fundaciones en Halle y, entre ellas, sus instituciones pedagógicas estaban destinadas a la «mejora de la sociedad en general», según sus propias palabras. Recordemos también a J. A. Comenius: la pedagogía que elaboró en su madurez, la *Pampaecia*, es el núcleo de sus *Orientaciones generales sobre la mejora de las relaciones humanas*, en siete partes, como base y punto angular de la mejora del mundo. La obra apunta a una *panorthosia* (mejora universal) que perfila una imagen del nuevo mundo, con tres consejos mundiales en la cúspide que han de velar por la verdad, la paz y la fe.

Los autores de estas valiosas concepciones de la pedagogía parten más o menos explícitamente de su experiencia de la situación absurda de la sociedad. Su afán de contraponer a los extravíos «terrenos» una nueva educación puede derivar de diversas fuentes.

Recordemos, en fin, a Sócrates. Su educación práctica de la juventud de Atenas fue una espina clavada en el ojo de la democracia establecida, que le abrió un proceso sumario y le condenó a muerte. La educación es políticamente más eficaz o, en términos actuales, más subversiva que la acción política directa, no sólo porque la educación se dirija a la juventud para alumbrar en ella, como dice K. Mollenhauer en su *Kritische Erziehungswissenschaft*, el «potencial del cambio social», el «potencial del cambio social» (Mollenhauer, 1968, p. 67), sino también porque el educador, con sus manejos políticos, no llama la atención tan pronto como el político de acción inmediata y por eso no termina tan pronto en la horca. Oigamos lo que dice Sócrates en versión de su discípulo Platón: «... Sabéis bien, atenienses, que si yo hubiera empezado tiempo atrás a ocuparme de los asuntos del Estado hace mucho que me habrían liquidado y no podría ser útil para vosotros ni para mí mismo...» (cit. según Schaller, 1978, p. 127; cf. Fischer, 1975, 1985). La pedagogía y la política, al menos las que buscan la mejora de las relaciones en la sociedad, se proponen el mismo fin. Posiblemente tienen también las mismas raíces en lo que respecta al conocimiento de lo mejor.

La ciencia crítica de la educación en el sentido que nosotros le damos, no ha llegado al final de su época. Tampoco está acabada. Si hubiera pasado su tiempo o bien tendríamos ya el cielo en la tierra y no necesitaríamos de ella o bien deberíamos buscar cuanto antes una nueva pedagogía para poner fin a esta época que no quiere ver lo mucho que necesita mejorar. La cuestión de la ciencia crítica de la educación en sentido estricto es otro tema que abordaré en la tercera sección.

2. LA NECESARIA DOBLE FUNCION DE LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD

Nuestra opción por una ciencia crítica de la educación no significa que esta ciencia haya de ser algo espectacular o que haya de reportar mejoras espectaculares. Esa perspectiva espectacular se podrá adjudicar, quizás, a las grandes figuras del pasado que acabamos de recordar. Pero una futura ciencia de la educación presenta ya de entrada un problema central. ¿Cómo sabemos qué es lo mejor? ¿No afirma todo reformador que él posee lo mejor? ¿Cómo puede informarse la ciencia de la educación sobre qué es lo mejor? ¿Es preciso conocer el bien para poder afirmar que lo existente es peor y lo que se persigue es mejor? ¿O hay una vía por parte de la situación real, desde abajo, para informarse sobre lo mejor? Habría que renunciar aquí al bien oculto. Avancemos de lo mejor a lo mejor y confesemos que siempre hay algo mejor, porque lo mejor resulta siempre insuficiente en las nuevas situaciones; lo «mejor», en efecto, es siempre más o menos malo. Si no se quiere hablar de lo mejor, sino de lo más razonable, lo más humano, etc., no cambia la cuestión: no trascendemos nunca el comparativo. Con sistemas que prometen más, que afirman estar en posesión del bien absoluto, es preciso estar alerta, en actitud crítica. En la solución de este problema, las respuestas históricas apenas pueden servirnos de algo.

Decíamos que la ciencia crítica de la educación no puede traernos grandes sorpresas en lo concerniente a la mejora. También ella debe percatarse de que hay muchas cosas en una sociedad que vale la pena conservar. ¿Cómo va a ser inútil todo progreso en el plano de lo humano? Por eso, la educación ha de desempeñar siempre en la sociedad dos tareas contrapuestas; en términos actuales, una tarea afirmativa y otra crítica, una tarea conservadora, confirmativa, y otra, propia de la generación ascendente, que señala la necesidad de mejorar lo alcanzado y que se lanza a la acción. En esta doble misión, en esta doble función, la educación se pone al servicio de la sociedad; se espera de ella, o habría que esperar de ella, una acción fundamental y otra disfuncional, por utilizar los términos de Mollenhauer (1968, p. 22-35).

La tesis de que la educación es una función de la sociedad procede de W. Dilthey. No es, pues, una novedad, como se supone a veces. Voy a citar algunas frases de Dilthey para mostrar que él vio perfectamente esta doble función de la educación y, sobre todo, para señalar los principios en que se basa para asignar a la educación una tarea crítica. Cabe esperar de él alguna pista para la exposición sistemática posterior. «La educación es una función de la sociedad... El proceso de renovación social, en virtud del cual ingresan constantemente nuevos individuos como elementos de ella, exige que estos individuos se desarrollen hasta ser capaces de reemplazar a las personas de la generación presente... Esto se realiza por lo pronto, y hasta cierto punto indeliberadamente, mediante la anexión de los jóvenes a los adultos que tiene

lugar en la familia y en la sociedad... Pero este proceso necesita de complemento en una actividad deliberada y planificada que nosotros llamamos educación... Esta educación, en tanto que adapta a los jóvenes a las necesidades de la sociedad, es también una necesidad de ésta.»

Dilthey no expresa la función crítica con la misma claridad, pero yo estimo que se puede leer en ese sentido el siguiente pasaje: «Pero esta necesidad sólo llevaría a actividades educativas aisladas si no existiera una relación constante en la formación del menor de edad por el mayor de edad». En esta perspectiva la educación sería «el despliegue y desarrollo de una vida psíquica unitaria, individual y valiosa en sí. La educación tiene, pues, dos objetivos distintos» (Dilthey, 1961, p. 192).

Si la educación no ha de depender siempre únicamente de la sociedad establecida, como un auxiliar en la realización de sus aspiraciones cambiantes, si hay que atribuirle además esa otra función opuesta a una sociedad que sólo aspira a la conservación, ¿cuál puede ser su fundamento sólido y fiable? Dilthey —al menos en la lectura que se ha hecho de él posteriormente— se basa en la perfección de la vida psíquica. El continuo de lo humano, que debe imponerse sobre las tendencias oscilantes de la sociedad, sobre las «actividades aisladas», se basa en la perfección del alma de cada individuo y cuenta —como dice Dilthey en otro escrito— con la acción fundamentadora de la «teleología de la vida psíquica». La solución de Dilthey, que trata de construir desde el yo un mundo nuevo, sería, pues, idealista en el sentido exacto del término (3).

Esta oferta de solución suena un tanto extraña a nuestros oídos. Sólo en parte tenía razón el discípulo de Dilthey, H. Nohl, cuando lamentaba que éste asignara un lugar tan destacado al enfoque psicológico en detrimento del enfoque de las ciencias del espíritu (en Dilthey, 1963, p. 7), que no se centra en el sujeto individual, sino en el contexto histórico concreto del espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. También la «ciencia crítica de la educación» en sentido estricto hubiera rechazado este idealismo, demostrando su carácter ideológico y haciendo ver que detrás de él sólo se esconde el deseo de que todo siga igual; hubiera subrayado que el principio de la mejora de la

(3) *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888). Ulrich Herrmann (1971), siguiendo la tesis de H. H. Groothoff (p. 50), ha aclarado este malentendido unilateral del enfoque diltheyano: «Entiende por pedagogía como ciencia del espíritu una de sus tareas centrales: ayudar a los jóvenes, mediante la máxima promoción del desarrollo y de la formación de su individualidad, a conocer la historia que ellos han de dominar como historia, y a descubrir en ella la condición para el logro de una figura personal individual: la pedagogía libera para la acción histórica» (p. 173). La «fundamentación psicológica positiva de Dilthey no es un enfoque psicológico unilateralmente empírico. Una concepción más global parte del problema de la formación del hombre. Muchos malentendidos tienen su fundamento en que el propio Dilthey redujo unilateralmente «esta concepción originariamente más global de la idea y del análisis del desarrollo psíquico-espiritual y de la formación del hombre» a la «teleología de la vida psíquica». En lugar de eso «habría que considerar la teoría de la estructura adquirida como la verdadera concepción de una psicología pedagógica y de una antropología pedagógica en cuanto teoría de la formación del hombre» (p. 214 s.).

sociedad sólo puede buscarse en ella misma, en sus contradicciones materiales y no en la instancia de un sujeto independiente, perfecto y capaz de mejorar la sociedad; a este mismo sujeto habría que interpretarlo más bien en sentido social, y caracterizarlo desde el estado absurdo de la sociedad. La solución idealista sería una solución típicamente burguesa. Pero incluso el que no acepte esta argumentación se preguntará hoy si se puede confiar tanto en el ser humano como sujeto individual, si éste es tan perfecto como tendría que ser para mejorar lo establecido. No me refiero sólo a los estudios sobre socialización que han revelado tantas dependencias en la persona individual. Estos estudios suelen partir —y ésta es su limitación— de la supuesta sociedad más o menos consolidada y se trataría sólo de hacer que el individuo se adapte más o menos estrictamente a las normas de esta sociedad. Esta perspectiva, aunque sea crítica, mantiene la oposición entre el individuo y la sociedad. Pero ¿no cabe pensar que existan procesos de interacción y de entendimiento entre los seres humanos, previos al individuo y a la sociedad? ¿No cabe pensar que la individuación y la sociación sólo se realizan en este proceso fundamental de interacción y comunicación? ¿No cabe pensar que sólo se pueda concebir al individuo y a la sociedad atendiendo, no únicamente a lo que ocurre entre ellos (socialización), sino a un proceso que comprende ambas partes, un proceso de entendimiento común que realizan, en cierto modo, por «debajo» de ellos las personas concretas en situaciones vitales concretas, y que les permite su constitución como «yo» y «nosotros», como individuos y como sociedad? Este enfoque se opondría a la variante idealista de Dilthey, pero también a un tipo de solución que parte sólo de la sociedad.

3. LA AMPLIACION DEL HORIZONTE DE CUESTIONES DE LA CRITICA DE LA EDUCACION EN SENTIDO ESTRICTO

Para enjuiciar la posición de la «ciencia crítica de la educación» en sentido estricto, me serviré de dos artículos, uno de W. Keckeisen (1983) y otro de H. Brunkhorst (1983), que abren además una perspectiva sobre tareas para el futuro. Keckeisen diagnostica que la ciencia crítica de la educación ha quedado rezagada respecto a la teoría crítica perfeccionada y, quizás, superadora (recientemente también por el propio Habermas) de la posición clásica de Habermas. Tiene presente en su crítica, sobre todo, el libro de Mollenhauer *Theorien zum Erziehungsprozess* (Teorías sobre el proceso educativo) (1972). Censura, en el concepto desarrollado en este libro, un dualismo inadmisibles que detecta también en otros trabajos sobre la ciencia crítica de la educación y concluye con un juicio ponderado. Este dualismo aparece ya en la introducción al libro de Mollenhauer, donde el autor asume diversos principios sobre educación y política (Mollenhauer, 1972, p. 15). Sin duda la pedagogía y la política son actividades humanas diferentes. Pero ambas, siendo críticas, deberían perseguir la «mejora de la colectividad». Pero como

el principio de lo mejor sólo puede situarse en el individuo, en la sociedad o en un «tercero» que fundamenta a ambos como interacción y comunicación interhumana, ese dualismo que postula como principios la *acción* para la política y el *discurso* para la educación resulta problemático. Las palabras de Sócrates antes citadas ponen de relieve su correlación de principio, a pesar de su disociación fáctica. Pero Keckeisen encuentra además otro dualismo: Mollenhauer disocia los objetos pedagógicos en dos componentes básicos: la *interacción o comunicación* y el *sustrato social*. La totalidad social adquiere aquí una vida propia, pero cabe concebirse como mediatizada por los sujetos individuales. Los sujetos individuales adquieren también, en buena medida, un peso propio que —añado yo— introduce un resto de idealismo en la ciencia crítica de la educación. Sólo a consecuencia de esto último se puede comprender que Mollenhauer, siguiendo a F. Nyssen, adopte la hipótesis naturalista de que «la impotencia de los niños frente a los adultos» es un «fenómeno independiente del capitalismo», una «constante de la educación» (p. 14).

Dada la tendencia «profesional» de los pedagogos a concentrarse en los sujetos, esta disociación entre la interacción/comunicación, de un lado, y el sustrato social, de otro, significa un predominio de la interacción/comunicación en la educación para la cual se formulan las normas universales, prestando menos atención al sustrato social. Según Keckeisen, esta disociación, que quizá sobrepasa incluso las tesis centrales de Habermas, tiene funestas consecuencias para la ciencia de la educación. El proceso educativo se concibe conforme a normas ideales que se han elaborado partiendo de la «utopía pragmática universal de la comunidad de comunicación libre», y las circunstancias vitales de estamento y clase en la educación. Una educación que confunde «la emancipación con la promoción de las variables individuales de la personalidad y de la conducta o con la mediación del saber (crítico), y la convierte en el proyecto didáctico realizable en cualquier tiempo e individualmente» (Keckeisen, 1983, p. 134), no tienen nada de convincente. Esa educación pasa a ser así algo que no debería ser y que también la ciencia crítica de la educación combate enérgicamente: una tutela, como observa U. Oevermann. «La aplicación», con intención pedagógica, «del modelo científico del discurso racional a la elaboración responsable, en nombre de la ciencia, de una problemática práctica es una construcción científica tutelar de la praxis vital que olvida la dialéctica real de la estructuración del obrar práctico y, en consecuencia, es una perversión tecnocrática de la fundamentación materialista de la racionalidad científica en la racionalidad material de la praxis» (Oeverman, 1983, p. 146; cf. Waldenfels, 1985, especialmente p. 94-117).

Las anteriores reflexiones de Keckeisen y de Oevermann son sustancialmente diagnósticos. Pero aquí nos interesa la ampliación del horizonte de cuestiones de la ciencia crítica de la educación en sentido estricto. Esa ampliación se puede detectar en H. Brunkhorst. El dualismo de interacción/comunicación y sustrato social debe ser superado, y esto sólo puede significar que la vida social y la educación centrada en los sujetos están relacionadas

estrechamente entre sí, que en la totalidad de la vida social se constituyen lugares donde la individualidad/subjetividad y la socialidad coinciden. Uno de estos lugares es, según Brunkhorst, el mundo vital. Entonces la pedagogía no podrá ya congelarse unilateralmente en la vida subjetiva, que aparece como algo extraído o extraíble de la vida social, aunque no prefijado.

Brunkhorst se atiene estrictamente a la argumentación de Keckeisen que acabamos de exponer, basada en el interés por la emancipación. Este interés no debe entenderse en un sentido subjetivista y universalista. Debe analizarse «previamente en el contexto del mundo vital y no puede ligarse de modo directo al concepto de una determinada racionalidad científica, aunque sea de tipo emancipatorio... Sólo un *análisis de las relaciones entre la emancipación y el mundo vital* podría evitar una escisión a-dialéctica de las ciencias críticas de la educación en una fase ilustrada-racionalista y otra cotidiana-relativista, y corregir la mera disociación, quizá en favor de una dialéctica mediación entre la emancipación y el mundo social» (Brunkhorst, 1983, p. 74). También esta crítica afecta a determinadas partes de los trabajos de Habermas. La «racionalidad científica» —y otro tanto cabe decir de la racionalidad comunicativa en el supuesto contrafáctico del discurso libre, con su pretensión pragmática universal— «no es un sustitutivo suficiente para la moralidad sustancial del mundo vital» y para la racionalidad que le es propia (Brunkhorst, 1983, p. 85).

Estas tesis contienen toda una serie de conceptos que conviene analizar: En el contexto del mundo vital se exige el análisis «previo» del concepto de emancipación, análisis a partir del cual los sujetos asimilan ese concepto como *interés* emancipatorio. ¿Se entiende aquí el mundo vital como el «tercer elemento previo» que hemos mencionado antes? Entonces sorprende la expresión «moralidad sustancial del mundo vital» y también la observación de que es preciso contraponer a la racionalidad científica y a la racionalidad comunicativa una racionalidad propia del mundo vital. El mundo vital no es el proceso cotidiano de la vida, sino su «sustancia»: lo que lo sustenta como mundo vital, lo que hace del mero fluir de la vida un vivir en el mundo es una moralidad que les es propia. No se trata aquí, evidentemente, del mundo vital en el sentido difundido actualmente. Esa moralidad no es universal —y su racionalidad tampoco lo es—, sino que está referida al mundo vital como «sustancia». Pero habiendo muchos mundos vitales, tampoco puede haber una moralidad y racionalidad que abarque todos los mundos vitales. ¿Y qué sentido tendría hablar de racionalidades —plural de racionalidad—? ¿No se disuelve así la totalidad social en un pluralismo? Al reclamar el mundo vital para ciencia crítica de la educación, ¿no cae ésta en una gran perplejidad? La ciencia crítica de la educación exige un principio de lo mejor, de lo más racional, de lo más humano... ¿y se dan muchos de estos principios? ¿Qué criterios deben guiar la elección en la práctica pedagógica y política? Al insertar la racionalidad en el mundo vital, ¿no resulta éste universal en otro sentido: general, demasiado general y, por tanto, arbitrario? Toda racionalidad del mundo vital merece ahora aprobación. Pero la pedagogía y la polí-

tica persiguen la acción humana destinada a mejorar el mundo. ¿No resta entonces únicamente el dogmatismo, el decidirse por una de las muchas racionalidades y moralidades por puro prejuicio? ¡Y nosotros esperamos que semejante decisión sea a su vez racional! Las preguntas se suceden.

Haré referencia al menos a un intento de favorecer racionalmente a una de estas racionalidades o moralidades, para orientar la acción del hombre unívocamente hacia la mejora (Schaller, 1983, p. 693): El hecho de que hoy hablemos de muchos mundos vitales, en el sentido moderno de la expresión, tiene su explicación en la historia de la sociedad burguesa. Sin duda hubo también en una época preburguesa distintos órdenes vitales que regían la vida de los individuos: en nuestro círculo cultural hubo el orden eclesiástico-feudal. Este orden preestablecido, dentro del cual se encontraba el individuo, poseía para éste una validez incuestionada e indiscutible. Tenía que aceptarse como algo «natural». El individuo no tenía otra opción. Esto cambió en la sociedad burguesa. Uno de sus principios fundamentales fue que todo ser humano tiene derecho a conformar su vida sobre la base de su propia capacidad y trabajo, a planificar su vida con arreglo a sus efectos. Al realizar responsablemente su vida, el individuo ve que aquel orden preestablecido era precario y cuestionable, y en la praxis vital burguesa los hombres establecen su propio mundo vital y esbozan órdenes vitales que ellos estabilizan. Hoy parece que han pasado los tiempos de limitar la posibilidad de una vida autorresponsable, de igualar los diversos mundos vitales mediante la entronización de un órgano regulador supremo: la razón ordenadora del siglo XVIII, la intervención autoritaria del Estado. Nosotros debemos vivir con la pluralidad de los mundos vitales, con la pluralidad de la moralidad vital, con la racionalidad del mundo vital. El dilema, ya descrito, para la pedagogía y la política parece ser inevitable. Sólo cabe una racionalidad que *englobe* a todas las racionalidades de los mundos vitales y que, sin embargo, no sea dogmática, si se puede demostrar la existencia de ese orden fundamental para la sociedad burguesa y para su plan vital, generador de los mundos vitales en el sentido moderno del término.

(«Abarcar» o «englobar» no son términos universales, puesto que su alcance se ciñe a lo englobado.) Se ha dicho que la democratización de las relaciones vitales e incluso la conducta racional constituyen las *coordenadas* de la sociedad burguesa, los órdenes básicos que están implícitos en ella y que se expresan en la «expectativa social» (4). *En la línea de la sociedad burguesa*, la decisión en favor de una moralidad y racionalidad del mundo vital será racional y no dogmática, si esta decisión garantiza mejor que otras la democratización de las relaciones vitales y una conducta racional de los seres humanos. Volveremos más adelante sobre esto.

Para concluir esta sección me limito a indicar que Brunkhorst ha efectuado sin duda una importante ampliación del horizonte de cuestiones de la

(4) En mis trabajos anteriores sobre la pedagogía de la comunicación (1971, 1974) he partido siempre de la oposición existente entre la realidad social y la expectativa social.

ciencia crítica de la educación en sentido estricto, aunque no faltarán objeciones contra ella. Hay que hacer notar, además, que este autor, al tomar como punto de mira el mundo vital, introduce un concepto que no es familiar a la antigua teoría crítica y no ofrece una relevancia para ella. El mundo vital fue de importancia fundamental en la fenomenología de Husserl, pero la teoría crítica entendió la idea del mundo vital como ideología y, en consecuencia, lo dejó de lado. Esta abstención frente al mundo vital sólo es objeto de crítica desde hace pocos años; está revisada en parte, incluso por Habermas (Habermas, 1981; Matthiesen, 1983; Kuwitz, 1984; Gripp, 1984, especialmente p. 92 ss.; Nienhaus/Orgass, 1985).

Brunkhorst introduce también «fenomenológicamente» el mundo vital como ámbito «previo» a los sujetos y a la sociedad, a partir del cual se articulan los sujetos y la sociedad y se definen como tales; lo hace «fenomenológicamente» porque no describe este ámbito a nivel material, sino a nivel intencional: las perspectivas orientadoras del conocer y del obrar (moralidad) son la «sustancia» del mundo vital. Este ámbito posibilita el ser del sujeto. Está presente en los sujetos como fundamento de posibilidad. La intencionalidad del mundo vital actúa en los sujetos constituidos a nivel del mundo vital. El que pretenda resolver el enigma de la subjetividad, el que busque, por ejemplo, la razón fundamentante de su «interés por la emancipación», tendrá que examinar la intencionalidad actuante del mundo vital; ahí ha de analizarse «previamente» el «concepto de emancipación».

Espero no haber forzado la interpretación de Brunkhorst. Pero en favor de esta interpretación está el hecho de que la fenomenología influye desde hace tiempo y cada vez más eficazmente en las ciencias sociales.

Con esta ampliación de la ciencia crítica de la educación, ésta encuentra un camino que no está ya ligado exclusivamente al concepto de la escuela tradicional de Frankfurt y la libera del estrechamiento «en sentido estricto».

4. INTENTO SISTEMATICAMENTE PEDAGOGICO DE PLANTEAMIENTO AMPLIADO

Al emprender en esta última sección un intento pedagógico de abordar sistemáticamente las cuestiones esbozadas, debo referirme ya a la «pedagogía de la comunicación» (p.d.c.) que propuse hace varios años. No puedo exponerla aquí con amplitud. Me limitaré a tomar algunos de sus teoremas fundamentales, que pueden aclarar los problemas anteriormente planteados. La p.d.c. define la educación como una *búsqueda y facilitación de orientación humana en las acciones mediante procesos tendencialmente simétricos de interacción y comunicación social desde el horizonte de la racionalidad* (por primera vez Schaller, 1978, p. 80). La búsqueda de orientación de las acciones es su primer tema y la facilitación es un tema derivado del primero (cf. Rustemeyer, 1985a).

La búsqueda del sentido como orientación de las acciones no es algo específicamente pedagógico, sino que es indeludible para el ser humano en virtud de se ser-en-el-mundo (Schaller, 1985). Cuando los hombres se unen en una situación nueva, quizá sin salida, para ver cómo pueden seguir adelante, para estructurar razonablemente esta situación, se comprueba que todos ellos aportan ya una determinada visión de las cosas; cada individuo posee también sus opiniones. Todos tienen ya formada una idea del sentido de la realidad, un sentido frente al cual la nueva situación resulta absurda, sin sentido. Esta idea del sentido de la realidad fue fruto de la convivencia con otros seres humanos y de sus situaciones históricas; es el resultado de su historia vital y de la historia de sus experiencias dentro de un mundo común: el mundo social. Conviene precisar más este mundo social.

Los seres humanos, como seres corpóreos, conviven con otros seres corpóreos en grupos sociales; los niños conviven en la familia, en la guardería, en el asilo, en el grupo, etc. La simple convivencia, el trato mutuo obligado, exige ya la solución de ciertos problemas que afectan a estos seres, no sólo intelectualmente, sino a todos los niveles. La convivencia (interacción) da lugar a la estructuración, genera un sentido y por eso es siempre, entre seres humanos, comunicación. Puede ocurrir que esa textura social donde ingresa un nuevo ser humano posea ya su orden vital que permite el trato mutuo, en el cual se iniciará ese nuevo ser humano; pero su entrada puede exigir un reordenamiento de la estructura de sentido. Puede ocurrir que no exista aún una orientación común de la convivencia. Entonces los problemas vitales concretos reclaman de este grupo social la implantación de ese orden de sentido. Tal orientación de sentido se efectúa ya a nivel preconsciente, prerreflexivo.

También en las formaciones más complejas, plenamente conscientes, seguimos viviendo como seres corpóreos; por eso la búsqueda de sentido preconsciente (prerreflexiva) subsiste en la interacción reflexiva de los seres humanos. La interacción de los seres humanos, a nivel prerreflexivo o reflexivo, es siempre comunicación: producción de sentido social. Los distintos sujetos son, en cierto modo, elementos de este «paisaje» de sentido social vivido en el contexto social y articulado interactivamente. Los sujetos se articulan como sujetos, como «yo» y como «yo mismo», en este paisaje de sentido que los engloba y sustenta, junto con los otros y con su comunidad. El sentido está siempre ligado a la interacción humana. En él se hace presente la situación real con todo su peso material (económico, político, social). No hay un sentido puro. No hay un sentido del mundo, sino sólo el sentido de este mundo. Los sujetos no pueden distanciarse de este paisaje de sentido social que los fundamenta. No captarán plenamente tal paisaje en su conciencia reflexiva. Pero las zonas de este paisaje de sentido no iluminadas reflexivamente forman también parte del «sí mismo» de los sujetos; puede haber situaciones en las que el yo reflexivo no acierte a orientarse, y estas partes oscuras del «sí mismo» pueden salir a la luz o pueden descubrirse en el proceso de comunicación.

Este proceso de interacción humana es algo previo a los sujetos, aunque no siempre temporalmente; y los sujetos en cuanto «yoes» reflexivos tampoco derivan de él, sino que son originarios. El proceso de interacción se sitúa metafóricamente «debajo de» los sujetos, y yo lo llamo inter-subjetividad. Junto a él se da también, sin duda, la interacción «entre» sujetos ya articulados. Este tipo de proceso lo llamo intersubjetividad. Aquí se trata de la mediación de un sentido ya existente. Pero este sentido puede trastocar la estructura sustentadora de los sujetos, hasta producir —para seguir con el símil— destrucciones tectónicas en el paisaje del sentido social y retrotraer la intersubjetividad a la inter-subjetividad. Entonces la textura de sentido se mueve, los sujetos de articularse de nuevo, y esto tiene como consecuencia inmediata una nueva articulación de la estructura social subyacente. En la inter-subjetividad quedan cuestionados o disponibles, no sólo los sujetos sino también sus relaciones sociales.

He llamado antes *coordenadas* a estas estructuras de sentido que sustentan cada textura social concreta y sus sujetos. Son de importancia primordial para el comportamiento del grupo social. Introducen el sentido en la orientación de las acciones en cuanto que determinan la modalidad de nuestra *experiencia* de lo nuevo, de lo imprevisto, y sitúan nuestras *expectativas* sobre una vida dotada de sentido. Sólo de ese modo, actuando en la experiencia y en la expectativa de modo intencional, pero inespecífico, se pueden observar las coordenadas. Las lecciones corporales, por ejemplo, causan dolores a todo ser vivo; pero el modo de sentir el dolor, como un dolor o quizás como un suceso que confirma la conducta proyectada —como ocurría con los flagelantes en la Edad Media—, depende de las expectativas que la textura social y sus sujetos ponen en la vida y éstos a su vez se orientan por esas coordenadas. Lo que no responde a estas expectativas se considera como malo; lo que responde a ellas se califica de bueno. En la experiencia y en la expectativa, las coordenadas hacen relacionar las nuevas situaciones y acontecimientos con la forma de sentido de la conducta proyectada por nosotros bajo su guía.

Y ahora es preciso hacer algo para seguir viviendo: rechazar lo penoso (o quizá aceptarlo), acoger lo mejor (o quizá desconfiar de ello). Las coordenadas no pueden ya decirnos lo que hay que hacer ante un problema vital concreto. Esto deben abordarlo (comunicación) las personas afectadas por el problema en el proceso de realización de la inter-subjetividad (interacción) sobre la base de las expectativas vitales ofrecidas por las coordenadas (*racionalmente*). Como se trata de seguir viviendo y no sólo de sobrevivir, es muy posible que se acepte el sufrimiento y algo que se sitúa más allá de las expectativas; la consecuencia, las sociedades y los sujetos tendrán que cambiar (rearticularse) con mirar a lo que han aceptado como lo mejor para su vida, aunque se experimente como negativo en el horizonte inmediato de las expectativas.

Las coordenadas sólo son relevantes para nuestra acción cuando se licúan, por decirlo así, ante una situación vital no esperada, en el proceso de interac-

ción y comunicación inter-subjetiva, cuando se «reformulan» en *coordenantes*. Los coordenantes no son previos a los sujetos históricos concretos, como las coordenadas manejadas por la sociedad en su historia de interacción y de comunicación; deben activarse, deben constituirse y aplicarse aquí y ahora al proceso (generador de sentido) de la interacción y de la comunicación en la inter-subjetividad, para seguir avanzando sobre la base de su proyecto vital coordinado. De este modo se progresa desde el sentido hacia la orientación de las acciones. Entonces los coordenantes pueden derivar, con la realización vital ulterior, en coordenadas; y en las nuevas situaciones, los seres humanos tienen que reformar de nuevo las coordenadas en coordenantes. La palabra «Coordenada» deriva, como se sabe, de *coordinatus*, participio perfecto pasivo, mientras que «coordenantes» deriva del participio presente activo: esto puedo aclarar su uso terminológico. «Las reglas generales... no pueden generar ni dirigir empresas concretas. En todo caso sirve como correctivo; vienen a ser el «tribunal de la razón» (Waldenfels, 1985, p. 91).

En la medida en que la interacción y la comunicación se efectúan con el fin de orientar las acciones a nivel inter-subjetivo sobre la base de la conducta proyectada por las coordenadas, la interacción y la comunicación se realizan «en el horizonte de la racionalidad». Los coordenantes que orientan la acción, y que aquí se reelaboran, son el elemento racional para la textura social en esta situación. Los coordenantes guían la acción hacia lo que es mejor, hacia lo que debe hacerse para seguir viviendo. Esto puede confirmar la conducta anterior, pero también puede obligar a la rearticulación, al cambio, a la mejora de la textura social.

La realización de la inter-subjetividad presupone, para expresarlo como M. Buber, «la presencia plena de la realidad» (cf. Schaller, 1985). El «inter» que sustenta a los sujetos, la realidad, la plena concreción de la textura social, deben estar presentes en ellos. Esto significa que la inter-subjetividad no se logra si los sujetos sólo acceden al proceso en la forma de reflexión individual y privada sobre este contexto social, si no advierten que sus intereses, inclinaciones, deseos, esperanza, etc., sólo son la articulación individual de la totalidad social que subyace en ellos y en los otros. En la realización de la inter-subjetividad deben intervenir también las partes oscuras, prerreflexivas, de los sujetos conscientes de sí mismos, que aportan la inagotable riqueza de sentido de la realización vital social. Para dar expansión a esta exigencia en el plano de realización de la inter-subjetividad, la ya citada definición de la educación habla de «interacción y comunicación tendencialmente simétrica».

Nuestro análisis se ha referido a todos los elementos de esa definición de la educación, salvo el adjetivo «humano» añadido, no por azar, al término «orientación de las acciones». Las exposiciones de esta sección han replanteado el problema de plural en la racionalidad del mundo vital y en la moralidad del mundo vital. La pedagogía y la política no pueden basarse en el supuesto relativista de que hay que aprobar la racionalidad y la moralidad de

cualquier textura social. La pedagogía y la política deben optar..., pero racionalmente, humanamente.

Además de lo ya dicho, hay que recordar la relación existente entre las coordenadas y los coordenantes. Los coordenantes, que ofrecen una orientación racional de las acciones reelaboradas en una situación concreta, no son arbitrarios, particulares, sino que están referidos a las coordenadas que sustentan la textura social como orden fundamental de su comportamiento vital. En ellos encuentran las coordenadas un apoyo que va más allá de la situación y de los sujetos implicados en ella. Los coordenantes están *referidos* a las coordenadas aunque la reformulación expresada en ellos exija el cambio de las coordenadas o incluso su abolición. Ahora bien, no hay que construir, por ejemplo, una jerarquía de la textura social, en busca de las coordenadas supremas a las que hayan de referirse en última instancia todos los coordenantes como tales. Esto presupone la premisa de un esquema ordenador absoluto, situado fuera del proceso de la inter-subjetividad, en contextos sociales que nosotros no podemos ofrecer con arreglo a la argumentación expuesta. No es posible ordenar jerárquicamente los mundos vitales ni dirigirlos teleológicamente. Sólo hay «puntos de intersección en la red del mundo... sin ningún punto central que aclare el resto» (Waldenfels, 1985, p. 27, 73).

Las coordenadas, como hemos visto, sólo pueden detectarse en la modalidad de las experiencias y en la dirección de las expectativas de los seres humanos; no se pueden descubrir en una ley fundamental. Por eso tendríamos que partir de las experiencias hechas en la historia de la humanidad y de las expectativas correspondientes. Y yo estimo que la humanidad en su historia, en su enfrentamiento (generador de sentido) con el entorno social y el medio ambiente, ideó órdenes que han adquirido un carácter casi antropológico. Si no se respetan ciertas fronteras, los seres humanos no sólo no pueden vivir de un determinado modo, sino que no pueden vivir en absoluto como seres humanos; tal es nuestra impresión actual. Yo no me atrevo a especificar esas fronteras. Pero las coordenadas de la sociedad burguesa: democratización de las relaciones vitales y comportamiento racional, se hallan quizá en sus proximidades. Lo que humaniza la orientación racional de las acciones es su referencia a estas coordenadas en nuestro contexto histórico. Su examen y su revisión, en caso necesario. En ese criterio habría que buscar también el principio de la mejora, que es tan importante para la ciencia crítica de la educación. Las orientaciones de las acciones son, pues, humanas (y así deben ser las que se buscan y facilitan en la educación, con arreglo a nuestra definición) cuando reajustan la pretensión abstracta de democratización de las relaciones vitales y el comportamiento racional y los reformulan para cada situación vital. Yo no conozco nada más útil para la pedagogía y la política, para hacer razonable y humana su opción en favor de esta o aquella racionalidad. Nuestra argumentación está influida por ciertas reflexiones que se han hecho en la didáctica de la historia moderna (Rüsen, 1983, p. 48 ss.). En la «historia genérica» de la humanidad se han elabo-

rado ciertas condiciones que deben darse en el plano *material* o deben crearse en el plano político, si los seres humanos han de poder vivir hoy como tales. Pero esto hay que quererlo. La aceptación de estas coordenadas supone un resto —inevitable— de dogmatismo en la p.d.c.

Nuestras reflexiones sistemáticas han tocado los problemas planteados en las secciones anteriores y les han dado, de algún modo, una respuesta (5).

No hemos hablado en esta sección sobre la escuela, el profesor y el alumno, el educador y el educando, etc. Pero hemos hablado constantemente de educación. Esa realización de la inter-subjetividad en la figura de la interacción y la comunicación racional es su principio, su fundamento. En ella debe orientarse la educación, si ésta ha de lograrse en el ámbito de la educación organizada. De ese modo, la orientación racional de las acciones no se produce sólo en la educación organizada, sino siempre que los hombres viven en el mundo y tienen que aplicarse, por tanto, a la realización de la inter-subjetividad. La educación organizada se ha «desprendido» de esta educación universal» «intencionalmente», si puedo citar una vez más a M. Buber (1956, p. 23). Y su intención es insertar en los procesos de orientación racional de las acciones, tal como quedan descritos, las normas básicas de la condición del hombre y de su comportamiento elaboradas por la humanidad como criterios para humanizarlos. Pero esto es motivo suficiente, con vistas a la mejora de nuestras relaciones vitales, para organizar la educación y hacerse educador.

Si ustedes esperan una breve respuesta a la pregunta sobre si la ciencia crítica de la educación está terminando su época digo de nuevo: «No».

(5) Cf. mi libro: *Padagogischer Kommunikation. Annäherungen. Erprobungen*. St. Augustin, 1987.

BIBLIOGRAFIA

- BAACKE, D.: *Vom Nutzen und Nachteil der "kommunikativen Didaktik" für die Planung und Durchführung von Unterricht*. Düsseldorf, 1978.
- BLANKERTZ, H.: «Krusche Erziehungswissenschaft». En K. Schaller (ed.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*, Bochum, 1979, pp. 28-45.
- BREZINKA, W.: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 1971.
— *Metatheorie der Erziehung*. München/Basel, 1978.
- BRUNKHORST, H.: «Kritische Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie», en *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungspsychologie*, 1983, pp. 73-89.
- BUBER, M.: *Reden über Erziehung*. Heidelberg, 1956.
- DILTHEY, W.: *Gesammelte Schriften*, vol. IX, Stuttgart, 1961. («Grundlinien eines Systems der Pädagogik»).
- *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, Weinheim, 1963.
- FEND, H.: «Von der Göttinger Schule zur Frankfurter Schule in der Pädagogik», en *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt/M., 1984, pp. 68 y ss.
- FISCHER, W.: En G. Stein (ed.): *Geschichte, Politik, Pädagogik, Aspekte menschlicher Verantwortung*. Ratingen/Kastellaun, 1975, pp. 55-73.
— «Über die Apolithe des Sokrates», en *Emendatio rerum humanarum - Erziehung für eine demokratische Gesellschaft*. Festschrift F. K. Schaller (ed. v. F. Baumgart, K. Meyer-Drawe, B. Zymek). Frankfurt, Bern, New York, 1985, pp. 133-147.
- GAMM, H. J.: *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik*. München, 1972.
- GRIPP, H.: *Jürgen Habermas: Und es gibt sie doch - Zur kommunikationstheoretischen Begründung von Vernunft bei Jürgen Habermas*. Paderborn/München/Wien/Zürich, 1984.
- GRÖLL, Johannes: *Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß*. Frankfurt/M., 1975.
- HABERMAS im Gespräch mit A. HONNETH, E. KNÖDLER-BUNTE und A. WIDMANN, en *Asthetik und Kommunikation*, 12, 1981, pp. 126-155.
— *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt, 1983.
- HERRMANN, U.: *Die Pädagogik Wilhelm Diltheys*. Göttingen, 1971.
- HEYDORN, H. J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/M., 1970.
— *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M., 1972.
- HOFFMANN, D.: *Kritische Erziehungswissenschaft*. Berlin, Köln, Mainz, 1978.
- HORKHEIMER, M.: «Traditionelle und kritische Theorie», en *Zeitschrift für Sozialforschung*, VI, 1937, pp. 245-294.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: «Die halbierte Humanität», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, pp. 235-253.
- KECKEISEN, W.: «Kritische Erziehungswissenschaft», en *Enzyklopadie Erziehungswissenschaft*, vol. I, Stuttgart, 1983, pp. 117-137.
- KIWITZ, K.P.: *Lebenswelt und Lebenskunt. Perspektiven einer Kritischen Theorie des sozialen Lebens*. Phil. Diss. Bochum, 1984. (Erscheint in «Übergänge», München.)

- LIPPITZ, W.: «Ansätze eines Begriffs vorwissenschaftlicher Erfahrung bei Dilthey und Nohl - ihre Konsequenzen für die pädagogische Theoriebildung», en *Pädagogische Rundschau*, 35, 1981, pp. 515-535.
- LOCH, W.: *Lebenslauf und Erziehung*. Essen, 1979.
- MATTHIESEN, U.: *Das Dickicht der Lebenswelt und die Theorie des kommunikativen Handelns*. München, 1983.
- MOLLENHAUER, K.: *Erziehung und Emanzipation*. München, 1968.
— *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München, 1972.
- OEVERMANN, U.: «Hermeneutische Sinnkonstruktion: Als Therapie und pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft», en Garz, D./Kraimer, K. (ed.): *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* Königstein, 1983.
- NIENHAUS, W; ORGASS, S.: «Die Pädagogik der Kommunikation zwischen Kritischer Theorie und phänomenologischer Fundierung». Essen, 1985 (manuskript).
- POPP, W.: (ed.): *Kommunikative Didaktik*. Weinheim, 1976.
- RODI, F.: «Dilthey, die Phänomenologie und Georg Misch», en *Dilthey und die Philosophie der Gegenwart*. Ed. de E. W. Orth, Freiburg/München, 1985, pp. 125-155.
- RÖSSNER, L.: «Analytisch-empiristische Erziehungswissenschaft», en K. Schaller (ed.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum, 1979, pp. 113-135, (1979a).
— *Einführung in die analytisch-empiristische Erziehungswissenschaft*. Freiburg, 1979, (1979b).
- RUSEN, J.: *Historisch Vernunft*. Göttingen, 1983.
- RUSTEMEYER, D.: «Kommunikation oder Didaktik? Aporien Kommunikativer Didaktik und Konstruktionsprobleme kommunikativer Bildungstheorie», en *Pädagogische Rundschau*, 1985, pp. 61-85, (1985a).
— «Wirkliche Schatten der Vernunft. Grundprobleme "Kritischer Theorie" als ungewolltes Erbe "Kritischer Erziehungswissenschaft"», en *Emendatio rerum humanarum Erziehung für eine demokratische Gesellschaft* (ed. de F. Baumgart, K. Meyer-Drawe und. B. Zymek), Frankfurt, Bern, New York, 1985, pp. 97-118, (1985b).
- SCHAFFER, K. H.; SCHALLER, K.: *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg, 1971 (1976³).
- SCHALLER, K.: *Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft*. Darmstadt, 1974.
— *Einführung in die Kommunikative Pädagogik*. Freiburg, 1978.
— «Die Krise neuzeitlicher Humanität - Möglichkeiten und Grenzen rationaler Kommunikation», en *Pädagogische Rundschau*, 38, 1983, pp. 679-700.
— «Die pädagogische Atmosphäre in einer Pädagogik der Kommunikation», en *Vjs. F. wiss. Pad.*, 1985, pp. 227-241.
— «Pädagogik der Kommunikation». Annäherungen. Erprobungen. St. Augustin, 1987.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: «Konzept einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung», en K. Schaller (ed.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*, Bochum, 1979, pp. 182-214.
- WALDENFELS, B.: *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt, 1985.

WATZLAWICK, P. y otros: *Mesnhliche Kommunikation*. Bern, 1974.

WINKEL, RAINER: «Die kritisch-kommunikative Didaktik», en *WPB*, 32, 1980, pp. 200-204.

— «Die zehn Leitfragen der kritischen-kommunikativen Didaktik», en *WPB*, 36, 1984, pp. 190-196.