

LA IMPORTANCIA DE LA ETICA DEL DISCURSO
DE JÜRGEN HABERMAS PARA LA PEDAGOGIA

HANS-HERMANN GROOTHOFF

I. INTRODUCCION

En cuanto teoría de la enseñanza obligatoria general, la pedagogía se encuentra ante una verdadera encrucijada; es incapaz de presentar una recomendación clara y concluyente sobre la orientación que debe adoptar actualmente dicha enseñanza. Y esto no sólo porque la propia sociedad y ella misma hayan cuestionado las ideas tradicionales sobre la educación, sino también porque el desarrollo social se vale cada vez más de dicha enseñanza como simple elemento calificadorio para el sistema de empleo y, por consiguiente, de competencia profesional, mientras que, por otra parte, se dirigen críticas cada vez más violentas y despiadadas contra tal situación. Añádase a todo esto la escasez de nuevas recomendaciones para la renovación de la educación escolar y la existencia de otras recomendaciones dirigidas al logro del «aprendizaje social» para poder compensar la terrible falta de solidaridad entre los alumnos.

Tal aprendizaje, sin embargo, puede entenderse de manera muy diferentes. El espectro abarca desde la mutua adaptación general, pasando por la educación orientada a la solidaridad colectiva, hasta la elaboración de «discursos prácticos» para la formación normativa del consenso, en la línea de la ética del discurso de Jürgen Habermas.

Quien haya participado en debates relacionados con la enseñanza y en tareas de cooperación podrá ver en esta teoría de los discursos prácticos «autónomos» una posibilidad fascinante para basar su acción pedagógica y preparar para el futuro a sus alumnos y a la sociedad misma.

Al igual que en la filosofía postkantiana y en Dilthey, también en Habermas se plantea la cuestión de cómo es posible la vida humana en cuanto vida social medida por el lenguaje, lo que equivale a preguntarse por la posibilidad del acuerdo y de la autoadopción de leyes, así como, forzosamente, por la posibilidad de la educación.

Estas cuestiones se remontan a Platón, quien advirtió perfectamente cómo la vida política-moral desarrollada exige un criterio de principio y cómo este

criterio sólo puede definirse suficientemente en diálogos que estén caracterizados por la formación filosófica de los participantes.

Por su parte, Kant consideró oportuno distinguir rigurosamente entre los problemas teóricos y los problemas prácticos (político-morales), y entre el conocimiento de los hechos y la adopción (no menos justificable) de normas.

Esta diferenciación descansa, entre otras, en la idea básica de que para tratar las cuestiones prácticas hay que adoptar la postura de los que participan realmente en los procesos de interacción. ¿Qué reglas he de seguir cuando me comunico con los demás y trato de entenderles como a mí mismo en cuanto seres humanos (en el sentido eminente del concepto)?

Habermas ha dirigido la atención hacia esta perspectiva, interesándose en particular por la distinción entre los problemas más teóricos y los problemas prácticos, y por el estudio racional de estos últimos.

Habermas, sin embargo, como antes Kant y también Dilthey, se siente interesado por la estructura formal de esta praxis, pues sólo ella puede descubrir los principios de la lógica que se precisan.

Habermas ha caracterizado (1) sus estudios como análisis «pragmático-formales» o «estructuralistas»; los ha interpretado además como parte de los análisis estructuralistas de las disciplinas del mundo histórico-social, y en particular del lenguaje (acciones lingüísticas), adaptando su análisis a este último (2);

«Este es el campo de disciplinas como la lógica [...], la lingüística y la filosofía del lenguaje, la ética y la teoría de la acción [...], etc. Todas ellas tienen la finalidad común de dar cuenta del saber preteórico y del dominio intuitivo de sistemas de regulación que sirven de base para la producción y el enjuiciamiento de enunciados y acciones simbólicos... En la medida en que las reconstrucciones racionales explicitan las condiciones de validez de los enunciados, pueden explicar también casos desviados y, con esta autoridad indirectamente legislativa, adquieren una función crítica. En la medida en que las reconstrucciones racionales eliminan las diferenciaciones entre las distintas pretensiones de validez a través de los límites impuestos por la tradición, pueden establecer nuevos patrones analíticos y asumir una función constitutiva.»

Habermas parte de que las acciones pueden interpretarse como superación de «situaciones», que son, a su vez, fragmentos temáticos de «mundos vitales».

Dando un paso más distingue, dentro de la esfera de la praxis, deslindada ya por Aristóteles de la poiesis y trascendiendo en este caso la tradición, entre la acción «estratégica», u orientada al resultado, que se impone mediante sanciones y gratificaciones y considera al oponente primariamente como

(1) 1983, p. 43; 183.

(2) 1983, p. 40 y ss.

objeto en lugar de sujeto (Kant y Dilthey lo entienden como medio para el fin, en vez de fin en sí mismo), y la acción comunicativa, que tiende a la comunicación e interpreta al oponente primariamente como sujeto en lugar de objeto. Dicha acción resulta necesaria especialmente cuando se originan conflictos relevantes en el plano moral o jurídico, debiendo restablecerse el «consenso» y coordinarse los planos de acción.

Para este fin sirven los «discursos prácticos». Según el autor, los discursos son acciones lingüísticas que remiten, por tanto, a la teoría de las acciones lingüísticas y del lenguaje en general. Para fundamentar su teoría del discurso, Habermas recurre a las hipótesis siguientes: de las tres funciones constitutivas del lenguaje, a saber, la «reproducción cultural» (Gadamer), la «socialización» (Mead) y la «integración social», se centra en esta última, planteando un tema que tiene una importancia capital para la pedagogía.

Las acciones lingüísticas pueden referirse principalmente —y esto es lo que le interesa a Habermas— a algo existente en el «mundo objetivo», y, en este sentido tener la pretensión (de validez) de ser verdaderas; o estar ligadas a algo existente en el «mundo social» en cuanto «conjunto de relaciones interpersonales legítimamente reguladas» y tener entonces la pretensión (de validez) de ser normativamente correctas; o, finalmente, referirse a algo del propio «mundo subjetivo» en cuanto conjunto de vivencias manifestadas a las que tiene acceso privilegiado el sujeto que habla, y en tal caso tener la pretensión (de validez) de ser veraces (3). Si las acciones lingüísticas se refieren por lo general a los tres mundos mencionados, se habrían distanciado entre sí cada vez más claramente en el curso de la evolución histórica, «con arreglo a una imagen descentralizada».

Esta teoría sirve de base para la teoría de los discursos, que se configuran como soluciones crítico-constructivas de las pretensiones de validez. En este sentido, Habermas parte del «principio de universalización» de Kant para satisfacer las pretensiones de validez normativa, pero trata de sustituir la ética «monológica» de este filósofo por una ética del discurso.

II. LA TEORÍA DEL DISCURSO COMO TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

1. *El concepto original*

El concepto original de una teoría de los «discursos autónomos» se halla contenida en la quinta conferencia de las «Vorlesungen zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie» de 1970-71 (4).

Habermas aborda la comunicación simbólica y subraya los variados aspectos y sentidos en que resulta fundamental el concepto de «acuerdo».

(3) 1981, I, p. 388 y s.

(4) 1984, p. 104 y ss.

Aquí sólo podemos analizar la corriente que se refiere al acuerdo sobre las normas de la moral y del derecho. Esta corriente despertó, incluso en la pedagogía, el máximo interés y tropezó con la crítica más acerba.

«Relaciono con ella (es decir, con la tesis de que todas las pretensiones de validez convergen en la de racionalidad) la rotunda afirmación de que las idealizaciones fundadas en la comunicación lingüística no expresan sólo una determinada forma histórica de la razón. Más bien, la propia idea de razón, diferenciada en las distintas pretensiones de validez, se incorpora a la forma de la reproducción de una especie animal hablante, es decir, del «zoonlogon echon aristotélico». Habermas hace referencia a dicho problema en sus trabajos posteriores.

«Las pretensiones de validez, aisladamente consideradas, no llegan a convertirse en tema de estudio hasta que se ponen trabas al funcionamiento del lenguaje y se perturba el consenso de fondo. Es entonces cuando se plantean las típicas preguntas y respuestas que constituyen un elemento normal de la praxis comunicativa. Cuando resulta problemática la inteligibilidad de un enunciado planteamos preguntas del tipo siguiente: ¿Qué quieres decir con eso? [...] A las respuestas dadas a tales preguntas las denominamos interpretaciones. Cuando la verdad de un enunciado resulta problemática, hacemos preguntas de esta naturaleza: «¿Es realmente como dices [...]. A estas preguntas replicamos con *afirmaciones* y *explicaciones*. Cuando resulta problemática a la corrección, esto es, al carácter correcto de la acción lingüística o de su contexto normativo, preguntamos: ¿Por qué has hecho eso? [...] A esto respondemos con *justificaciones*. Cuando en una relación de interacción, ponemos en duda la veracidad de un interlocutor, dirigimos preguntas de esta clase: ¿Me engaña? ¿Se engaña respecto a sí mismo? Pero no dirigimos tales preguntas a la persona misma que no nos merece crédito, sino a terceros» o a su praxis subsiguiente (5).

Habermas no asigna una categoría especial únicamente a la veracidad problematizada, sino también a la inteligibilidad problematizada, en cuanto que la inteligibilidad, mientras transcurre la comunicación, es una pretensión prácticamente satisfecha y en todo caso se requieren puntualmente «discursos hermenéuticos» (6), lo que no es válido para el proceso educativo.

En consecuencia, el centro del interés lo ocupan la pretensión de validez de verdad y la pretensión de corrección y, con ellas, los discursos teóricos y los prácticos. Por lo demás, de estos dos últimos interesan muchísimo menos los discursos teóricos que los prácticos, tan relevantes y cuestionados igualmente en el plano racional, sobre todo por el cientismo.

«La corrección es [...] una [...] pretensión de validez según la cual hay que reconocer a toda norma vigente el derecho a tener validez. Esta validez en el

(5) *L.c.*, p. 110.

(6) *L.c.*, p. 113 y s.

(7) *L.c.*, p. 112.

plano del deber ser no tiene nada que ver con la validez de verdad.»

«La corrección, esto es, el carácter del correcto, coincide con la verdad en que, en caso de duda, tanto una como otra sólo pueden satisfacerse discursivamente por la vía de la argumentación y de la consecución de un consenso racional.»

Esta idea recuerda la teoría de Kant acerca de la ilustración como discusión pública y libre sobre las cuestiones básicas de la estructura en su relación con el destino del hombre, en cuanto ser dotado de razón para la autoadaptación de normas, si bien Habermas toma el concepto de discusión en un sentido estricto y riguroso y habla, por tanto, de discursos en vez de discusiones.

La idea del consenso racional exige de los interlocutores la capacidad de distinguir entre ser y deber ser, entre problemas teóricos y prácticos, para poder enjuiciar de manera competente la corrección de las acciones o de las normas. Sin embargo no podríamos señalar ningún criterio que nos permitiera enjuiciar tal competencia, con excepción del discurso mismo (8).

«Quisiera explicarlo (este fenómeno) diciendo que los participantes en una argumentación dan por supuesta una especie de situación lingüística ideal. Esta viene definida por el hecho de que todo consenso que pueda alcanzarse en tales condiciones valga *per se* como consenso racional. Mi tesis establece que el recurso a una situación lingüística ideal sólo garantiza que a un consenso alcanzado efectivamente hemos de reconocer la pretensión de consenso racional; al mismo tiempo, este recurso es un criterio crítico con el que podemos medir cualquier consenso logrado efectivamente...» (9).

En este caso, Habermas entiende por situación lingüística ideal aquella en la que se da una distribución «simétrica» de las oportunidades de elegir y ejecutar acciones lingüísticas, de forma que se imponga exclusivamente «la fuerza característicamente natural del mejor argumento, que impulsa al examen metódico de las afirmaciones». Por ello las discusiones de que aquí se trata pueden denominarse «discusiones autónomas».

A este respecto se imponen algunas cuestiones. Ante todo, la que se refiere a la comparabilidad de la competencia lingüística, mental y objetiva, así como del temperamento, pero también la concerniente a la posibilidad del autocontrol en unas discusiones que no son debates parlamentarios con una votación final en un plazo establecido, ni conversaciones tales como las que se celebran en un grupo de colegas o en el trato corriente y que pueden terminar o reanudarse en cualquier momento. Son los críticos los que plantean tales cuestiones, pero entre tanto, como veremos más adelante las analiza el propio Habermas.

En el punto siguiente se pondrá de manifiesto en qué sentido se acepta y perfecciona con esta idea la filosofía práctica kantiana en cuanto ética «cognitivista».

(8) *L.c.*, p. 115 y s.

(9) *L.c.*, p. 118 y s.

«Quisiera partir de un fenómeno que se presenta intuitivamente a todo sujeto capaz de actuar. Si nos encontramos con un interlocutor y lo consideramos como un sujeto y no como un antagonista ni tampoco como un [...] objeto [...], le supondremos (inevitablemente) responsable de sus acciones. Sólo podremos mantener una interacción y encontrarnos con él en el plano de la intersubjetividad... si presuponemos que ante preguntas idóneas podrá dar cuenta de sus actos... Efectuamos, por consiguiente, una idealización, y además tal que nos afecta a nosotros mismos, pues vemos al otro sujeto con los ojos con los que nos contemplamos a nosotros mismos.» Con esta tesis se adhiere Habermas objetivamente a Kant y casi literalmente a Dilthey.

Tenemos que relacionarnos con los que son un yo-mismo en calidad de yo-mismo, por lo cual vivimos siempre inmersos en relaciones interpersonales y sólo podemos vivir como personas. Con esto, por supuesto, no decimos que realicemos siempre dicha comunicación. Si lo conseguimos alguna vez es, a lo sumo, en un círculo relativamente reducido, y sólo somos conscientes de ello en nuestros momentos luminosos. Habermas, por lo demás, no lo advierte, pues aquí sólo le interesa el caso ideal.

«Este saber intuitivo», prosigue Habermas, «puede articularse en dos expectativas contrafácticas. a) Esperamos que los actuantes cumplan intencionalmente las normas que observan. Por consiguiente, en la realización directa de una interacción somos incapaces de asignar a un interlocutor que se encuentra con nosotros en calidad de otro yo motivos inconscientes, tales como determinantes causales, en lugar de racionales, de sus actos. Tan pronto como lo hacemos, nos salimos del plano de la intersubjetividad y tratamos al otro como un objeto [...]; b) Esperemos que los sujetos que actúan cumplan exclusivamente las normas que les parecen justificadas [...]. Esta expectativa de legitimidad implica [...] la aceptación de que sólo se consideren justificadas a los ojos de los sujetos prácticos las normas de cuya estabilidad en caso necesario, por ejemplo, frente a un discurso práctico están convencidos» (10).

«Sobre esta ficción ineludible», concluye Habermas, «se basa la humanidad, entre personas que son aún seres humanos, es decir, que en cuanto sujetos no se han vuelto completamente extraños.»

Antes de discutir si la teoría de los discursos prácticos puede servir de criterio tanto de la moralidad de las personas como de la humanidad de las sociedades, hay que saber qué posición ocupan propiamente la «situación lingüística ideal» y el discurso práctico.

Como sabe todo el mundo, suponemos que en las relaciones interpersonales nos comportamos como seres racionales y, a pesar de las inevitables tribulaciones, tratamos de mantener dicha suposición. Pero sabemos, como se ha indicado ya, que nosotros mismos y todos los demás interlocutores no distinguimos fácilmente en el proceso dinámico propiamente dicho entre una

(10) *L.c.*, p. 123 y s.

acción estratégica y otra comunicativa, que conocemos las autoilusiones y ejercitamos la autodisciplina, por la cual tropezamos con dificultades, al menos en el fondo.

Para Kant, el hombre es «ciudadano de dos mundos», tiene un carácter «empírico» y otro «inteligible». Por una parte, se siente acabado como un leño retorcido que podría convertirse alguna vez en algo «derecho», pero, por la otra, es también capaz de una «revolución del modo de pensar».

Habermas califica la situación lingüística discutida de «idealizada». Pero, por otra parte, piensa que, si nos esforzamos por comunicarnos mutuamente, damos por supuesta tal situación, siendo incapaces de ver en los demás, al igual que en nosotros mismos, algo distinto que seres racionales.

Aunque no creamos «caracteres inteligibles, observaremos que Habermas considera que el discurso práctico está limitado, precisamente porque no somos lo que pensamos.

En su conferencia de 1970-71, Habermas se limitó a añadir que las condiciones de la argumentación efectivamente producida no se identifican obviamente, ni en todo caso con frecuencia ni la mayor parte de las veces, con las de la «situación lingüística ideal», añadiendo a esta tesis tan vaga una segunda, menos genérica, según la cual «ninguna sociedad histórica» coincide con la forma de vida que «anticipamos en el concepto de la situación lingüística ideal», lo que equivale a decir, en palabras de Kant, que se trata de una sociedad en vías de ilustración, pero no ilustrada.

2. *Desarrollo ulterior de la ética del discurso en la «Theorie des kommunikativen Handelns», de 1981, y su complementación en «Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln» de 1983.*

El tema que nos ocupa es el del «autocontrol» en las interacciones en las que participamos como personas y en las que queremos que se nos considere como tales, con la consiguiente posibilidad de que se originen conflictos en el plano de la moral (y del derecho).

En tales conflictos se pone en tela de juicio una norma. No se le presta un asentimiento unánime. Por ello hay que recurrir a un principio en el que convengan todos los participantes basándose en argumentos racionales o en los que deberían estar de acuerdo.

Habermas ofrece al respecto, tal como se ha indicado, la categoría de los discursos y desarrolla y estudia detalladamente, al menos en parte, el cúmulo de cuestiones que implica. La primera de éstas concierne a la propia «definición de las situaciones» que han de superarse mediante la acción, toda vez que están enmarcadas en un horizonte de amplitud variable, que llega a abarcar la sociedad mundial. Otras cuestiones relacionadas son las siguientes: bajo qué intenciones superiores contienen las situaciones una función deter-

minable, si en tal caso se trata de la «idea de la vida recta» y de la «autorrealización» o si estamos ante la idea de la moralización del individuo o de las instituciones de la sociedad. A continuación surgen nuevas preguntas: de dónde procede la «idea de la vida recta», así como el contexto en el que se estudia la validez de los principios y normas, pues es innegable que aquí influye la historia, una historia que actúa de manera diferente en los distintos países.

En segundo lugar hay que saber cómo pueden mediarse inversamente los discursos y los planes de acción. Para Habermas, como para Kant, esto es función del juicio reflexivo, originándose entonces un problema señalado ya por Kant y Dilthey, puesto que existe una diferencia sustancial entre el mero enjuiciar y el actuar, y posiblemente deba solventarse un conflicto consigo mismo, que en el caso de Kant ocupa el centro de la atención, mientras que para Habermas se trata de algo marginal.

En tercer lugar, se plantea la cuestión del resultado de la «situación lingüística ideal» cuando se ponen en marcha los discursos prácticos. Se trata de señalar los «obstáculos», que éstos deben superar desde el punto de vista de su temática, de su realización y de sus interlocutores, así como de su preparación. Y cómo repercuten en ello el desarrollo histórico y la situación.

En cuarto lugar hay que conocer en qué medida el uso que se hace o podría hacerse de los discursos prácticos guarda relación con el desarrollo histórico en cuanto «evolución». Habermas, al igual que Kant y Dilthey, ha considerado tal relación como dada, pero, análogamente al segundo de ellos, define la situación global actual como «crisis que marca una época».

Para no perder de vista la conexión interna de todas estas cuestiones conviene asegurarse una vez más de la necesidad de moralizar la acción.

En *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln* escribe Habermas, rebasando el contenido del curso de 1970-71: «Me contentaré con una referencia empírica que ayude a comprender el valor posicional básico de la acción comunicativa (para el desarrollo social y para la existencia individual). La posibilidad de elegir entre una acción comunicativa y una acción estratégica es abstracta, porque se considera exclusivamente desde la perspectiva casual del agente individual. Desde la perspectiva del mundo vital (o sea, común), al que pertenece el agente, estos modos no están disponibles... Las estructuras simbólicas de cada uno de los mundos vitales se reproducen en formas de tradición cultural, de integración social y de socialización... y estos procesos sólo pueden realizarse por medio de la acción orientada al acuerdo» (11).

Además, nos referiremos a los «sentimientos de culpabilidad» indudables que puede experimentar cualquiera cuya única explicación se base en la «infracción de una expectativa normativa, que tiene validez no sólo para el yo y el otro, sino para todos los miembros de un grupo social, y en el caso de

(11) P. 111 y s.; cf. también p. 178, sobre la regla de oro como un imperativo ético que reclama simplemente lo que se halla incluido en los roles sociales.

normas estrictamente morales, para todos los agentes responsables de sus acciones». Sobre este fenómeno, que tiene también una gran relevancia pedagógica, trataremos en otro contexto.

«A la luz de pretensiones de validez consideradas hipotéticamente, el mundo de las relaciones ordenadas institucionalmente se moraliza, y de igual forma se teoriza el mundo de las situaciones existentes» (12).

Sobre las primeras cuestiones.

Como ya se ha visto, Habermas entiende por situación un fragmento, realzado por un tema, del conjunto común de referencias del mundo vital, y por acción la superación de tales situaciones.

Dicha acción «se representa como un proceso circular en el que el agente es las dos cosas al mismo tiempo; el iniciador de acciones responsables y el producto de tradiciones [...] de grupos solidarios [...], de procesos de socialización y de aprendizaje [...]». Se alude así al proceso de educación, que debe presuponer precisamente la ética del discurso y del que se ocupa la pedagogía.

«Mientras que el sujeto agente tiene a sus espaldas el mundo vital, salen a su paso las restricciones, impuestas por las circunstancias a la realización de sus planes, como componentes de la situación. Estas restricciones pueden tomarse en consideración en el sistema de referencia (ya mencionado) de los tres conceptos formales del mundo (descentralizados en la era moderna) clasificados en hechos, normas y vivencias» (13).

La idea que vamos a exponer a continuación asume la problemática contenida aquí y guarda una relación esencial con el proceso de educación, de aproximación a los discursos (14):

Los valores culturales «se concentran hasta formar los síndromes históricos y biográficos de orientaciones axiológicas a cuya luz los sujetos pueden distinguir la vida recta de la reproducción de su vida vacía ». Y estas ideas «marcan la identidad de grupos y naciones e individuos de tal manera que forman un componente integrado de la correspondiente cultura y personalidad». Por esta razón los sujetos que actúan no pueden distanciarse de las totalidades de valores culturales de la misma manera que de las normativas institucionales.

«El que pone en tela de juicio las formas vitales en las que se ha formado la identidad propia, debe poner en duda la propia existencia» y no podrá «actuar» más.

Esta idea nos lleva nuevamente, y ahora de manera concreta, a preguntarnos por la educación en cuanto ligada necesariamente a una forma de vida histórica, en este caso la europea, diferenciada innegablemente, por ejemplo, de la Asia oriental. Pero nos obliga asimismo a preguntarnos en qué medida

(12) P. 116 y s.

(13) 1981, II, p. 203.

(14) 1983, p. 198 y ss.

puede hacerse consciente el propio mundo vital histórico, si el proceso de educación ha abierto un horizonte universal y ha contribuido a desarrollar una reflexión autónoma. Obviamente los discursos prácticos y las reflexiones morales tienen unos límites que les han sido impuestos.

El punto en que convergen las investigaciones socio, etno y psicolingüísticas es la idea de que el saber colectivo, arcano y contextual de los hablantes y de los oyentes determina en un grado extraordinariamente elevado la interpretación de sus enunciados explícitos» (15). De lo contrario no será posible la comunicación; pero no hay que olvidar que este saber ha sufrido una creciente modificación y que en una sociedad, por ejemplo, como la alemana se han desarrollado diversos «saberes colectivos arcanos» a causa de su articulación incluso confesional. A las posibles confusiones cotidianas pueden sumarse graves equivocaciones de fondo histórico. «Este saber arcano fundamental», y esto es lo que interesa, «tiene propiedades notables; se trata de un saber implícito que no puede expresarse en un número ilimitado de proposiciones; es un saber de estructura holística, cuyos elementos guardan una referencia recíproca; y es un saber que no está a nuestra disposición porque no podemos hacerlo consciente ni ponerlo en duda a la medida de nuestros deseos» (16). Nadie puede negar que comparte una forma vital histórica y que se ha criado en contextos históricos de acción comunicativa. Podrá negar la «moralidad», pero no la «eticidad histórica» de la situación vital en la que vive. Precisamente por ello, en cada caso concreto sólo podrá elegir entre una acción estratégica y una acción comunicativa.

Habermas no pasa por alto la objeción de los escépticos relacionada con este punto. Cita a Wellmer (17), según el cual el discurso autónomo sólo sirve aparentemente de criterio objetivo con el que «medir» la racionalidad práctica de individuos y sociedades. En realidad sería una ilusión creer que con normas y criterios de racionalidad tradicionales podemos emanciparnos de la facticidad cargada de normas de nuestra situación histórica para contemplar la historia en su conjunto y nuestra posición en ella, en cierto modo «desde el margen». Un intento en este sentido sólo podría «acabar en arbitrariedad teórica y terrorismo práctico».

A esta objeción responde Habermas diciendo que el discurso práctico no es un procedimiento para generar normas, sino para analizarlas, y que por ello abarca cuestiones que podrían discutirse con argumentos y con una fundada perspectiva de consenso (18). Pero, por muy correcta que sea esta respuesta, que la dio también el propio Kant, es insatisfactoria, al menos en esta forma, por tres razones: Primeramente porque, como muestra la tesis de la moralidad de las instituciones ya expuesta, el análisis de Habermas es muy amplio; en segundo lugar, porque con el contexto entra en juego la historia

(15) 1981, I, p. 449.

(16) 1981, I, p. 450 y s.

(17) 1983, p. 112 y s.

(18) L.c., p. 113 y s.

condicionada y, en tercer lugar, porque, como diremos más adelante, los discursos están sometidos a «limitaciones» relacionadas con el desarrollo de la historia global y con las distintas biografías y procesos culturales.

Por otra parte, como advierte con razón Wellmer, todo intento de pasar por alto el contexto histórico conduce a un fundamentalismo erróneo y, como hemos visto precisamente en el ámbito de la educación, tiene como consecuencia la «arbitrariedad teórica» y el «terrorismo práctico».

Sobre otras cuestiones:

En relación con la segregación moderna de un «mundo social», podemos poner también a un lado las cuestiones relativas a la acción comunicativa, con la consiguiente necesidad de reintegrarla explícitamente en la praxis compleja para la elaboración de planes de acción.

«Las cuestiones morales, que en lo esencial pueden ser decididas racionalmente partiendo de la capacidad generalizadora de los intereses..., se distinguen de las cuestiones evaluativas, que se exponen partiendo de la perspectiva general de la vida recta y que únicamente pueden someterse a una discusión racional dentro del horizonte no problematizado de una forma de vida históricamente completa o de una conducta individual» (19).

Abordaremos por separado el concepto de intereses, utilizado aquí, y que parece apuntar más a compromisos que al consenso.

«Si prestamos atención a esta abstracción de la moralidad, se observarán claramente dos cosas: una ganancia de racionalidad, debido a su aislamiento de las cuestiones morales y de las demás relacionadas con la justicia, y los problemas consiguientes de mediación de la moralidad y de la eticidad (transmitida).

Habermas considera esta mediación como una función de la «prudencia hermenéutica» o del «juicio reflexivo» (Kant) y, por tanto, como objeto de la experiencia y de la práctica: en una palabra, de la educación (20).

Prosigue Habermas: «Toda moral cognitiva obligará a los agentes a afrontar la cuestión de la aplicación, específica de la situación, y el enraizamiento motivacional de las ideas morales. Y ambos problemas sólo podrán solucionarse si se suma algo al juicio moral: el esfuerzo (o sea, el juicio) hermenéutico y la internalización de la autoridad (o sea, la razón práctica)» (21).

En este contexto aparece una importante reflexión, expuesta en diferentes ocasiones por el propio Habermas: los discursos prácticos sobre normas morales pueden conducir a la claridad racional y al consenso general, pero, por lo general, motivan poco para la acción moral propia.

No es difícil razonar en diálogos acerca de normas morales (y acciones morales), pero si han de someter a una reflexión moral y examinarse los

(19) 1983, p. 118 y s.

(20) 1981, p. 191 y ss.

(21) Espaciado del autor.

propios planes de acción que han de servir para la realización de la propia idea de la vida recta, si nos preguntamos a nosotros mismos u otros se interrogan a sí mismos si se puede querer lo que se quiere y entra en juego la conciencia, posiblemente nos encontraremos en un conflicto existencial con nosotros mismos y necesitaremos una fuerte motivación moral. Puede imponerse una «revolución del modo de pensar» (Kant).

Digresión sobre la relación de la ética del discurso de Habermas con la filosofía práctica de Kant.

«Todas las éticas cognitivistas», dice Habermas, «están vinculadas... a la intuición que Kant expresó en el imperativo categórico. No me interesan [...] las diferentes formulaciones kantianas, sino la idea que constituye su base y que justifica el carácter general [...] de las leyes morales válidas. El principio moral se concibe de forma que excluya las normas incapaces de atraer el asentimiento cualificado de todos los posibles afectados». Esto significa que Kant supuso erróneamente que cada individuo podría intentar por sí solo justificar las «normas fundamentales» (22).

«Si, en la praxis cotidiana comunicativa se actualiza la función de coordinación de las acciones que cumplen las pretensiones de validez normativas se verá por qué no pueden dominarse monológicamente los problemas que han de solucionarse en argumentos morales», ya que se trata de «reestablecer un consenso consolidado» (23).

«Desde esta perspectiva, el imperativo categórico requiere una nueva formulación [...]. En lugar de imponer a todos los demás como válida una máxima que, según mis deseos, ha de ser una ley general, debo presentar a todos los demás mi máxima para que se analice discursivamente su pretensión de universalidad». Todo ello constituye un error, sin contar con que tales discursos sólo pueden formularse de forma condicionada.

Naturalmente, Kant sabía y manifestó que uno solo no puede pensar, en la medida en que no puede estar seguro de que no se engaña. Pero si, por razones de tiempo, de espacio o de otro tipo no podemos recurrir al asesoramiento de quienes se relacionan con nosotros, hay que tratar de «pensar con sentido crítico, es decir, “en lugar de los demás” y con arreglo a las ideas expuestas aquí, pensar y actuar en armonía consigo mismo» (24).

Esta regla participa también del imperativo categórico de que hay que obrar con arreglo a una máxima de la que se quiere saber si es una ley moral general, sin permitirse a sí mismo algo que se niega a los demás, impidiendo así el trato de los seres humanos entre sí en cuanto personas. Según Kant, por consiguiente, no puedo querer de verdad que una máxima sea una ley moral general sin contar con el asentimiento de todos los seres racionales. Todos los afectados deben estar de acuerdo.

(22) 1983, p. 73 y ss.

(23) 1983, p. 77.

(24) Cf. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, 40, sec. 3.

(25) 1983, p. 74.

Cabe preguntarse en qué consiste propiamente la diferencia entre Habermas y Kant y si los dos no se encuentran más cerca de lo que permiten suponer las manifestaciones expuestas.

Habermas no sólo ha sugerido que podría conferirse dicha forma a los preceptos inmorales, lo cual resulta difícilmente compatible con la valoración del imperativo categórico de Kant como la «ley básica» de un «reino de libertad» (de todo lo cual podemos prescindir aquí), sino también que el imperativo categórico es «restrictivo», pues podría ser razonable no convertir en objeto de discursos prácticos las normas de acción morales cuyo ámbito de validez esté especificado social y espaciotemporalmente.

Contra esto no hay nada que objetar. No obstante, tales ideas tienen que ver con la incorporación, ya citada y extraña, de intereses, tal como se advierte también en la prosecución de la crítica kantiana que reproducimos a continuación:

«Por una parte, sólo la participación actual de cada afectado puede evitar la interpretación perspectivamente desfigurada del interés propio por parte de los demás. En este sentido pragmático, cada uno es la última instancia para enjuiciar lo que contribuye al interés propio (o sea, lo que constituye la felicidad, como dijo Kant). Pero, por otra parte, la descripción mediante la cual cada uno percibe sus intereses debe permanecer abierta a la crítica de los demás. Las necesidades se interpretan a la luz de valores culturales; y, puesto que éstos son siempre elementos de una tradición intersubjetivamente compartida, tal revisión de valores interpretativos de las necesidades no puede ser algo de lo que los individuos dispongan de forma monológica (26).

Si se prescinde del «interés de la razón práctica», esto es, actuar dictando normas, para Kant todos los intereses y necesidades pertenecen a la esfera de la vida, que no debe subordinarse al imperativo categórico, mientras que Habermas pretende incorporarla a su ética del discurso, aunque sea en un grado bastante reducido.

Kant no omitió esta problemática, sino que la abordó de forma distinta que Habermas. Separó estrictamente la moralidad de la legalidad. Si el «Estado de necesidad» es indispensable, entre otras razones, porque no cabe esperar que todos actúen moralmente (autónomamente), por otra parte, y con el fin de ayudar a todos los ciudadanos a comportarse moralmente y a lograr su felicidad, existe la obligación de colaborar en la transformación de dicho Estado en un «Estado de derecho», en el que mediante leyes coactivas se procure que la libertad de los unos pueda coexistir con la de todos los demás, es decir, que no se explote a nadie, objetivo, como se sabe, bastante difícil de alcanzar.

Pero para lograrlo se necesita la «ilustración» y ésta sólo puede adoptar la

(26) *L.c.*, p. 78.

forma de un razonamiento público o de un discurso público que, no obstante, no es un discurso en el sentido estricto del concepto.

La diferencia esencial entre Kant y Habermas reside, por tanto, en el ámbito de la «acción comunicativa». Para Kant, todos tienen «derecho a la felicidad» y pueden definir por sí mismos su idea de la felicidad (debe entenderse: en el marco de la realidad histórica) e incluso utilizar a los demás como medios, aunque no como meros instrumentos, sino considerándolos siempre como un «fin en sí mismos», al igual que a sí mismos.

Kant, por tanto, se pone en lugar de quien, a causa de la situación en la que se encuentra, se ve obligada a actuar, y cuya acción afecta de algún modo a los demás. Si, por la razón que sea, esa persona duda de si puede querer lo que quiere y defenderla ante sí y ante todos los demás, habrá de servirse del imperativo categórico como de una «piedra de toque». En tal caso, lo más importante para Kant no es la aplicación interpretativa de tal piedra de toque, sino más bien el hecho fundamental de que el hombre tiene una «disposición al bien», pero también una «inclinación al mal», es decir, que se encuentra constantemente en conflicto consigo mismo, y que este conflicto sólo podrá resolverse por medio de una «revolución del modo de pensar».

Kant habla, pues, de decisiones en el marco de la praxis social que deben tomarse aquí y ahora, y que, por lo demás en cuanto «decisiones», sólo pueden ser decisiones morales. Claro que puede utilizarse la ayuda de los demás, incluso por medio de discursos, pero, por lo general, no cabe esperarla ni contar con ella.

La diferencia entre Habermas y Kant no es tanto de principio como de orientación. Habermas expresa la evolución histórico-social más reciente. Se pregunta por la posibilidad de un consenso moral racional, mientras que Kant se interesa por la posibilidad de una decisión moral-racional. La hipótesis kantiana no puede considerarse «superada», toda vez que nos afecta a todos nosotros en nuestra praxis vital cotidiana.

Sobre las últimas cuestiones.

«Puesto que [...] los discursos están sometidos a las limitaciones de espacio y tiempo y se dan en contextos sociales», ya que los participantes en la argumentación no son «caracteres inteligibles» (en el sentido de Kant) y se sienten impulsados por motivos distintos del único permisible de buscar la verdad en cooperación con los demás; puesto que los temas y aportaciones deben ordenarse, y regularse [...], su principio, su fin y su reanudación, se impone la necesidad de medidas institucionales para neutralizar las inevitables limitaciones empíricas y las ineludibles repercusiones externas e internas en la medida en que las condiciones idealizadas supuestas por los argumentantes puedan cumplirse al menos con una aproximación suficiente» [...] (27).

Por lo demás, Habermas vuelve a citar a Wellmer, según el cual los dis-

(27) 1983, p. 102; cf. también 1981, I, p. 441, donde Habermas habla de la necesidad de «controlar la fuerte idealización». Espaciado del autor.

cursos prácticos, a diferencia de los teóricos y explicativos, no pueden liberarse de la presión de los conflictos sociales y, en última instancia, deberían enlazarse con imperativos de la acción estratégica para determinar por sí mismos que esta clase de limitaciones sirve para poner de relieve el poder de la historia frente a las pretensiones e intereses trascendentes de la razón (28). Desde la perspectiva pedagógica hay que añadir que los participantes experimentan sus discursos como una conferencia personal de la que salen bien o mal y en la que algunos dominan, otros se esfuerzan en seguirles y, a su vez, otros se sienten tentados de renunciar o bien de recuperarse y reincorporarse al juego.

Tanto Kant como Habermas hacen referencia al problema de la educación y de la formación mediante las cuales se desarrollan en el sujeto condiciones que hacen posible, ante todo, la intención de participar en discursos y someterse a una reflexión moral. No cabe duda de que el hombre tiene una «disposición» a la acción comunicativa y alimenta «expectativas» correspondientes, pero existe una vía más amplia para la realización de esta disposición, y además de doble anchura, cuando se trata de consecuencias prácticas en un horizonte más amplio que el propio círculo vital.

Es imprescindible la educación destinada a lograr tal formación. La escuela debe servir también para tal fin, aunque, desde largo tiempo, dicha educación se restrinja, en lugar de cultivarla dándole un sentido nuevo.

Pero, puesto que la educación es un proceso sobre el que influyen poderosamente las experiencias habidas con los demás y con uno mismo en círculos cada vez más amplios, ninguna educación podrá tener éxito sin interacción con su entorno. La educación no es sólo una «función de la sociedad» (Dilthey), sino que refleja también los puntos fuertes y débiles de ésta.

Habermas coincide en pensar que el proceso educativo no es sólo un proceso cognitivo (lineal), sino que implica siempre el sentimiento, tal como lo expuso Dilthey siguiendo a Kant.

Por ello cabe decir que las exigentes operaciones que requiere la aceptación ideal de los papeles de los participantes en el discurso guardan «relaciones internas con motivos y procesos afectivos tales como, por ejemplo, la simpatía». «Compartir el destino del prójimo, que a menudo es el más lejano, en los casos de separación sociocultural, es una condición emocional necesaria para las [...] actuaciones cognitivas esperadas. Se pueden establecer parecidas relaciones entre conocimiento, comprensión y ágape respecto a la prestación hermenéutica de una aplicación de las normas generales sensible para con el contexto» (29). Se alude con ello a los procesos que Kant denominó «evolución del modo de sentir» y Dilthey describió detalladamente como «procesos de educación».

El propio Habermas se ha limitado a tratar detalladamente las teorías

(28) 1983, p. 114 y s.

(29) 1983, p. 193 y s.

de la estructura (lineal), desde las actuaciones cognitivas hasta el «pensamiento de resolución de problemas» (Piaget) y desde los comportamientos morales hasta las decisiones morales con arreglo a una «moral postconvencional» (Kohlberg), pero tales teorías abstractas no reflejan las ineludibles complicaciones histórico-vitales del proceso educativo (30).

A esto se debe que la «determinación» por Gilligan y Murphy de que sólo el 50 por 100 de los ciudadanos adultos de los Estados Unidos de América han alcanzado la fase de la moral postconvencional (31) impusiera a Habermas a efectuar una declaración tan problemática como la siguiente:

O bien se trata de procesos patológicos individuales, de «ilusiones», de «bloqueos de comunicación», de «neurosis», etc., tales que sólo puedan eliminarse mediante un tratamiento psicoterapéutico, o bien hay que hablar de un desarrollo cuasipatológico de la sociedad, a causa del cual se desfiguran la comunicación y la educación (32).

Puesto que en nuestra sociedad hay que descartar de la discusión racional las «preguntas morales - prácticas» en la medida en que pueda responderse a ellas desde la perspectiva de la racionalidad dirigida a un fin, dicha patología de la conciencia moderna exigiría una explicación basada en la teoría de la sociedad (33).

Hay que señalar aquí que no somos «normales» ni «anormales»; tampoco llegamos a ser personalidades tal como indica Kant y, si lo somos, sufriremos la amenaza de regresiones y habremos de recuperar constantemente nuestra identidad. Y no podemos saber jamás definitivamente, ni siquiera con ayuda del psicoanálisis si nos engañamos o no acerca de nosotros mismos.

3. *Observación final de carácter provisional*

Vista más de cerca la ética del discurso, no se puede reducir a fórmulas tan simples, ni aun tan fascinantes para los pedagogos, como los de «situación lingüística ideal» o «discurso autónomo». Los discursos deben ser también «organizados». Pero más importante todavía es que, en particular, los discursos prácticos están integrados en un contexto sociocultural histórico que, desde la perspectiva de la historia universal, es particular y no puede agotarse nunca por completo. Además, hay que imponer exigencias a la competencia lingüística, mental y objetiva de los posibles participantes, que raras veces, acaso nunca, pueden cumplirse. En general, sólo se dan «aproximaciones», incluso cuando el número de los participantes es pequeño. Es

(30) No está claro en Kohlberg ni en Habermas si en la fase «postconvencional» se puede tratar (y hasta qué punto) con los otros y consigo mismo de igual modo que en la fase convencional. ¿No se produciría aquí, como parece al menos presumir Habermas, una *metabasis eis allo genos*, un tránsito a otro sistema?

(31) 1983, p. 187.

(32) 1983, p. 199 y s.; 1981, II, p. 344 y ss.

(33) 1983, p. 55.

frecuente que unos pocos individuos o uno solo aislado, tenga que tratar de pensar de tal manera que todos los posiblemente afectados puedan asentir en cuanto seres racionales.

A la pregunta de si la ética del discurso puede constituir la base de una nueva pedagogía, aunque sea de forma mediata, sólo cabe responder negativamente. Ahora bien, esto no significa que no pueda ser útil para renovar la pedagogía humanístico-kantiana, originalmente ilustradora.

La significación de Habermas para la pedagogía consiste ante todo en haber contribuido notablemente a que la moralidad y, con ella, la educación moral hayan vuelto al plano de discusión. Además, al «pluralismo» ético ha contrapuesto una ética «cognitivista» que permite, al igual que en su tiempo la kantiana, analizar el sentido universal (humano) de las éticas tradicionales.

Con esto está relacionado el hecho de que, por difícil que sea su realización política-educativa y pedagógico-escolar, ha impulsado de manera decisiva la discusión sobre la posibilidad de prestar nuevamente ayuda a una educación que lo sea en sentido pleno, incluso moral.

Precisamente para esto debemos recurrir la ética del discurso de Habermas y preguntarnos qué educación debe promocionarse para poder afirmar y desarrollar más tarde reflexiones morales (mejor aún, políticos-morales) y, en su caso, discursos.

Tal enseñanza implica también procesos de comunicación y un nivel de pretensión gradualmente creciente. Si los alumnos han de aprender inteligentemente de qué se tienen que ocupar, el profesor deberá sentirse capaz de defender con argumentos ideas auténticas. No sólo los seminarios universitarios (al modo de Humboldt), sino todos los centros de enseñanza orientados a la educación deberían aproximarse en su contenido a discursos hermenéuticos, teóricos o prácticos, aunque sin declararlos objetivo propiamente dicho de la educación ni tratar de «cambiar» la sociedad valiéndose de ellos.

III. TEORIA CRITICA DE LA SOCIEDAD MODERNA Y CRISIS DE LA EDUCACION

Como se ha visto, la importancia histórica de la acción comunicativa procede de una evolución que ha venido a separar la acción estratégica de la comunicativa y que ha subrayado la función de esta última para la humanización de la vida y del mundo en la civilización técnica. Pero se ha puesto también de manifiesto que esta civilización pone en peligro la acción comunicativa y hasta puede conformarla excesivamente.

Kant, Habermas parte de que, en las condiciones de la historia (europea) moderna, el desarrollo de la razón práctica o incluso de la acción comunicativa puede servir de criterio del nivel evolucionario del desarrollo social.

Se trata de saber si la historia se caracteriza por un rasgo fundamental de

tipo evolucionario, en que se manifiesta dicho rasgo y frente a qué problemática de la evolución nos encontramos.

Esta reflexión nos remite a la «idea de una historia universal con visión cosmopolita» de Kant, que enlazó en el tardío siglo XIX con el paradigma de la «evolución», así, por ejemplo, en una forma poco explícita, en Dilthey (34) diferenciación e integración serían etapas evolucionarias de una fase superior. En este sentido, Dilthey, para seguir con él, creyó poder hablar de una diferenciación de la verdad considerando a ésta en su aspecto religioso, artístico y científico e incluyendo en este concepto los correspondientes «sistemas de la cultura» relativamente autónomos (35).

Habermas se refiere en este punto, como ya hemos visto, a una descentralización de la imagen del mundo en un mundo objetivo, un mundo social y un mundo subjetivo, son sus respectivas pretensiones de validez.

No obstante, para los fines de la elaboración de una teoría de la sociedad moderna, parte de otra diferenciación, dual en sí misma. En la sociedad moderna habría que distinguir la sociedad, la cultura y la personalidad; la sociedad podría referirse al «sistema» (entendido desde la perspectiva estricta de la teoría de sistemas, y no en el sentido amplio que le da Dilthey), y la cultura y la personalidad, al «mundo vital» (en sentido fenomenológico).

Esta teoría del «desacoplamiento» entre sociedad, cultura y personalidad permite a Habermas un análisis diferenciado desde tres aspectos distintos, de la tendencia de la sociedad moderna, que puede tener también importancia, por lo menos heurística, para la pedagogía.

Estos tres aspectos son la «diferenciación estructural», la «diferenciación de forma y contenido» y la «reflexión especular de la reproducción simbólica» de la sociedad, la cultura y la personalidad. Por lo demás, no se trata de aspectos nuevos, sino tomados de la tradición y que se remontan a Platón.

«En la relación entre cultura y sociedad, la diferenciación estructural señalada se manifiesta en el creciente desacoplamiento del sistema de instituciones respecto de las imágenes del mundo; en la relación entre personalidad y sociedad, se revela en la ampliación del marco contingente para el establecimiento de relaciones interpersonales; y, en la relación entre cultura y sociedad, se manifiesta en que la renovación de tradiciones depende cada vez más de la capacidad de crítica y de innovación de los individuos. Como punto de fuga de esta tendencia evolucionaria aparece, en relación con la cultura, un estado de reflexión especular de tradiciones fluidas; en relación con la sociedad, un estado de dependencia respecto de procedimientos legislativos formales en lo que se refiere a los mandatos legítimos [...]; y, en relación con la personalidad, un estado de continua estabilización autocontrolada de una identidad del yo altamente abstracta.»

(34) Cf. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, vol. X (Ethik).

(35) Cf. H. H. Groothoff, *Wilhelm Dilthey. Theorie der Bildung und des Bildungswesens*, Hannover, 1982.

Si, con arreglo a esta teoría, el sistema de la personalidad se libera y recibe el desafío de una autonomía moral y de una innovación sociocultural (y tecnológica), podrá suceder fácilmente, y sucede de hecho, que se impongan exigencias excesivas a dicho sistema, que, o bien se deja controlar desde fuera o se desmorona. De este fenómeno, que puede observarse todos los días, que se deriva una nueva problemática pedagógica, de la que nos ocuparemos ahora.

«En el plano cultural», dice Habermas refiriéndose al segundo aspecto, «los núcleos de tradición que garantizan la idealidad (concebidos por Dilthey en el sentido de «núcleo vital nacional») se distinguen de los contenidos concretos, en un proceso igualmente ambivalente [...]. En el plano del sistema de la personalidad, las estructuras cognitivas adquiridas en el proceso de socialización se desligan cada vez más de los contenidos del saber», lo cual, cabe añadir, tiene su expresión en la meta de la educación, señalada por Humboldt, del «aprendizaje del aprendizaje», concepto por lo demás bastante problemático.

En el tercero de los aspectos citados se pone de relieve la significación evolucionaria de la democracia, así como de la educación discursiva de la voluntad, y se hace referencia a la «actividad pedagógica» aplicada a los procesos educativos iniciada en el siglo XVIII. La formalización iniciada entonces significó no sólo una profesionalización de la educación, sino también un «cálculo reflejo de la reproducción simbólica del mundo vital», debiendo añadirse que la «burocratización» y la «actividad económica» no conforman en exceso la educación (36).

Pero el propio Habermas ha tratado de tales fenómenos como tema central de su teoría de la sociedad moderna:

«En las sociedades modernas, los marcos contingentes de las [...] interacciones se amplían hasta el punto de que se hace verdadero en la práctica el sentido propio de la acción comunicativa. Al mismo tiempo, los imperativos de los subsistemas autónomos penetran en el mundo vital y fuerzan a través de la monetarización y burocratización la asimilación de la acción comunicativa a esferas de acción formalmente organizadas, incluso cuando es necesario el mecanismo de la comunicación coordinador de las acciones» (37). Esta amenaza desafiante explica razonablemente por qué nos resulta accesible la acción comunicativa y comprensible su importancia para la humanización de la vida y del mundo.

La moderna racionalización ilustradora del mundo vital ha hecho posible el incremento de la complejidad del sistema, hasta tal punto hipertrofiada que los imperativos del sistema superan la capacidad de comprensión del mundo vital y lo instrumentalizan (38).

(36) 1981, II, p. 219 y ss.

(37) 1981, II, p. 593.

(38) *L.c.*, p. 232.

«Los problemas [...] de la elaboración de una identidad propia hacen que el desarrollo juvenil, apenas garantizado institucionalmente, se convierta en una prueba crítica [...]. Una señal de ello es la importancia social y aun política que han adquirido las culturas de protesta y desarraigo juveniles, en las que se pretende «revitalizar» las posibilidades de expresión y comunicación perdidas» (39).

A veces nos preguntamos si nuestra educación sirve de puente entre la historia y la juventud y si agudiza o suaviza la problemática de la adolescencia.

«La praxis alternativa se dirige contra la instrumentalización utilitaria de la labor profesional, contra la presión de la competencia y del rendimiento aplicada hasta la escuela básica», por lo cual habría que despejar el camino que conduce a las instituciones opuestas, incluso en el sector de la escuela, a partir de las cuales se desarrolla el mundo vital (40).

Aun cuando estas ideas parezcan poco realistas, son, no obstante, relevantes para los movimientos de resistencia que reaccionan ante la «colonización» de nuestro mundo vital e invita en todo caso a separar la racionalización del mundo vital, por una parte, y el aumento de complejidad, igualmente necesario, de los sistemas (41). No hay motivos para dudar de que todo esto tiene también validez para la educación.

IV. OBSERVACION FINAL

A pesar de la notable resonancia, casi siempre inconsciente, que han obtenido también los trabajos más recientes de Habermas en el campo de la pedagogía, podríamos sentirnos tentados de declarar que la teoría de la ética del discurso es poco más que una ilusión, teniendo en cuenta el hecho, admitido por el propio Habermas, de que los discursos prácticos sólo pueden realizarse de manera aproximativa, en un pequeño círculo y con un planteamiento limitado, y considerando asimismo el extraordinario dispendio de agudeza y de despliegue conceptual que se ha gastado en el tal empeño.

Algo parecido cabe decir de la «teoría de la sociedad moderna» de terminología tan agotada. No cabe duda de que el reproche de que esta teoría, al igual que la «teoría de la acción comunicativa» que le sirve de base, ha escamoteado la historia que nos precede y sólo puede entenderse mediante un retorno a la misma, resulta injusto; pero la mencionada teoría no ofrece, en especial con vistas a la educación, ninguna idea que no haya sido debatida desde hace mucho tiempo, ni ha incorporado todavía la problemática del entorno que presenta todo el conjunto bajo una nueva luz.

Pero debemos plantear además otra cuestión.

En primer lugar, el desarrollo de la economía mundial, con influencia

(39) *L.c.*, p. 570 y s.

(40) *L.c.*, p. 581.

(41) *L.c.*, p. 582.

sobre las economías nacionales y con todas sus implicaciones y problemas, sólo puede proseguir en un medio de «sistemas axiológicamente neutros».

En segundo lugar, la liberación de la «persona» y asimismo la amenaza que se cierne sobre ella es ante todo un problema específico de los países cristianos (secularizados), por lo cual es recomendable contemplar también esta problemática desde fuera, por ejemplo, desde Asia oriental, y no cerrarse a las posibles repercusiones.

Pero sería estéril y erróneo darse por satisfecho con tal crítica global o con cualquier otra más desarrollada, aunque equivalente en el fondo.

No deberíamos ignorar que Habermas ha admitido las distinciones con las que trabajaron Kant y también Dilthey, sin las cuales no pueden comprenderse fenómenos tan complejos como la conducta y la sociedad en su evolución histórica y la investigación científica. Presenta una importancia especial, incluso para la pedagogía, el que, a diferencia de sus predecesores, pero en sintonía con Humboldt, se haya valido de la ciencia del lenguaje. Adquiere así una gran importancia heurística la diferenciación de verdad y pretensión de validez, de sistema y mundo vital, norma y valor.

Además deberíamos tener en cuenta que el intento de compendiar en forma de una «teoría del mundo moderno» de tipo evolucionario, sobre el fondo de una teoría de la acción comunicativa y de las distinciones anteriormente señaladas, las ideas historiográficas, y otras basadas en las ciencias sociales y humanas acerca de la transformación problemática de nuestro mundo, ofrece la oportunidad de establecer tesis admisibles sobre su relación íntima y sobre el núcleo del acontecer, lo que no impide que incluso tales teorías sean superadas por la historia.

Tal como hemos expuesto en la observación final provisional, resulta particularmente importante el intento de recuperar la filosofía práctica kantiana (e incluso, de forma inconsciente, la ética diltheyana) y transformarla con arreglo a la reciente evolución de la sociedad industrial (europea). Esta importancia resulta especialmente notable en el estado actual del debate en el seno de la pedagogía alemana, ya que supone un auténtico desafío, sobre todo teniendo en cuenta que en este punto se toca el problema de la educación. Y en este contexto tiene una importancia especial la tesis kantiana de que incluso en la sociedad «pluralista» y precisamente en ella, puede lograrse, a pesar de su disgregación, un acuerdo sobre las condiciones de su posibilidad en cuanto sociedad «humana», ya que sólo en conexión con ella puede desarrollarse una nueva teoría de la educación moral y, al mismo tiempo, social y política y aceptable para la sociedad.

Hay que añadir a todo esto que la transformación de nuestra vida y de nuestro modo, tal como la conocieron primeramente Marx, luego Dilthey y otros calificándola de «crisis que marca una época» y algunos de cuyos rasgos describieron, por no citar otros análisis y discursos científicos sobre su sentido por incompletos que sean, aparece como deseable; otro dato que cabe

añadir es que la formación de la «acción comunicativa», en su sentido más estricto y también en el más amplio y, por consiguiente, asimismo en la vida pública y corriente, puede considerarse como un criterio del grado de humanización de nuestra vida y de nuestro mundo y, por tanto, en buena parte, de nuestra educación.

Con Habermas cabe plantear, y se ha planteado ya, si nuestra educación no ha llegado a caer poco a poco bajo los «imperativos sistemáticos de la administración y la economía organizadas, habiéndose convertido cada vez más en un mero sistema de calificación y selección, aun cuando, paradójicamente, la educación y el sistema de empleo se estén distanciando entre sí igual que lo hicieron antes la educación y el mundo vital. Como se ha dicho ya, esto podría originar en definitiva que nuestra educación se convirtiera en un «centro de acreditación» (42).

Al parecer, a algunos jóvenes les conviene este cambio, mientras que a otros les perjudica. Toleran la escuela, como demuestran muchos informes, pero a costa de grandes sacrificios. Y parece que sucede lo mismo con el profesorado (43).

Tal vez nos hallemos ante una cuestión que resiste un analizar más profundo, ya que se trata de saber si hemos de renunciar a un «sistema educativo», y no sólo de nombre.

(42) Cf. *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, 2 vols., ed. por el grupo de proyecto «Informe sobre formación» del Instituto Max Planck para la investigación de la formación, Reinbek b. Hamburg, 1980. También Kurt Aurin y otros, *Bleiben unsere Schulen sitzen?*, Friburgo, 1982.

(43) Cf. *Wilhelm Ebert (ed.), Lehrer. Gefangener oder Gestalter der Schule*, Munich, 1979; Fritz Bohnsack (ed.), *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive*, Frankfurt, 1984.

BIBLIOGRAFIA

- JURGEN HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vols., Frankfurt, 1981.
- *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt, 1983.
 - *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns*, Frankfurt, 1984 (en esta obra, «Vorlesung zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie», de 1970-1971).